

Université de Montréal

**De la relation d'aide à la rencontre créative : le récit numérique  
comme outil de reconnaissance mutuelle**

par Rachel Lemelin

**École de service social  
Faculté des arts et des sciences**

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences  
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Art (M.A.)  
en service social

Novembre, 2012

© Rachel Lemelin, 2012

Université de Montréal

Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé :

De la relation d'aide à la rencontre créative : le récit numérique comme outil de reconnaissance mutuelle

Présenté par :  
Rachel Lemelin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Sonia Gauthier, présidente  
Guylaine Racine, directrice de recherche  
Catherine Montgomery, membre du jury

## Résumé

Cette recherche exploratoire vise à documenter, du point de vue des intervenants, les conditions nécessaires à la mise en place de projets utilisant des outils de narrativité numérique, de même que les principaux apports de ces outils à l'intervention. Ces outils peuvent être des récits numériques qui sont de courtes vidéos (deux à cinq minutes) intégrant images, musique, texte, voix et animation, ou encore de courts fichiers audio, aussi appelés podcasting ou baladodiffusion. Il peut aussi s'agir de jeux vidéo interactifs ou d'un montage vidéo à partir d'extraits de témoignages. Dans un contexte où les pratiques d'intervention, dans les services publics en particulier, sont de plus en plus normées et standardisées, une recherche qui explore des outils d'intervention recourant à la créativité s'avère des plus pertinentes. Par ailleurs, ce champ n'a été que très peu exploré en service social jusqu'à maintenant. Des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de huit intervenants ayant utilisé ces outils dans leur pratique. L'analyse de leurs propos met d'abord en lumière les conditions nécessaires à la réalisation de ce type de projet, de même que les questions éthiques qui les accompagnent. Ensuite, du côté des principaux apports de ces outils, ils se situent, d'une part, dans le processus créatif collaboratif. Celui-ci permet d'enrichir l'intervention en donnant un espace de parole plus libre où intervenants et usagers créent des liens qui modifient le rapport hiérarchique entre aidant et aidé. D'autre part, l'attention professionnelle accordée à la réalisation des produits et à leur diffusion contribue à donner une plus grande visibilité à des personnes souvent exclues de l'espace public. Ainsi, en plus d'explorer les apports d'un outil artistique à l'intervention, cette recherche permet également d'analyser les enjeux de visibilité et de reconnaissance associés à l'utilisation de médias participatifs.

**Mots clés :** récit numérique, visibilité, créativité, projets participatifs, *empowerment*

## **Abstract**

This exploratory study describes, from the viewpoint of social workers and other support workers, the conditions needed to set up a project that makes use of digital storytelling tools, as well as the main contributions of these tools as part of an intervention. The tools may be digital stories in the form of short, two-to-five minute videos (with music, text, voice, and/or animations), or short audio files (i.e., podcasts). They may also be interactive video games or a video montage created from extracts drawn from personal stories. A study exploring intervention tools that encourage creativity becomes all the more pertinent in a context where, particularly in public health and social services, intervention practices are becoming increasingly standardized. As yet, this field has been only minimally explored. Semi-directed interviews were conducted with eight workers who used these tools in their practice. Analysis of their statements sheds light on the conditions necessary to carry out this type of project, as well as the ethical questions that arise in the process. The analysis also reveals that one of the main contributions of these tools lies within the collaborative creative process. The process enriches the intervention by providing a space for freer speech where support workers and the people they help create ties that modify the hierarchical relationship between them. Moreover, the professional attention given to creating and sharing the products helps provide greater visibility to people who are often excluded from the public arena. Thus, in addition to exploring the contributions of an artistic tool to interventions, this study also makes it possible to analyze the issues of visibility and recognition associated with using participatory media.

**Key Words:** digital storytelling, visibility, creativity, participatory projects, empowerment

# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| Résumé .....   | i         |
| Abstract .....   | ii        |
| Liste des annexes .....  | viii      |
| Liste des tableaux .....   | ix        |
| Liste des figures .....  | x         |
| Remerciements .....  | xi        |
| <br>   |           |
| <b>Introduction .....</b>  | <b>1</b>  |
| <br>   |           |
| <b>1. PROBLÉMATIQUE.....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>1.1 Le travail social : du cadre normatif et bureaucratique à<br/>l'exercice créatif de l'intervention.....</b> | <b>5</b>  |
| <b>1.2 La créativité en intervention : l'utilisation d'outils<br/>artistiques dans nos pratiques.....</b>          | <b>6</b>  |
| 1.2.1 Créativité et travail social : obstacles et bénéfices .....  | 6         |
| 1.2.2 Définition de la créativité .....  | 8         |
| 1.2.3 Le processus créatif .....   | 9         |
| 1.2.4 Les outils artistiques .....   | 10        |
| 1.2.4.1 Les apports de ces outils .....  | 12        |
| 1.2.4.2 Les conditions nécessaires .....   | 12        |
| 1.2.4.3 Les enjeux éthiques .....  | 13        |
| <b>1.3 Les outils de narrativité numérique comme outils<br/>d'intervention naissants au Québec.....</b>            | <b>13</b> |
| 1.3.1 La société de l'information : mise en contexte .....   | 14        |
| 1.3.2 Le travail social et les NTIC .....  | 15        |
| 1.3.3 Les outils de narrativité numérique .....  | 16        |
| <b>1.4 Questions et objectifs de recherche.....</b>  | <b>18</b> |
| <b>1.5 Pertinence sociale et scientifique de la recherche .....</b>  | <b>19</b> |

|            |  |    |
|------------|--|----|
| <b>2.</b>  | <b>RECENSION DES ÉCRITS</b> .....                                    | 20 |
| <b>2.1</b> | <b>Les outils artistiques en intervention</b> .....                  | 20 |
| 2.1.1      | Les apports de ces outils .....                                      | 21 |
| 2.1.1.1    | Cocréativité .....   | 21 |
| 2.1.1.2    | Espace d'expression renouvelé .....                                  | 23 |
| 2.1.2      | Les conditions nécessaires .....                                     | 24 |
| 2.1.2.1    | Le cadre .....   | 25 |
| 2.1.2.2    | Le temps .....   | 25 |
| 2.1.2.3    | Les caractéristiques de l'intervenant et<br>de son institution ..... | 26 |
| 2.1.3      | Les enjeux éthiques .....  | 26 |
| <b>2.2</b> | <b>Les outils visuels et les sciences sociales</b> .....             | 28 |
| 2.2.1      | L'anthropologie visuelle .....                                       | 28 |
| 2.2.2      | Le <i>Photovoice</i> .....   | 29 |
| 2.2.3      | La vidéo participative .....   | 30 |
| 2.2.4      | Enjeux éthiques .....  | 32 |
| <b>2.3</b> | <b>Le récit numérique</b> .....                                      | 33 |
| 2.3.1      | Émergence du récit numérique .....                                   | 33 |
| 2.3.1.1    | La narration comme pratique ancrée<br>dans l'histoire humaine .....  | 35 |
| 2.3.2      | Récit numérique et histoire orale .....                              | 37 |
| 2.3.3      | Récit numérique et éducation .....                                   | 39 |
| 2.3.3.1    | Vers une nouvelle façon d'apprendre .....                            | 39 |
| 2.3.3.2    | Formation en travail social et réflexion<br>dans l'action .....      | 41 |
| 2.3.4      | Récit numérique et intervention sociale .....                        | 43 |
| 2.3.4.1    | Inventaire des projets .....   | 44 |
| 2.3.4.2    | Enjeux liés à l'utilisation du RN en<br>intervention sociale .....   | 45 |
| <b>2.4</b> | <b>Conclusion synthèse</b> .....                                     | 47 |

|             |   |    |
|-------------|---|----|
| <b>3.</b>   | <b>CADRE THÉORIQUE</b> .....  | 50 |
| <b>3.1.</b> | <b><i>Empowerment</i></b> .....   | 50 |
| 3.1.1       | Définitions générales .....   | 50 |
| 3.1.2       | Caractéristiques d'une approche axée sur<br>l' <i>empowerment</i> .....       | 52 |
| 3.1.3       | <i>Empowerment</i> et travail social .....                                    | 54 |
| 3.1.3.1     | Rôle des intervenants .....   | 54 |
| 3.1.3.2     | Enjeux et limites de cette approche .....                                     | 54 |
| 3.1.3.2.1   | Enjeux .....  | 54 |
| 3.1.3.2.2   | Limites au niveau individuel .....  | 56 |
| 3.1.3.2.3   | Limites au niveau collectif .....   | 56 |
| <b>3.2</b>  | <b>Potentiel démocratique du récit numérique</b> .....                        | 57 |
| 3.2.1       | Représentations visuelles et rapports de pouvoir.....                         | 58 |
| 3.2.1.1     | Pouvoir de l'image dans l'histoire :<br>l'élite et le savoir .....            | 58 |
| 3.2.1.2     | Être producteur de sa propre image,<br>être producteur de savoir .....        | 59 |
| 3.2.1.3     | Créativité et agencéité .....   | 61 |
| 3.2.2       | « Voir ensemble » : les questions de visibilité et de<br>reconnaissance ..... | 62 |
| 3.2.2.1     | Les paramètres de la visibilité .....   | 62 |
| 3.2.2.1.1   | Visibilité ou reconnaissance? .....   | 63 |
| 3.2.2.2     | La reconnaissance sociale .....   | 64 |
| 3.2.2.3     | La relation réciproque .....  | 67 |
| <b>3.3</b>  | <b>Conclusion synthèse</b> .....  | 69 |
| <b>4.</b>   | <b>MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET<br/>COLLECTE DE DONNÉES</b> .....             | 70 |
| 4.1         | L'approche méthodologique : une méthode qualitative.....                      | 70 |
| 4.2         | Échantillonnage .....   | 71 |
| 4.3         | Procédures de recrutement.....  | 72 |

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| 4.4        | Outil de collecte de données.....                                   | 74        |
| 4.5        | L'analyse des résultats.....  | 76        |
| 4.6        | Les limites de la stratégie de recherche .....                      | 79        |
| 4.7        | Considérations éthiques.....  | 79        |
| <b>5.</b>  | <b>ANALYSE DES RÉSULTATS</b>  |           |
|            | <b>ET DISCUSSION .....</b>  | <b>81</b> |
| <b>5.1</b> | <b>Présentation des projets et des participants à l'étude .....</b> | <b>81</b> |
| <b>5.2</b> | <b>Le contexte des projets : conditions de réalisation et</b>       |           |
|            | <b>questions éthiques .....</b>                                     | <b>85</b> |
| 5.2.1      | <i>Media agnostic</i> : le bon outil pour                           |           |
|            | le bon contexte .....   | 85        |
| 5.2.1.1    | Un outil adapté à la réalité du monde 2.0 ...                       | 85        |
| 5.2.1.2    | Le contexte du projet .....   | 86        |
| 5.2.1.2.1  | L'équipe :  |           |
|            | « <i>c'était très organique</i> » .....                             | 86        |
| 5.2.1.2.2  | Un cadre flexible : « <i>je crée</i>                                |           |
|            | <i>un cadre et je bouge dedans</i>                                  |           |
|            | <i>avec eux</i> » .....   | 87        |
| 5.2.2      | « <i>Ce n'est pas une démarche anodine de se raconter,</i>          |           |
|            | <i>de raconter sa vie</i> » .....                                   | 90        |
| 5.2.2.1    | Encadrer le processus .....   | 90        |
| 5.2.2.2    | Quelle réalité? .....   | 92        |
| 5.2.2.2.1  | « <i>L'œil de la caméra</i> » .....                                 | 92        |
| 5.2.2.2.2  | Qui parle? .....  | 93        |
| 5.2.2.3    | Les dérives potentielles d'un                                       |           |
|            | outil <i>branché</i> .....  | 95        |
| 5.2.3      | Conclusion synthèse .....   | 96        |



|            |  |     |
|------------|--|-----|
| <b>5.3</b> | <b>« Artistes créateurs ensemble »</b> .....                                     | 99  |
| 5.3.1      | Le vivre ensemble du projet .....  | 99  |
| 5.3.2      | « <i>C'est tout un art de faire avec et non de faire pour</i> » .....            | 103 |
| 5.3.2.1    | « <i>C'était tout le monde ensemble qui devait constituer le contenu</i> » ..... | 104 |
| 5.3.3      | « <i>Plus qu'un projet</i> » .....   | 106 |
| 5.3.4      | Faire son récit : « <i>de la honte à la fierté</i> » .....                       | 109 |
| 5.3.5      | Conclusion synthèse .....  | 113 |
| <b>5.4</b> | <b>Du produit à la diffusion :</b>   |     |
|            | <b>d'espace de parole à espace dialogique</b> .....                              | 116 |
| 5.4.1      | « <i>Ce n'est pas un petit projet</i> » .....                                    | 116 |
| 5.4.1.1    | Un espace de parole .....  | 116 |
| 5.4.1.1.1  | Une tribune .....  | 116 |
| 5.4.1.1.2  | Un produit de qualité .....  | 119 |
| 5.4.1.2    | Une diffusion organisée .....  | 120 |
| 5.4.2      | « <i>C'est l'expérience d'être écouté qui est fondamentale</i> » .....           | 124 |
| 5.4.2.1    | L'expérience d'être écouté .....   | 124 |
| 5.4.2.1.1  | Le public .....  | 123 |
| 5.4.2.1.2  | « <i>Tu peux écouter sa voix et ressentir de l'empathie</i> » .....              | 125 |
| 5.4.2.2    | Projeter le « Je » vers le collectif .....                                       | 128 |
| 5.4.3      | Conclusion synthèse .....  | 131 |
|            | <b>Conclusion</b> .....  | 134 |
|            | <b>Bibliographie</b> .....   | 141 |

## Liste des annexes

|   |     |
|---|-----|
| ANNEXE A : Grille d'entrevue .....          | xiv |
| ANNEXE B : Formulaire de consentement ..... | xvi |

## Liste des tableaux

|   |    |
|---|----|
| TABLEAU I : Description des projets ..... | 82 |
|---|----|

## Liste des figures

|  |     |
|--|-----|
| <b>FIGURE 1</b> : Le contexte du projet .....                                  | 98  |
| <b>FIGURE 2</b> : Le processus collaboratif de création .....                  | 115 |
| <b>FIGURE 3</b> : Le produit et sa diffusion .....                             | 133 |
| <b>FIGURE 4</b> : Schéma synthèse sur les apports du RN à l'intervention ..... | 140 |

## Remerciements

Entreprendre des études de 2<sup>e</sup> cycle, cela veut dire faire certains choix, établir des priorités et investir beaucoup d'énergie et de temps! Il aurait été bien difficile de faire ce choix et d'aller au bout de ce projet sans l'appui constant de certaines personnes autour de moi, en commençant par ma mère, Denise, qui m'a soutenue à bien des égards dans ce long processus. Je tiens à la remercier pour ce soutien, mais avant tout pour m'avoir insufflé le goût des arts et de l'Autre dans toute sa diversité.

Un merci tout spécial à Guylaine Racine, ma directrice de recherche, qui a été un phare tout au long de ce parcours. Cette rencontre avec une professeure aussi inspirante, authentique et généreuse m'a non seulement motivée à aller au bout de mon projet d'études, mais m'a surtout donné des ailes pour me définir moi-même comme intervenante. La reconnaissance dont il est question dans ce mémoire, je l'ai aussi vécue concrètement dans ma relation avec Guylaine, et je crois fermement que la relation que nous avons entretenue tout au long de mon parcours d'études a beaucoup influé sur mes apprentissages professionnels, mais aussi personnels. Guylaine a ce don particulier de voir nos forces et de les mettre en lumière en tout temps, même dans les moments les plus difficiles. Je dois aussi dire que ce plaisir partagé que nous avons eu à travailler ensemble m'a donné envie de réaliser une multitude de projets, comme en témoignent les récits numériques personnels<sup>1</sup> que j'ai réalisés de façon parallèle à cette recherche. Enfin, Guylaine m'a aussi redonné le goût de l'écriture, cette passion que j'ai depuis toute jeune, mais que j'avais perdue, en raison de tellement de contraintes imposées par le cadre strict du système scolaire. J'ai appris, à son contact, à dégager une marche de manœuvre sur ces structures et à me retrouver, chemin faisant. Merci, Guylaine!

Merci également à Simon-Louis Lajeunesse, chargé de cours à l'École de service social de l'Université de Montréal, qui, au début de mes études de maîtrise, a su m'encourager

---

<sup>1</sup> Conception d'un montage vidéo à partir d'extraits d'une entrevue réalisée sur le thème du tremblement de terre du 12 janvier 2010 en Haïti (novembre 2011) ; création d'un récit numérique dans le cadre d'un concours de l'ACFTS (février 2012) ; réalisation, dans le cadre de mon travail comme intervenante scolaire, de trois récits numériques sur le thème de la persévérance avec la participation d'enseignantes, de parents d'élèves et d'une intervenante du milieu (mars-avril 2012).

à aller au bout de mes rêves, à un moment où je devais prendre une décision importante. Merci d'avoir été à l'écoute et de m'avoir aidée à aller au bout de moi-même.

J'aimerais aussi remercier tous les intervenants et intervenantes qui ont participé à ma recherche. Merci de votre générosité. Votre passion pour vos projets et l'engagement social qui vous habitent m'ont beaucoup nourrie. Merci d'avoir partagé vos expériences et votre savoir, cet échange a été très riche.

Merci aussi à ma collègue anglophone Kathleen qui a fait la traduction de mon résumé dans de très brefs délais !

Merci à mes amies, Lucie, Anne-Marie, Myriam, Justine, Sophie, Audrey, Émilie, Julie, Marie-Christine qui, depuis le début de mes études de maîtrise, m'ont encouragée et soutenue, alors que je traversais parfois des moments d'anxiété aiguë ! Merci de faire partie de ma vie et d'y apporter plein de lumière et un souffle nouveau !

Et pour boucler la boucle, je conclus en remerciant à nouveau ma mère d'avoir gardé tout au long des années, à prix de sacrifices, ce chalet magnifique sur l'île d'Orléans qui a été pour moi un havre de paix durant les six semaines de l'été 2012 où j'ai rédigé une grande partie de mon mémoire. Les lieux ont aussi une âme. L'esprit paisible et harmonieux du chalet a alimenté ma créativité, ma concentration et mon inspiration lors de la rédaction. Merci de m'avoir permis d'avoir accès à ce lieu formidable !

*« La vie n'est pas ce que l'on a vécu, mais ce dont on se souvient et comment on s'en souvient. »*  
*Gabriel García Márquez*

*« Voir profondément, c'est entendre. »*  
*Pierre Perrault*

## Introduction

J'ai toujours eu une fascination pour le monde des arts visuels. C'est d'abord par ma mère, artiste-peintre, qu'a germé mon intérêt pour cet univers. Puis, cet attrait s'est par la suite développé lors de mes études universitaires en anthropologie où j'ai été très intéressée par l'anthropologie visuelle. J'ai découvert alors la puissance du film documentaire, de même que la richesse du forum qu'il donnait à des populations jusque-là invisibles. D'ailleurs, si la prise de parole de populations marginalisées à travers le documentaire m'a tellement interpellée, c'est aussi parce que l'exclusion sociale est une de mes préoccupations. La force du documentaire, en ce sens, réside pour moi dans le fait qu'il redonne légitimité et dignité aux protagonistes.<sup>2</sup>

Ainsi, ce n'est pas un hasard si les outils de narrativité numérique ont retenu mon attention. Sous la forme de récit numérique, cette pratique

permet à des novices des technologies multimédias de construire une courte vidéo (une à deux minutes) qui incorpore de la musique, des textes, de la voix et des images (photos, collage d'images, etc.) pour bâtir un narratif sur un thème qui leur tient à cœur (Truchon, 2010 : 194).

Toutefois, ces récits peuvent aussi être de courts fichiers audio, également appelés podcasting ou baladodiffusion, terme qui

désigne des méthodes récentes de diffusion multimédia par Internet. Les contenus multimédias peuvent être de type vidéo ou audio. Les fichiers diffusés peuvent

---

<sup>2</sup> Je pense notamment au film de Pierre Perreault, *Pour la suite de monde*, qui donne la parole aux habitants de l'île aux Coudres, et à celui de Jean Rouch, *Moi, un Noir*, qui nous présente le rude quotidien de jeunes Ivoiriens dans un contexte colonial. Plus récent, *Wasteland*, qui relate l'expérience artistique de Vik Muniz avec des personnes qui trient les déchets de la principale décharge de Rio de Janeiro, en est un autre exemple éloquent.



ensuite être écoutés ou visualisés en différé, gratuitement, sur un ordinateur ou un baladeur numérique »<sup>3</sup>.

De même, les jeux vidéo interactifs qui invitent l'utilisateur à créer ses personnages en sont un autre exemple. Enfin, il peut s'agir d'un montage vidéo à partir d'extraits de témoignages. Par conséquent, dans le cadre de ce mémoire, nous utiliserons le terme « récit numérique » pour référer à l'ensemble de ces outils.

Bien qu'ayant une attirance personnelle pour les projets d'intervention qui intègrent une dimension artistique dans leur approche, d'autres raisons expliquent ma décision d'explorer les apports des outils de narrativité numérique dans l'intervention sociale. D'une part, il y avait un intérêt à explorer des outils d'intervention plus créatifs que l'approche psychosociale la plus répandue du *case load*. D'autre part, si des outils technologiques ont été privilégiés, c'est pour faire écho à la place croissante qu'ils occupent dans nos vies depuis l'avènement d'Internet au milieu des années 90. Il a d'ailleurs été possible d'observer que la maîtrise de ces nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) était gage de succès pour les entreprises, mais aussi pour les individus. Notamment, la puissance de ces nouveaux médias a vite été saisie par les mouvements sociaux, comme l'illustre bien la révolte zapatiste au Mexique en 1994.<sup>4</sup> Plus récemment, les révoltes populaires dans le monde arabe ont su tirer profit des nouvelles technologies. L'utilisation d'Internet, notamment les sites de réseautage Facebook et Twitter, a eu une incidence sur le succès de leur entreprise.

Il y a donc lieu de croire que les nouvelles technologies peuvent être de précieux outils pour l'émancipation populaire. Cependant, il convient de rappeler que, si la technologie est un outil appréciable, « *ce n'est pas une technologie qui fait la révolution, ce sont les Égyptiens, les Tunisiens* », comme le soulignait dans *Le Devoir* le philosophe Pierre Levy, titulaire de la

---

<sup>3</sup> Définition issue de <http://www.mosaique-info.fr/glossaire-web-referencement-infographie-multimedia-informatique/p-glossaire-informatique-et-multimedia/464-podcast-definition.html>

<sup>4</sup> Le 1<sup>er</sup> janvier 1994, le Sous Commandant Marcos, avec son Armée de libération nationale (EZLN), a pris le contrôle de la ville de San Cristobal de Las Casas dans l'état du Chiapas au Mexique afin de protester contre la pauvreté des conditions sociales et économiques des communautés autochtones. Le début de la lutte coïncidait avec l'entrée en vigueur de l'Accord de libre-échange nord-américain (ALENA). Peu de temps après, il a abandonné la lutte armée et s'est retiré dans la jungle en poursuivant ses revendications via Internet. L'utilisation d'Internet et de son impact sur la visibilité de la cause zapatiste dans les médias du monde entier a été abondamment étudié.

Chaire de recherche en intelligence collective à l'Université d'Ottawa (Deglise, 2011). En cela, il fait écho aux propos de De Tolly (2007) : « *it is not necessarily that the technology possesses an inherent characteristic that promotes interactivity; rather, it is how the technology is used in context that engenders interaction* » (De Tolly, 2007 : 32).

Dans la même foulée, mais de façon plus spécifique à l'intervention sociale, ces outils prétendent pouvoir susciter une réappropriation de pouvoir des personnes qui participent à des projets y ayant recours. Or, la réappropriation de pouvoir est, depuis les années 70, une dimension centrale dans l'ensemble des interventions en service social, qu'elles soient individuelles ou collectives. Il m'est donc apparu pertinent qu'une étudiante en travail social s'intéresse aux différents apports des outils de narrativité numérique à l'intervention en allant chercher les perceptions des intervenants sociaux qui les utilisent et en faisant appel aux théories de l'*empowerment*, de la visibilité et de la reconnaissance pour éclairer leurs propos.

Afin de mieux cerner la contribution des outils de narrativité numérique à l'intervention, il convient de présenter les cinq chapitres de ce mémoire. Le premier chapitre expose la problématique de recherche, laquelle met en lumière le riche potentiel des interventions ayant recours aux outils artistiques et à la créativité. La pertinence sociale et scientifique de la recherche y est aussi expliquée. Le deuxième chapitre propose une recension des écrits qui permet de situer les outils de narrativité numérique dans le contexte plus large des outils artistiques en intervention, mais aussi à l'intérieur de la tradition des outils visuels. Par la suite, les différents champs occupés par le récit numérique, l'un des outils de narrativité numérique les plus documentés, sont explicités. Le troisième chapitre expose les principales influences théoriques qui ont guidé l'analyse des propos recueillis pour cette recherche. Les théories de l'*empowerment*, de la visibilité et de la reconnaissance ont été retenues en raison des références importantes qui y étaient faites dans la littérature concernant les outils de narrativité numérique. Dans le quatrième chapitre, la méthodologie de la recherche est présentée. Il s'agit d'une méthode qualitative ayant recours à des entrevues semi-dirigées auprès d'intervenants ayant utilisé ces outils dans leur pratique. Notre processus de recrutement et nos techniques d'analyse des données y sont exposés, tout comme les considérations éthiques et les limites associées à la méthode de recherche choisie.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre est consacré à l'analyse et à la discussion des résultats. Il s'agit d'abord de présenter nos informateurs, de même que les projets auxquels ils ont participé, afin de mieux situer leurs propos. Puis, sont discutées les conditions de réalisation particulières aux projets ayant recours aux outils de narrativité numérique, de même que les questions éthiques qui les accompagnent. Ensuite, les principaux apports de ces outils sont détaillés. D'une part, il est question du processus collaboratif de création. D'autre part, la contribution plus particulière associée à la réalisation d'un produit et à sa diffusion est abordée. En guise de conclusion, nous revenons sur nos objectifs de recherche et nous expliquons notre compréhension de la contribution de ces outils en exposant la nature circulaire de l'intervention qui y a recours. Nous présentons également les principaux résultats de cette étude sur le plan des retombées pour l'intervention. Enfin, nous proposons certaines avenues à explorer pour des recherches futures en ce qui a trait à une intervention plus créative en travail social.

# 1. PROBLÉMATIQUE

## 1.1 *Du cadre normatif et bureaucratique à l'exercice créatif de l'intervention*

Comme intervenante scolaire en milieu défavorisé et pluriethnique, je travaille avec des familles de diverses origines qui ont des parcours variés. Un questionnement que j'ai toujours à l'esprit, c'est de savoir si je rejoins vraiment les parents que je souhaite rejoindre, c'est-à-dire ceux qui sont éloignés de l'école pour différentes raisons : faible compréhension du français, horaires de travail atypiques, parents éloignés de la culture de l'école, etc. *Une École montréalaise pour tous*, qui accompagne les écoles situées en milieu défavorisé, incite les acteurs du milieu scolaire à revoir leurs pratiques pour faciliter la création de liens avec les familles, sachant que l'implication des parents a un impact sur la réussite éducative de l'élève. Mon rôle m'a amenée à travailler en étroite collaboration avec cet organisme, ce qui m'amena à m'interroger sur ma pratique en tant qu'intervenante, mais aussi sur le travail social de façon plus large. Nos pratiques actuelles rejoignent-elles les gens ? Comment l'intervention pourrait-elle se renouveler, se diversifier ? Quels sont de nouveaux outils en intervention ? Quelle place y a-t-il pour des outils artistiques dans la pratique des intervenants ? Est-ce que les nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) peuvent faire partie du coffre à outils des praticiens ? Ce sont ces questions qui m'amènèrent à m'intéresser à l'utilisation d'outils artistiques en intervention, plus particulièrement à l'utilisation d'outils de narrativité numérique. Mais revenons un peu en arrière...

Le travail social, bien qu'ayant des racines à la fois dans l'action individuelle et collective, a tendance à privilégier les approches psychosociales de nature plus individuelle. Le travail se fait auprès de personnes dites *en difficulté* ou personnes à *problèmes* qu'il s'agit d'*insérer* ou de *réinsérer* à la société. Les intervenants sont aussi, pour une grande part, des employés des institutions publiques de services sociaux, lesquelles sont régies par un cadre normatif de plus en plus contraignant (temps limité pour chaque intervention, place importante des statistiques, exigences bureaucratiques strictes dans la tenue de dossiers, etc.). Dans ce contexte, le recours à des approches plus créatives, notamment par les outils artistiques (danse, arts visuels, vidéo,

photographie, musique) est plus difficile, étant donné que ces mêmes institutions sont frileuses à l'idée de leur faire une place. De la même façon, la formation en travail social ne met pas beaucoup l'accent sur ce type de pratique, pas plus qu'elle ne fait une très grande place aux NTIC.

Pourtant, plusieurs auteurs soulignent les apports des outils artistiques à l'intervention (Rouxel, 2011; Mansour, 2011; Pittet, 2011). L'expression de sa souffrance par la parole n'étant pas aisée pour tous (Lalonde, 2009; Bernèche & Plante, 2009), le recours à d'autres outils s'avère une avenue intéressante à explorer. En ce sens, il y a eu un intérêt de notre part à explorer les apports des outils artistiques en intervention, plus particulièrement ceux des outils de narrativité numérique. Afin de préciser notre questionnement, il importe maintenant de mieux cerner le concept de créativité, inhérent à l'utilisation des outils artistiques, de même que les principaux apports de ces outils à l'intervention.

## ***1.2 La créativité en intervention : l'utilisation d'outils artistiques dans nos pratiques***

*« Il existe en chacun de nous une fascinante et particulière réponse à notre monde intérieur. Nous sommes tous capables de donner une forme expressive à la densité de nos émotions et à la largeur de notre imagination. Tous les voyages créatifs portent un défi d'introspection. Le processus devient une recherche pour découvrir ce qui est significatif pour nous. L'incertitude et l'imprévisible accompagnent l'artiste dans ses voyages créatifs. »*  
*Seymour Segal, artiste-peintre*

### ***1.2.1 Créativité et travail social : obstacles et bénéfices***

Lorsqu'il est question de créativité, la tendance générale est de l'associer à un don spécial dont les artistes seraient les dépositaires. Cependant, comme l'indique le peintre Segal, nous possédons tous un grand potentiel créatif, ce à quoi lui fait écho différents auteurs en sciences sociales (Bernèche & Plante, 2009 ; Weinberg, 2010 ; Lee, 2008). Plusieurs raisons expliquent le fait que cette capacité ne soit pas plus développée chez les individus, et plus

particulièrement chez les intervenants. Concernant ces derniers, Jung (2002) dresse une liste éclairante des obstacles à leur créativité. Il mentionne d'abord l'influence de la tradition et des modèles anciens qui prévalent dans une société donnée et qui sont vus comme sacrés, ce qui n'autorise aucune remise en question. Il en va de même pour certains modèles et théories dominants, dans les domaines artistiques, scientifiques ou politiques. À ce sujet, Peile (1993) abonde dans le même sens que Jung et remet en question la « cosmologie déterministe » qui prévaut en travail social, soit la vision selon laquelle différentes parties de l'univers interagissent de façon causale et prévisible.

Jung (2002) mentionne également le rôle important joué par l'éducation : il y a une intériorisation d'un système donné de valeurs. Tout comme Bernèche & Plante (2009), Jung souligne que, dans notre société, le souci de tout faire pour éviter les échecs est grand, ce qui va à l'encontre de la créativité qui est intuition, prise de risque, tolérance à l'ambiguïté et spontanéité. Enfin, comme derniers obstacles à la créativité, Jung mentionne la résistance personnelle au changement, les modes intellectuelles et la domination de la raison comme mode d'analyse. Ces différents obstacles conduisent à un certain conformisme qui peut éteindre la créativité.

Pourtant, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la créativité est essentielle en travail social et comporte de nombreux avantages (Lee, 2008 ; Walz & Uematsu, 1997 ; Lalonde, 2009). La nécessité d'être créatif s'impose tout d'abord parce que l'intervenant et la personne aidée peuvent avoir le sentiment de stagner dans l'intervention, peuvent se sentir dans une impasse, d'où l'intérêt de pouvoir explorer différentes avenues par le biais de la créativité. Walz & Uematsu (1997) recensent quelques autres arguments en faveur de la créativité en travail social. Le caractère unique de chaque personne et de chaque situation est d'abord mentionné : considérant cet aspect, l'intervenant ne peut se contenter d'appliquer une formule toute faite. De même, la diversité culturelle faisant partie intégrante des milieux de pratique, il devient essentiel pour l'intervenant de pouvoir composer avec cette réalité. Enfin, considérant, d'une part, le risque élevé d'épuisement professionnel lié à une pratique rigide de la profession, et, d'autre part, des ressources de plus en plus limitées dans les services sociaux, une ouverture à une pratique plus créative s'avère plus que nécessaire selon ces auteurs. La

créativité, dans ce contexte, consiste à utiliser une variété d'approches en fonction de la personne, du contexte et de la difficulté identifiée.

Lalonde (2009) plaide également en faveur de la créativité en intervention en dégagant plusieurs bénéfices. Elle mentionne que le recours à des modes d'expression différents (l'image par exemple) peut faciliter la prise de parole. En outre, la spontanéité qui est à l'œuvre dans une production artistique est à même de réduire les mécanismes de défense de la personne. Le produit créé, quant à lui, est un témoin du cheminement de la personne, auquel il est possible de se référer. Enfin, la création artistique est une activité énergisante qui contribue au mieux-être et au développement personnel (Lalonde, 2009 : 5-6).

### ***1.2.2 Définition de la créativité***

Comment définir le concept de créativité ? Filteau (2009) a fait une importante recension des écrits scientifiques sur la créativité. Elle indique qu'il n'y a pas de consensus quant à la définition de ce concept : pour certains, il s'agit de mettre en relief les caractéristiques de la personne créative; pour d'autres, c'est le processus créatif qui importe ; la créativité est aussi vue comme la capacité à élaborer un produit nouveau. Il ne s'agira pas ici de faire une recension exhaustive de toutes ces définitions. Dans le cadre de ce travail, la définition retenue de la créativité reprend des éléments de Bernèche & Plante (2009) et de Jung (2002). Pour ces auteurs, la créativité serait la capacité à proposer des idées nouvelles, lesquelles émergent à travers le processus associatif unique de chaque personne entre ses diverses sources de connaissances. Cette même personne développe ces idées nouvelles en interaction avec son environnement social qui enrichit son processus et le nourrit.

Afin d'étayer quelque peu cette définition, il convient de préciser certaines de ses composantes. Lorsqu'il s'agit de décrire la créativité, l'élément de nouveauté est ce qui ressort le plus (Jung, 2002 ; Lee, 2008 ; Walz & Uematsu, 1997), qu'il s'agisse d'un objet, d'une façon de penser ou d'une manière de faire. Parmi les autres caractéristiques associées à la créativité, il est aussi question de prise de risque, de capacité à apprendre de ses erreurs et d'intuition (Lee, 2008 ; Walz & Uematsu, 1997). La notion d'interaction est aussi très

présente : interaction entre les différentes sources d'acquisitions de connaissances de la personne (sensations, perceptions, images mentales, concepts et idées) (Bernèche & Plante, 2009), mais aussi entre la personne et son environnement (Jung, 2002).

Aussi, la créativité serait d'abord l'expression de soi, où il est possible de dire ce que l'on souhaite dire, mais aussi de « *dépasser ce qui existe déjà et d'imaginer ce qui peut être* » (Jung, 2002 : 109). La définition donnée par Bernèche & Plante (2009) va également dans ce sens :

La créativité, c'est prendre le risque d'exprimer son originalité, l'unicité de sa personnalité, telle qu'elle émerge du processus associatif : des sensations aux concepts, et telle que révélée dans l'inédit, l'inouï... soit dans l'œuvre qui se détache de cet individu unique. (Bernèche & Plante, 2009 : 12)

Un lien peut se faire avec la pensée divergente telle que définie par Guilford, psychologue américain : la créativité serait la capacité à imaginer plusieurs solutions (Weinberg, 2010 ; Jung, 2002 ; Bernèche & Plante, 2009). Il s'agirait aussi d'un accomplissement personnel permettant aux gens de « *développer leur capacité à être au monde, donc à se réaliser intégralement, à prendre distance des rôles imposés* » (Jung, 2002 : 110).

Au-delà des aspects plus individuels énumérés plus haut, la créativité serait également liée à la construction d'une identité de sujet. Cet aspect fait le pont avec une dimension plus collective de la créativité. Pour se découvrir comme sujet, Jung (2002) souligne qu'on a besoin des autres. Il ajoute que le sujet se construit à travers un échange, un dialogue avec ses semblables, mais aussi avec le modèle social : « *la créativité ne prend du sens que dans la mesure où l'individu [...] confronte ses aspirations avec les aspirations proposées par le modèle et les normes qui dominent sa société* » (Jung, 2002 : 112).

### ***1.2.3 Le processus créatif***

Considérant que le processus créatif est un élément important dans une intervention ayant recours aux outils artistiques (Costes, 2001 ; Rouxel, 2011 ; Pittet, 2011), il convient d'en préciser les différentes étapes. Lee (2008) signale que ce processus doit se comprendre comme un jeu d'exploration qui s'opère avec un environnement en continuel changement. Ce



jeu consiste à prendre le risque d'essayer quelque chose de nouveau, sans chercher à appréhender des résultats précis : « *because a creative mind is playing, a creative person does not strictly know what she or he is looking for; the whole activity is not being regarded as a problem that must be solved, but simply as play* » (p. 21). Le processus de la créativité comme expliqué par Lee se compose de quatre étapes : proposer, composer, supposer et disposer.

La personne créative **propose** d'abord de nouvelles idées à partir d'un regard neuf sur une réalité donnée. Ce regard nouveau peut se construire, comme le suggèrent Bernèche & Plante (2009), par l'interaction entre nos diverses sources de connaissances (sensations, perceptions, etc.). Ces interactions correspondent aux qualités associées à la créativité : fluidité (générer un grand nombre d'unités), flexibilité (associer un grand nombre d'unités dans plusieurs catégories), originalité (créer des images mentales uniques) et capacité à élaborer (traduire les images mentales par divers modes de communication) (Bernèche & Plante, 2009 : 14). Par la suite, la personne créative **compose** en arrimant cette vision nouvelle à d'autres idées existantes, afin de construire un savoir plus riche. Lorsque la personne fait des hypothèses à partir de ces nouvelles idées, elle **suppose** que ces dernières sont de bonnes pistes à explorer. La mise en place d'actions qui correspondent à ces idées est la façon d'en **disposer** (Lee, 2008 : 22). Ce processus créatif peut être mis à l'œuvre à travers l'utilisation d'outils artistiques en intervention. La section suivante permettra de mieux cerner les apports de ces outils, de même que les enjeux qui les entourent.

#### **1.2.4 Les outils artistiques**

Les outils artistiques sont l'un des moyens permettant de laisser libre cours à la créativité dans l'intervention, chez l'intervenant comme chez l'utilisateur. Une recension non exhaustive de projets d'intervention ayant recours aux arts a été faite. D'emblée, il importe de souligner que ces initiatives, pour une majorité, ne sont pas issues du travail social. En fait, la référence à l'art-thérapie, associée à la psychologie, est plus fréquente. Selon l'association des art-thérapeutes du Québec, il s'agit « *d'une discipline des sciences humaines qui étend le champ de la psychothérapie en y englobant l'expression et la réflexion tant picturale que verbale* » (cité dans Lalonde, 2009). Dans ce domaine, nous retrouvons notamment des projets en santé mentale, tels *Vincent et moi*, une initiative du Centre hospitalier Robert Giffard à

Québec. Ce programme permet l'expression de la créativité à travers le dessin et la peinture et s'adresse à la population psychiatisée de l'établissement. Le centre *Les Impatients*, à Montréal, est aussi un lieu d'expression artistique destiné aux personnes ayant connu ou connaissant des problèmes d'ordre psychiatrique. Divers médias et formes sont utilisés au cours des ateliers. Enfin, le *Lab* en Outaouais, organisme sans but lucratif œuvrant auprès de jeunes adultes en situation de précarité et d'exclusion, utilise dans ses activités une variété de médiums artistiques (photographie, peinture, musique, théâtre, etc.) (Lalonde, 2009).

Certains projets sont plutôt issus du milieu de l'éducation, dans le but de favoriser la confiance et l'estime de soi chez les enfants et les adolescents, ou encore pour « *contrer des dérapages sociaux possibles chez les jeunes* » (Mansour, 2011). À cet égard, Mansour (2011) traite d'ateliers de danse avec des adolescents et Costes (2001) d'ateliers de poterie avec les enfants. D'autres projets ont été mis en oeuvre par le milieu des arts, telle l'initiative « *Agir par l'imAGinaiRe* », qui consiste en des ateliers de création artistique multidisciplinaire (photographie, autoportrait, slam, chant, danse, etc.) avec des femmes incarcérées (Lamoureux, 2010 ; Leduc, 2010). Lamoureux (2010) mentionne aussi un projet s'étant déroulé avec des aides familiales. Au cours des ateliers avec ces femmes, des entrevues ont été réalisées et différents extraits ont par la suite été utilisés dans une exposition à leur sujet. Une vidéo dans laquelle il a été demandé aux femmes de reconstituer certaines scènes de leur quotidien a aussi été réalisée.

En travail social, trois initiatives françaises ont été recensées. Elles s'adressent principalement aux allocataires du RMI (revenu minimum d'insertion). Portal (2001) fait mention d'un atelier d'écriture, coanimé par un travailleur social et une traductrice littéraire, dans lequel les usagers sont invités à jouer avec les mots en s'exprimant sur différents thèmes. Rouxel (2011), pour sa part, relate une action collective consistant à créer une pièce de théâtre et ayant impliqué des usagers et des professionnels. Il s'agissait d'un parcours artistique visant à « *changer les manières de voir réciproques* » (Rouxel, 2011 : 11). Enfin, Pittet (2011) traite d'un atelier de photographie permettant la médiation avec l'utilisateur par l'objet artistique, c'est-à-dire que « *ce ne sont plus le symptôme ou la pathologie qui créent la relation, mais bien une activité commune qui permet d'instaurer une mise en mouvement du sujet* » (Pittet, 2011 : 80).

Le recours à des outils artistiques présente de nombreux avantages et offre plusieurs possibilités. Bien que ce thème sera davantage détaillé dans la recension des écrits, nous souhaitons faire un bref survol des principaux apports de tels outils, pour par la suite discuter des conditions nécessaires pour les mettre en place, de même que des enjeux éthiques qui accompagnent leur utilisation.

#### ***1.2.4.1 Les apports de ces outils***

Du côté des principaux apports liés à l'utilisation des outils artistiques en intervention, ce sont la cocreativité et l'ouverture d'un nouvel espace d'expression qui ressortent. D'une part, la cocreativité réfère au travail collaboratif réalisé par l'intervenant et l'utilisateur, ce qui contribue à modifier le rapport traditionnel d'intervention entre l'aidant et l'aidé, ainsi qu'à favoriser la relation de confiance (Lamoureux, 2010 ; Peltier, 2005 ; Rouxel, 2011). D'autre part, en ayant recours à des outils artistiques en intervention, il y a possibilité de faire émerger la parole chez des gens qui, autrement, n'auraient pas d'espace pour s'exprimer (Lalonde, 2009 ; Lamoureux, 2010 ; Portal, 2001). En effet, certaines personnes ne se retrouvent pas dans une approche clinique impliquant un entretien individuel avec un intervenant. Dans ce contexte, le recours à d'autres outils, moins menaçants, invite l'utilisateur à s'exprimer à son rythme et avec plus d'aisance.

#### ***1.2.4.2 Les conditions nécessaires***

Certes, le recours aux outils artistiques en intervention présente des possibilités intéressantes. Cependant, certaines conditions d'utilisation s'appliquent. D'abord, la mise en place d'un projet d'intervention ayant recours aux arts nécessite l'établissement d'un cadre sécuritaire, qui soit à la fois structuré et flexible, pour faciliter l'émergence de l'expression (Bernèche & Plante, 2009 ; Pittet, 2011 ; Lalonde, 2009). De plus, le temps est une variable non négligeable dans ce type d'intervention, amenant différents auteurs à signaler la nécessité de disposer d'un temps relativement long pour réaliser l'intervention (Lamoureux, 2010 ; Peltier, 2005 ; Puissant, 2003). De la même façon, certains auteurs réfèrent aux qualités propres à l'intervenant, soit d'être engagé dans une communauté donnée, d'avoir une

ouverture à l'autre, de même que le goût du risque (Lamoureux, 2010 ; Rouxel, 2011). Enfin, d'autres conditions se rapportent plutôt au soutien venant de l'institution (Rouxel, 2011).

#### ***1.2.4.3 Les enjeux éthiques***

Toute rencontre implique des relations de pouvoir, la relation d'aide n'y échappe pas. Dans les cas de projets artistiques en intervention, l'intervenant et l'utilisateur sont amenés à créer ensemble. Dans ce contexte, tout comme dans celui d'une intervention plus classique dans un bureau, l'intervenant doit s'interroger sur son rapport à l'utilisateur, puisque le danger d'adopter un rôle d'expert ou de libérateur demeure présent (Lamoureux, 2010 ; Jung, 2002). De la même façon, l'instrumentalisation des projets à des fins de contrôle social est toujours possible (Rouxel, 2011 ; Mansour, 2011). Un autre enjeu important se trouve du côté de la diffusion : si celle-ci n'est pas suffisamment organisée, elle ne permet pas une visibilité réelle des œuvres produites (Lamoureux, 2010 ; Puissant, 2003). Par conséquent, il y a un risque éminent pour que les participants ne se sentent pas vraiment reconnus et valorisés, alors qu'en acceptant de se joindre à ce type de projet, c'est précisément cette possibilité qui leur fut offerte.

### ***1.3 Les outils de narrativité numérique comme outil d'intervention***

Le potentiel des outils artistiques pour l'intervention a été brièvement discuté. On a vu que ces outils peuvent aider à la créativité dans l'intervention, mais qu'ils sont cependant peu utilisés. Avec l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC), de nouvelles possibilités émergent, permettant une intervention créative avec des outils artistiques plus technologiques. Avant tout, il importe d'abord de faire un portrait plus général des changements survenus au niveau social, mais aussi au sein du travail social suite à l'arrivée de ces nouvelles technologies.

### 1.3.1 *La société de l'information : mise en contexte*

Maintenant utilisées de façon quotidienne par une grande part de la population, les NTIC ont déjà commencé à modifier certains schémas traditionnels dans notre rapport à l'information. Notamment, les individus ont dorénavant un « *statut de producteur d'information et non seulement de consommateur [et ils ont] accès à des informations jusque-là réservées à des publics restreint* » (Gautellier, 2002 : 9). À ce sujet, Rizza (2006), parle d'une rupture dans la communication traditionnelle, laquelle s'est d'abord opérée dans un changement social : de la société industrielle, avec ses médias de masse (radio et télévision), nous sommes passés à une société de l'information caractérisée par des médias interactifs qui accordent une place prépondérante au savoir. Avec l'arrivée des réseaux sociaux, c'est aussi le sens du mot communauté qui s'est altéré. Proulx (2008) mentionne que la communauté dite traditionnelle, caractérisée par la proximité géographique et émotionnelle, de même que par des interactions directes, s'est transformée pour faire place à des communautés numériques. Pour cet auteur, celles-ci

ne sont aujourd'hui que des agrégats éphémères d'individus, des microclubs d'utilisateurs du Web, formés autour d'intérêts semblables à partir de microdimensions suscitant des adhésions partielles liées à des domaines spécifiques de la vie (consommation, profession, vie associative) (Proulx, 2008 : 156).

À travers ces changements importants découlant de l'arrivée des NTIC, on dénombre certains avantages. Proulx (2008) mentionne des apports du côté des liens sociaux. Par exemple, dans un contexte de globalisation où les populations migrantes sont importantes, les NTIC, tels le téléphone portable et Skype, permettent un « *entretien en permanence de la présence connectée* » (p. 157) par l'envoi de photos ou de SMS en temps réel et en tout temps. Il y a donc, pour cet auteur, un renforcement et un redoublement des liens primaires, soit les liens familiaux, qui s'opèrent. D'autres liens peuvent aussi être mis à profit, telle l'utilisation des réseaux d'amis, notamment en matière de recherche d'emploi.

Certes, les NTIC comportent aussi leur lot d'inconvénients, et plus particulièrement en ce qui a trait aux inégalités qu'elles exacerbent. C'est ce que Rizza (2006) porte à notre attention en parlant d'une *fracture numérique*, soit d'un fossé qui se creuse en raison d'un accès limité

aux NTIC pour certaines couches de la population et d'un savoir-faire insuffisant pour les utiliser. Dans ce contexte, une société à deux vitesses prend forme : il y a les *inforiches* (ceux qui ont accès aux TIC et savent les utiliser, pouvant ainsi agir et communiquer au sein du monde) et les *infopauvres*, lesquels n'ont pas accès aux NTIC, ne savent pas les utiliser et ne peuvent agir dans un monde régi par ces technologies de l'information. Toutefois, Rizza souligne que la véritable origine de cette fracture numérique prend racine dans les inégalités sociales déjà existantes avant l'arrivée des NTIC (Rizza, 2006).

### **1.3.2      *Le travail social et les NTIC***

Du côté des travailleurs sociaux, il y a une certaine hésitation à intégrer les nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) de façon plus large à leur travail. Cette hésitation s'explique par différentes raisons. Il y a d'abord un questionnement de leur part quant aux apports réels de ces outils pour les usagers. Ce questionnement s'accompagne de craintes relatives à la maîtrise des outils technologiques, mais aussi quant à la possible « *déshumanisation des services, l'atteinte à la confidentialité des données sur les clients, la mécanisation et la standardisation des contenus et des tâches* » (Bouchard & Ducharme, 2000 : 130).

Malgré les réticences des praticiens, le travail social ne peut faire l'économie de ces importants changements technologiques. Bouchard & Ducharme (2000) soulignent d'ailleurs que l'inclusion des NTIC dans la pratique du travail social devient un enjeu de pouvoir, dans la mesure où le travail social doit « *s'assurer une place dans les débats sur les nouveaux enjeux de la société de l'information* » (p. 131). Notamment, ces auteurs indiquent que la question des inégalités entre les *inforiches* et les *infopauvres* est préoccupante pour les travailleurs sociaux qui souhaitent réduire ces inégalités. Cependant, Bouchard & Ducharme abondent dans le même sens que Rizza (2006) et font remarquer que « *les dynamiques de la société de l'information dépassent largement la résorption de l'écart entre « inforiches » et « infopauvres »* » (p. 132). Il n'en demeure pas moins que les travailleurs sociaux devront s'appropriier les NTIC afin de faire face aux défis de cette société de l'information dont ils font partie. À ce sujet, Bouchard & Ducharme (2000) relatent qu'un certain consensus se dégage d'un colloque réunissant des intervenants autour du thème des impacts des NTIC dans les

milieux urbains pauvres. Notamment, il en ressort que les « *NTIC offrent des potentiels d'interactivité et de décentralisation d'activités qui sont fort intéressants pour les communautés à faibles revenus* » (p. 133).

Considérant le contexte social dominé par les nouvelles technologies, de même que l'impact de ces dernières sur les rapports sociaux, le travail social ne peut se permettre de se tenir à l'écart de ces outils. La maîtrise des NTIC devient donc un enjeu pour la profession :

Si les NTIC représentent le nouveau « matériau » de l'ère de l'information, on peut penser que les innovations sociales et technologiques en seront désormais les produits. [...] Il incombe en partie au travail social d'agir dans ce contexte, c'est-à-dire s'engager à trouver des solutions en s'appuyant sur des connaissances plus fiables, plus accessibles et plus précises, et sur des réseaux étendus tout en utilisant les technologies qui sauront servir ces fins (Bouchard & Ducharme, 2000 : 133).

### ***1.3.3 Les outils de narrativité numérique***

Les outils de narrativité numérique qui ont été décrits dans l'introduction (récits numériques, podcast, montage vidéo d'extraits d'entrevues, jeux vidéo interactifs) font partie des outils technologiques qui peuvent être mis à profit par les intervenants. Au cœur de l'ensemble de ces outils, on retrouve l'importance de mettre à l'avant-plan l'expérience du participant. Il s'agit ici de lui donner l'opportunité de se raconter à travers d'autres moyens, tout en lui donnant un espace plus large pour construire le récit qu'il choisit de narrer. En ce sens, l'utilisation des outils permet la mise en scène du récit, ce qui aide les participants à prendre du recul quant à leur histoire, tout en leur donnant un espace pour la « voir » autrement. De Tolly nous en donne un bon exemple en relatant les propos d'un participant à son étude : « *I'm a visual person and I think seeing my story, you know, just made it for me, more real, as opposed to just being trapped within my mind* » (De Tolly, 2007 : 46). En ce sens, les outils utilisés deviennent donc un média qui facilite le processus de transformation personnelle (De Tolly, 2007).

Par ailleurs, ces outils de narrativité numérique ont l'avantage d'utiliser une compétence-clé des travailleurs sociaux, soit celle de l'entrevue. La narration est au cœur de l'intervention, mais ces outils proposent de la renouveler, de la réinventer, en permettant aux gens de

s'approprier leur histoire, en choisissant les éléments sur lesquels ils souhaitent s'attarder. Dans le cas particulier du RN, l'intégration d'images et de sons au récit permet une puissante évocation de ce qui est dit. Par la suite, le montage vidéo du récit, à l'aide des nouvelles technologies, peut se faire assez aisément à l'aide des programmes de montage disponibles sur tous les ordinateurs personnels (imovie ou windows movie maker). Il est donc relativement facile, pour un intervenant n'ayant pas de compétences précises dans le domaine des arts ou des technologies, de s'approprier cet outil artistique. Avec le récit numérique, le travailleur social peut donc mettre à profit ses compétences professionnelles, tout en ayant recours à un outil plus créatif dans son intervention.

Bien que l'utilisation du RN soit encore embryonnaire en travail social, on dénombre quelques initiatives. Notamment, à l'hiver 2012, l'Association canadienne de formation en travail social (ACFTS) a proposé aux étudiants un concours de récits numériques sur le thème « *La formation en travail social est à la croisée des chemins : aucune limite, aucune frontière ?* ». À l'Université Concordia, des récits numériques se réalisent depuis quelques années à l'intérieur du projet *Histoires de vie Montréal*. Ce projet s'attarde aux récits de rescapés de génocides, mais aussi à ceux de réfugiés. Le *Wapikoni Mobile*, une roulotte de formation audiovisuelle qui visite différentes communautés autochtones du Québec, permet également à des jeunes de réaliser de courtes vidéos sur des thèmes de leur choix. Certaines de ces vidéos sont des récits numériques. De ces initiatives, seule celle de l'ACFTS est issue du travail social, les deux autres provenant d'autres disciplines (histoire, cinéma). Dans ce contexte, il y a lieu de développer les connaissances sur le RN, mais aussi sur les outils de narrativité numérique au sens large, dans l'optique d'en permettre une utilisation plus répandue en travail social.



#### **1.4 Questions et objectifs de recherche**

La problématique visait à souligner certains constats observés dans les milieux de pratique actuels en ce qui a trait à la créativité. Il y avait certes un intérêt personnel de notre part pour les approches plus créatives en intervention, qu'il s'agisse de la danse, des arts visuels ou des arts martiaux. En outre, nous avons pu remarquer que ces approches étaient peu exploitées par les intervenants, notamment en raison du modèle d'intervention psychosociale dominant. Pourtant, le recours à la créativité comporte plusieurs avantages, qu'il s'agisse de faciliter l'expression de soi ou de contribuer à l'accomplissement personnel. Les outils artistiques sont un des moyens qui donnent la possibilité de laisser libre cours à la créativité, permettant chemin faisant de créer de nouveaux liens entre l'intervenant et l'utilisateur, tout en ouvrant un espace d'expression renouvelé.

Dans la foulée de ces constats, il y a eu de notre part un désir d'explorer un outil d'intervention artistique. Ce sont les outils de narrativité numérique qui ont retenu notre attention. À l'heure des réseaux sociaux et de YouTube, ces derniers nous apparaissaient appropriés à notre époque. La plupart des gens ont accès à Internet et les outils technologiques sont de plus en plus présents dans nos vies (téléphones intelligents, tablettes électroniques, ordinateurs portables, Internet WI-FI, téléphonie par Internet). Toutefois, ces outils ne sont que très peu utilisés en intervention, puisqu'il y a une certaine réticence dans la profession à intégrer les NTIC à la pratique. De même, peu de recherches ont été réalisées sur les outils de narrativité numérique. Il s'agit donc d'un champ en émergence. Dans ce contexte, une recherche exploratoire sur ces outils s'avère fort à propos. Cette recherche nous permettra de répondre à certaines questions :

- 1- Quelles sont les **conditions nécessaires** pour mettre en place un projet ayant recours aux outils de narrativité numérique ?
- 2- Quels sont les **enjeux éthiques** liés à l'utilisation de ces outils ?
- 3- Quels sont les **apports particuliers** issus de la création artistique de sa propre histoire, à travers l'utilisation d'outils de narrativité numérique, à l'intervention ?

L'objectif général de notre recherche vise à documenter, du point de vue des intervenants, la contribution d'outils de narrativité numérique à l'intervention sociale, afin d'élargir les connaissances sur ces outils. De façon plus globale, cette recherche nous permettra également d'explorer les apports de la créativité en intervention et plus particulièrement ceux issus de l'utilisation des outils de narrativité numérique.

### ***1.5 Pertinence sociale et scientifique de la recherche***

Les approches d'intervention actuelles préconisées dans les milieux de pratique ont recours essentiellement à la parole, dans le contexte d'un entretien face à face. Pourtant, cette façon de faire est loin de convenir à tous. Il est possible que certaines personnes ressentent un malaise à exposer leurs difficultés par l'utilisation unique de la parole. Des outils d'intervention plus créatifs comme ceux de narrativité numérique ont le potentiel de rejoindre autrement les gens et de les interpeller comme sujet à part entière, en faisant appel à d'autres identités que celles qui réfèrent à leurs manques. Dans ce contexte, il est fort à propos d'étayer les connaissances sur des outils d'intervention qui permettent une expression de soi plus libre et qui contribuent à modifier les rapports de pouvoir entre l'intervenant et l'utilisateur.

Ensuite, une meilleure compréhension des apports d'outils d'intervention novateurs permettrait par la suite de les réutiliser dans d'autres contextes en pouvant s'appuyer sur des bases méthodologiques plus solides. En outre, la recherche sur ces outils en est encore à ses débuts. Il sera donc intéressant d'augmenter le corpus de recherche dans ce domaine. Les résultats de cette recherche permettront ainsi d'enrichir les pratiques existantes et de faciliter l'implantation d'initiatives similaires dans d'autres contextes.

## 2. RECENSION DES ÉCRITS

Dans ce chapitre, il s'agira d'abord de discuter de l'utilisation des outils artistiques en intervention en observant leurs principaux apports, de même que les enjeux qui les entourent. Par la suite, les différents outils visuels utilisés en sciences sociales seront discutés afin de situer la tradition dans laquelle le récit numérique (RN) s'inscrit. Puis, nous nous attarderons plus particulièrement au RN en traitant de son émergence et des espaces qu'il occupe, soit ceux de l'histoire, de l'éducation et de l'intervention.

### 2.1 *Les outils artistiques en intervention*

À partir d'une recension non exhaustive, des projets d'intervention ayant recours aux arts ont été présentés dans la problématique. Il convient de rappeler que pour une majorité, ces initiatives ne sont pas issues du travail social. Certains projets se réfèrent davantage à l'art-thérapie, tels ceux qui se sont réalisés dans le domaine de la santé mentale, comme *Vincent et moi*, réalisé au Centre hospitalier Robert-Giffard, ou encore les projets du Centre *Les Impatients* à Montréal ou ceux du *Lab* en Outaouais. (Lalonde, 2009) D'autres projets sont issus du milieu de l'éducation, comme les ateliers de danse avec les adolescents dont traite Mansour (2011) et ceux de poterie discutés par Costes (2001). Le milieu des arts a lui aussi mis en oeuvre certains projets, comme « Agir par l'imAGinaiRe » qui se réalise avec des femmes incarcérées (Lamoureux, 2010 ; Leduc, 2010), ou encore un autre projet se déroulant avec des aides familiales (Lamoureux, 2010). Ces initiatives consistent principalement en des ateliers de création artistique multidisciplinaires. En travail social, trois initiatives françaises ont été recensées. Elles s'adressent principalement aux allocataires du RMI (revenu minimum d'insertion). Il s'agit d'ateliers d'écriture (Portal, 2001), d'une action collective consistant à créer une pièce de théâtre (Rouxel, 2011) et d'un atelier de photographie (Pittet, 2011).

Cette recension permet de constater que les outils artistiques en intervention permettent à l'intervenant, tout comme à l'utilisateur, de libérer leur créativité. Dans la problématique, les

potentialités de ces outils pour l'intervention ont été brièvement discutées. Il s'agira maintenant de détailler davantage les principaux apports de ces outils, les conditions nécessaires pour les mettre en place, de même que les enjeux éthiques qui s'y rapportent.

### **2.1.1 Les apports de ces outils**

Les articles recensés sur des expériences en intervention employant des outils artistiques permettent de dégager deux apports majeurs : l'aspect cocréatif, qui génère des liens nouveaux entre l'intervenant et l'utilisateur, de même que l'ouverture d'un espace d'expression renouvelé.

#### **2.1.1.1 Cocréativité**

Intervenir avec des outils artistiques permet de modifier le rapport entre l'aidant et l'aidé. À partir du moment où ces outils sont introduits dans l'intervention, on parle de cocréation. Lamoureux (2010), dans les projets d'art communautaire qui allient artistes, intervenants et personnes marginalisées, parle des artistes comme de *citoyens-participants*. En ce sens, un travail collaboratif se réalise avec tous les membres du projet : « *les participants doivent prendre part à la création, mais aussi à l'élaboration du projet, à sa mise en place, à la résolution des difficultés vécues, etc.* » (Lamoureux, 2010 : 4). Peltier (2005) aborde ce phénomène en utilisant le terme d'*artiste-acteur* pour décrire le rôle de tous les participants d'un projet, signifiant que chacun a « *un rôle significatif dans la réalisation du projet* » (Peltier, 2005 : 15). Ces remarques des participants le montrent bien : « *c'est notre idée à tout le monde [...], c'est tout le temps ensemble* » (Peltier, 2005 : 15). Rouxel (2011) fait écho à Lamoureux (2010) et Peltier (2005) en décrivant le processus de coconstruction à l'œuvre dans les projets artistiques comme d'une *solidarité esthétique*,

dans la mesure où il s'élabore dans un cadre spécifique (le projet d'action culturelle) avec des acteurs partageant la même intention (coopérer et co-construire ensemble – travailleur social, artistique et sujets sociaux) en vue d'objectifs communs (autonomisation et appropriation de la réalité sociale) (Rouxel, 2011 : 16-17).

Cette cocréation favorise la relation de confiance avec l'intervenant (Lalonde, 2009 ; Portal, 2001) et change le rapport aidant-aidé d'un entretien individuel conventionnel en face à face : « *nous nous retrouvons dans la même situation, dans ce rapport à l'écriture ou la lecture, et non plus dans la relation d'aide qui induit la reconnaissance d'une incapacité ou d'une difficulté chez l'autre* » (Portal, 2001 : 21). Rouxel (2011) abonde dans ce sens en décrivant les effets d'un projet collectif unissant professionnels et usagers dans un parcours artistique commun :

cette expérience a laissé des traces : elle a transformé une série de représentations chez les sujets sociaux impliqués ainsi que la relation aidant-aidé [...] transformant et modifiant la relation entre professionnels et usagers » (p. 11).

Pittet (2011), pour sa part, mentionne que les projets ayant recours aux outils artistiques permettent « *de sortir des clivages aidés-aidants* » (p. 79).

En ce sens, l'aspect thérapeutique des interventions utilisant les outils artistiques émerge de ce que Costes (2001) nomme un « art de la relation » entre l'artiste-intervenant, l'utilisateur et la matière. L'interaction entre ces trois pôles permet trois modalités de liens, lesquels ont des effets bénéfiques chez l'utilisateur. Bernèche & Plante (2009) mentionnent aussi ce dialogue entre l'utilisateur et la matière comme étant un aspect important. Puissant (2003), pour sa part, relève qu'un aspect central des projets artistiques en intervention est celui du décroisement, dans un contexte social où les gens sont de plus en plus isolés et coupés de vie sociale. Celui-ci se produit dans la démarche artistique de chaque participant, à travers la diffusion des œuvres, mais aussi dans la rencontre entre artistes, usagers, intervenants et public.

Il importe aussi de souligner que le recours à ces outils qui impliquent un rapport de cocréation est porteur de sens autant pour le travailleur social que pour l'utilisateur. Puissant (2003) souligne que l'intervenant, « *par sa propre participation à l'atelier, retrouve un sens à son travail que les énormes difficultés du terrain mettent rudement à l'épreuve* » (p. 122). Portal (2001) lui fait écho en mentionnant que les intervenants retirent une « *grande satisfaction très valorisante* » (p. 16) devant les changements qui s'opèrent chez les usagers à travers les projets artistiques. Du côté des usagers, Mansour (2011) mentionne que le recours à

la danse avec des jeunes a été « *un outil de travail multidimensionnel où chacun y trouve un sens individuel et un sens collectif* » (p. 168). Enfin, Pittet (2011) indique que la participation à des ateliers d'expression artistique, « *c'est prendre part à la production des significations qui constituent notre représentation du monde. C'est aussi une manière de poursuivre notre inscription dans la société* » (p. 78).

La cocréation permet de tisser des liens entre différents acteurs, modifiant au passage les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Cette rencontre permet également de faire émerger un espace d'expression où la prise de parole est facilitée.

### **2.1.1.2 Espace d'expression renouvelé**

Comme abordé précédemment, certaines personnes éprouvent un malaise à se raconter avec des mots. Le recours à des outils artistiques devient « *un tremplin qui permet à l'aide de mettre des mots sur ce qu'il tente d'exprimer par son œuvre* » (Lalonde, 2009 : 6). L'utilisation de ces outils permet aussi l'accès à des lieux et à des gens qui resteraient sinon difficilement accessibles. Certains projets auxquels Lamoureux (2010) fait référence en témoignent : notamment, un projet avec des aides familiales et un autre avec des femmes incarcérées. Sans le recours à un support artistique, il aurait été ardu de rejoindre ces femmes peu susceptibles de recourir à des services sociaux. Comme l'indique Lamoureux (2010) au sujet des aides familiales,

pour une majorité, d'origines diverses, avec un statut juridique précaire (peu détiennent la citoyenneté canadienne), l'idée même de se manifester dans l'espace public faisait peur à plus d'une. En s'investissant dans le projet, en imaginant une intervention qui leur convenait, qui leur ressemblait, elles ont fini par apprivoiser l'idée d'émerger publiquement et par le faire avec enthousiasme (Lamoureux, 2010 : 5).

Portal (2001) va également dans ce sens en présentant l'artothèque, une association culturelle française offrant différents ateliers artistiques, comme un lieu d'art avant tout : « *l'originalité et l'intérêt de l'expérience sont de faire se rencontrer des personnes très différentes qui ont un intérêt commun pour l'art et la création* » (p. 19). Le projet s'étirant dans le temps, une relation de confiance s'établit peu à peu avec les intervenants, ce qui

permet aux gens de s'exprimer au moment où ils se sentent prêts. C'est ce que Portal (2001) nomme le « *non-interventionnisme social* » : « *l'accompagnement se fait sur la durée, il y a un état de disponibilité de ma part, je me trouve en présence et en attente active, une relation de confiance se crée, la demande de l'autre peut émerger* » (p. 20).

Au-delà de l'expression de soi, le projet artistique au cœur de l'intervention ouvre un espace de liberté dans une société « *qui nous aliène, nous contraint, nous fait vivre trop vite : victimes du stress et du monoxyde de carbone, l'asphyxie est proche, nous supplions l'art de nous rendre ce que nous avons perdu : la parole* » (Costes, 2001 : 87). Dans le même sens, Portal (2001) souligne qu'une intervention ayant recours aux outils artistiques redonne à la personne son identité de sujet : elle n'est plus vue à travers son identité de prestataire d'aide sociale ou de mère monoparentale, mais bien comme une personne :

La culture crée du lien, elle valorise l'individu par les actes créatifs dont il est l'auteur et qui donnent du sens à ce qu'il fait. Et ceci indépendamment de toute démarche relative à sa situation sociale de personne en difficulté d'insertion (Portal, 2001 : 16).

Peltier (2005) fait écho aux deux auteurs précédents en soulignant le rôle joué par les outils artistiques dans l'éveil de l'esprit critique des jeunes : ces derniers peuvent réfléchir sur des problématiques de leur choix. Cet élément est loin d'être anodin, car, comme le souligne l'auteur, « *il n'est pas particulièrement aisé de faire entendre sa voix quand on est jeune, si c'est pour parler d'autre chose que de la consommation de stupéfiants, du décrochage scolaire et autres* » (Peltier, 2005 : 19).

### **2.1.2 Les conditions nécessaires**

Les outils artistiques comportent certes de nombreux avantages pour l'intervention. Cependant, pour les utiliser, certaines conditions doivent être remplies : présence d'un cadre sécuritaire et flexible, temps, de même qu'ouverture de l'intervenant et de son institution.

### **2.1.2.1      *Le cadre***

L'établissement d'un cadre sécuritaire est essentiel dans tout projet d'intervention. Dans le cas précis de l'utilisation des outils artistiques, il s'agit pour l'intervenant d'adopter une attitude bienveillante qui accompagne l'exploration,

que ce soit par l'offre de matériel adapté aux besoins du client, la variété des expériences sensorielles, les explications sur le bon usage d'un médium ou encore par son attitude accueillante envers la création (Bernèche & Plante, 2009 : 24).

Ce cadre doit aussi être structuré tout en offrant une certaine flexibilité (Lalonde, 2009 ; Peltier, 2005). L'intervention est structurée dans la mesure où elle se donne des objectifs précis. Cependant, la nature de l'intervention, qui se déroule dans un contexte de création artistique, offre un aspect plus informel qui permet la spontanéité. C'est aussi un espace physique chaleureux et accueillant qui diffère d'un lieu d'intervention plus traditionnel (Lalonde, 2009). Mansour (2011) mentionne elle aussi l'aspect plus permissif lié à un cadre d'intervention dans un milieu communautaire, en ajoutant qu'il contribue à la coconstruction avec les participants.

### **2.1.2.2      *Le temps***

Outre le cadre, le temps est une autre donnée importante. Plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'une intervention artistique nécessite un temps relativement long (Lamoureux, 2010 ; Peltier, 2005 ; Puissant, 2003). D'abord, la réalisation de ce genre de projet, qu'il s'agisse de la préparation ou de la réalisation, demande plusieurs mois : « *ce sont des projets dans lesquels du travail se fait entre les mêmes individus pendant une période prolongée* » (Peltier, 2005 :17). Comme il a déjà été mentionné précédemment, pour établir une relation de confiance avec l'intervenant, le temps est central : « *la mise en confiance nécessite du temps, évalué à plus de trois mois* » (Portal, 2001 : 20). Enfin, pour amener le changement, là encore, le temps est crucial : « *se frotter à l'art, vivre une expérience artistique vise à une (ré) appropriation de la parole et aboutit à des changements comportementaux, mais tout cela demande du temps* » (Puissant, 2003 : 120). Bernèche & Plante (2009) lui font écho en parlant de l'intervention artistique comme d'un parcours « *ponctué de périodes intensives de*



*recherche et de moments de repos, de détente* » (p. 26). Afin de vivre pleinement ce parcours, de pouvoir y cheminer, « avoir le temps » s'avère donc essentiel.

### **2.1.2.3 Les caractéristiques de l'intervenant et de son institution**

Par ailleurs, réaliser un projet d'intervention utilisant des outils artistiques est une démarche particulière qui commande certaines attitudes chez l'intervenant. En plus d'être engagé dans une communauté (Lamoureux, 2010 ; Rouxel, 2011), soit de partager et de connaître les préoccupations de ses membres, l'intervenant doit avoir « *une ouverture aux autres et à leurs visions esthétiques, un goût du risque et une acceptation de l'indéterminisme* » (Lamoureux, 2010). Pittet (2011) fait écho à Lamoureux en précisant que lors des ateliers, les intervenants doivent permettre une « *acceptation du surgissement de l'imaginaire et de l'imprévu* » (Gaberan, 2001 cité dans Pittet, 2011 : 77). D'autres conditions se rapportent plutôt à l'institution. Comme l'indique Rouxel (2011), le porteur d'un projet d'intervention artistique se doit d'être « *institutionnellement et hiérarchiquement soutenu* » (p. 12), soit que le responsable soit lui-même « *convaincu de la pertinence d'un projet culturel et artistique auprès des usagers de sa structure* » (p. 12).

### **2.1.3 Les enjeux éthiques**

Si certaines conditions sont nécessaires à la mise en place de projets artistiques en intervention, des enjeux éthiques sont également à considérer. En effet, la rencontre entre des gens issus de milieux différents implique des relations de pouvoir. Dans un projet artistique, intervenant et participant établissent une relation dans laquelle ils réalisent ensemble différentes activités. Dans ce contexte, il est nécessaire, pour l'intervenant, de s'interroger sur son rapport à l'autre, afin de ne pas se mettre en position d'expert ou de libérateur. Comme l'indique Lamoureux (2010), son rôle ne doit pas être celui « *d'une personne extérieure possédant une expertise et une expérience à transmettre dans le but de sauver la communauté* ». En ce sens, cette citation d'une artiste et militante aborigène, Lila Watson, est très à propos : « *Si vous êtes venus ici pour m'aider, vous perdez votre temps. Si vous êtes ici parce que votre libération est liée à la mienne, alors travaillons ensemble* » (cité dans Lamoureux, 2010). Cette vision va dans le même sens que celle de Paulo Freire qui voit le

travail social comme un échange entre des individus : « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde* » (Paulo Freire cité dans Jung, 2002 :119).

Dans le même ordre d'idées, l'instrumentalisation des projets est elle aussi un autre danger qui guette les initiatives artistiques en travail social. Celles-ci oscillent souvent entre contrôle social et instrument d'émancipation. Rouxel (2011) donne l'exemple d'un atelier de théâtre qui pourrait être un « *outil-mode d'emploi* » si l'objectif est d'apprendre à bien s'exprimer en vue d'un entretien d'embauche, ou un « *outil-moyen* » s'il est employé pour « *donner du sens à l'existence* ». Dans le premier cas, il s'agit de contrôle social et dans le deuxième, le projet est au service de l'émancipation. Dans la même veine, il n'est pas rare de voir des programmes d'intervention ayant recours aux arts dont l'intention est de corriger un problème social déterminé par les instances étatiques. Comme l'indique Mansour (2011), en prenant « *la forme d'un "modèle théorique" élaboré par des experts pour des populations cibles, [l'intervention artistique] n'est plus réalisée avec les personnes, mais plutôt "pour" et "sur" elles dans un rapport hiérarchique* » (p. 1).

Un autre aspect à considérer est celui de la diffusion. Lamoureux (2010) et Puissant (2003) considèrent que la diffusion des œuvres produites est essentielle pour « *que la parole des sans-voix apparaisse sur des scènes de manifestation spécifiques et qu'elle provoque, transgresse l'ordre et la domination existante* » (Lamoureux, 2010). Cependant, les lieux de diffusion pour les projets d'intervention artistiques demeurent restreints parce que l'accent n'est pas suffisamment mis sur la recherche de « *façons d'accroître la visibilité des œuvres créées, et de propulser, dans l'espace public, la vision proposée par les participants afin d'en débattre collectivement* » (Lamoureux, 2010). Puissant (2003) abonde dans le même sens en arguant que l'organisation de la diffusion n'est pas suffisamment réfléchie. Par conséquent, une fois les ateliers terminés, les œuvres ne bénéficient pas toujours de la visibilité à laquelle elles pourraient aspirer. Dans ce contexte, « *le risque est grand que les participants se sentent une fois de plus rejetés, ramenés à l'état d'objet, alors qu'il s'agissait de les rendre sujets de leur propre vie* » (Puissant, 2003 : 120).

Ce survol concernant les outils artistiques en intervention permet de constater certains bénéfices associés à leur usage (cocreativité modifiant les rapports de pouvoir entre aidant et aidé, espace d'expression renouvelé), mais également les enjeux éthiques qui les entourent. Comme l'utilisation des arts en intervention est un champ plutôt vaste, il importe de le circonscrire, dans le cadre de cette recherche, à l'utilisation des outils visuels ayant recours aux technologies (photo, vidéo). La section suivante permettra de porter un regard sur l'origine de ces outils en sciences sociales, laquelle se situe dans le champ de l'anthropologie visuelle.

## **2.2 *Les outils visuels et les sciences sociales***

### **2.2.1 *L'anthropologie visuelle***

Différents outils visuels ont été utilisés en sciences sociales, notamment en anthropologie. Le champ de l'anthropologie visuelle a fait l'objet de différentes recherches. Pour les anthropologues, la culture se manifeste entre autres à travers des symboles visuels. Cette prémisse les a amenés à vouloir archiver les manifestations culturelles visibles par le biais de technologies audiovisuelles, afin de pouvoir par la suite les analyser et les diffuser. En ce sens, l'anthropologie visuelle est d'abord centrée sur l'utilisation des médias visuels comme façon de communiquer du savoir anthropologique, tout en ayant aussi un souci pour l'étude des expressions picturales de la culture. Les ethnologues appartenant à ce champ de l'anthropologie se sont surtout intéressés aux films ethnographiques. Dans leur pratique, ils ont toutefois fait une distinction entre la culture de celui qui filme et celle des gens filmés. En ce sens, une préoccupation existe quant à l'utilisation de la technologie : la pratique réflexive est de rigueur, pratique dans laquelle il y a un partage de l'autorité entre l'ethnologue et ceux qu'ils filment. Un exemple éloquent de cette tangente concerne les films réalisés par Jean Rouch, ethnologue français ayant fait sa marque dans les années 60. Ce dernier a réalisé différents films documentaires, notamment en Afrique de l'Ouest. Pour lui, les gens filmés devenaient ses collaborateurs, dans le sens où ils discutaient avec eux de ce qui allait être présenté dans la version définitive (Ruby, 1996).

Dans cette foulée, l'utilisation des médias visuels a suscité un intérêt dans d'autres disciplines et notamment à l'intérieur de projets d'action sociale. En raison de leur lien de parenté avec le RN, il apparaît pertinent de s'attarder plus particulièrement à deux outils visuels, soit le *photovoice* et la vidéo participative. Sans prétendre que ces outils sont les ancêtres du RN, il est évident pour nous que le RN est un outil qui, dans une certaine mesure, partage avec ses prédécesseurs les mêmes fondements philosophiques et théoriques. En ce sens, un bref retour sur le *photovoice* et la vidéo participative permettra de situer l'utilisation du récit numérique dans un cadre plus large.

### **2.2.2 Le Photovoice**

Le *photovoice* a été développé au milieu des années 90 par Wang et ses collègues. Dans une visée d'*empowerment*, ces derniers ont voulu permettre aux gens de rendre compte des forces de leur communauté, mais aussi de leurs préoccupations, afin de pouvoir les communiquer aux décideurs politiques (C. Wang & Redwood-Jones, 2001). En ce sens, le *photovoice* permet d'utiliser la puissance des images prises par les gens ordinaires pour documenter leur réalité en leurs propres termes, ouvrir le dialogue à l'intérieur d'une communauté donnée et, ultimement, initier un changement social en influençant les politiques sociales. Utilisé pour la première fois dans le village de Yunnan en Chine par Wang, cet outil a été par la suite employé dans de nombreux autres endroits à travers le monde, ainsi que par différents chercheurs et praticiens. Afin de bien comprendre les visées de cet outil, il importe d'explicitier les trois fondements qui guident son utilisation : la théorie de l'*empowerment* de Paulo Freire, les théories féministes et la photographie documentaire (W. Strack, Magill & McDonagh, 2004).

D'abord, c'est l'*empowerment* tel que défini par Freire qui oriente le processus des projets de *photovoice*. Cette théorie postule que les gens doivent être des participants actifs dans la compréhension des enjeux de leur communauté, de même que des acteurs dans le changement social. Pour Freire, « *every human being, no matter how 'ignorant' or submerged in the 'culture of silence' is capable of looking critically at the world in a dialogical encounter with others* » (Freire cité dans C. Wang & Redwood-Jones, 2001: 561). Freire a d'ailleurs relevé de façon spécifique l'utilisation des images comme façon de permettre aux gens de

réfléchir de façon critique à leur communauté (C. Wang & Redwood-Jones, 2001). Cet outil est donc utilisé à travers un processus participatif qui invite à la conscientisation.

Ensuite, la deuxième assise théorique du *photovoice* est issue des théories féministes, lesquelles mettent en lumière le fait que les personnes ayant une voix et participant aux décisions ont plus de pouvoir (C. Wang & Redwood-Jones, 2001). Elles allèguent aussi que personne ne comprend mieux les enjeux d'une communauté que les gens qui en font partie (W. Strack et al., 2004). Dans ce contexte, le *photovoice* apparaît comme une façon de susciter l'engagement social des membres d'une communauté, en leur permettant d'insérer la richesse de leurs points de vue et de leurs propres images au débat public.

Comme dernier fondement du *photovoice*, on retrouve des principes issus de la photographie documentaire. Cette dernière visait à mettre en évidence différents enjeux sociaux, notamment la situation de personnes itinérantes ou les besoins d'une communauté défavorisée. Cependant, ces photos étaient prises par des gens extérieurs à la communauté. Avec le *photovoice*, il en va autrement : il s'agit précisément de mettre la caméra entre les mains des citoyens afin d'obtenir leur regard particulier sur leur réalité (W. Strack et al., 2004).

Ces différentes caractéristiques du *photovoice* ne sont pas sans rappeler une certaine parenté avec le RN. La visée d'*empowerment*, l'idée de donner une voix aux gens ordinaires, de même que l'importance allouée à la créativité personnelle se retrouvent aussi dans le RN. Cependant, le *photovoice* apparaît plus lié à une stratégie participative en santé publique, alors que nous verrons que le RN est utilisé dans une plus grande variété de contextes. Il s'agira maintenant de présenter un autre outil visuel qui apparaît être dans la même lignée que le RN : la vidéo participative.

### **2.2.3 La vidéo participative**

De façon générale, la vidéo participative trouve ses origines dans les films documentaires produits par l'Office National du Film (ONF) du Canada à la fin des années 60 (Li, 2008). À cette époque, l'ONF avait développé un projet nommé « Société Nouvelle » dont

l'objectif était d'utiliser le film documentaire pour explorer les enjeux socioéconomiques auxquels faisaient face les Canadiens. C'est dans ce contexte qu'un film a été réalisé sur l'île Fogo, au nord-est de Terre-Neuve, à un moment où l'industrie de la pêche était en déclin. Le gouvernement fédéral avait décidé, sans qu'il n'y ait eu aucune consultation auprès de la population concernée, de déplacer les habitants de cette île vers Terre-Neuve, où ils pourraient trouver de l'emploi dans les mines (Ferreira, Ramirez & Lauzon, 2009 : 22).

Dans ce contexte, l'ONF souhaitait produire un film qui documenterait le mode de vie des habitants de l'île Fogo avant qu'il ne disparaisse. Cependant, cette mission est allée au-delà d'un simple archivage de données. Les réalisateurs se sont plutôt attachés à utiliser le film comme un moyen « *to help the people of Fogo develop a collective vision, a unified voice, and strategies for the socioeconomic renewal of the island without having to relocate to the mainland* » (Ferreira et al., 2009 : 23). Le résultat de cette initiative a été de créer un dialogue avec le gouvernement fédéral, ce qui a mené à des politiques qui n'avaient pas été prévues au départ, permettant ainsi aux habitants de l'île Fogo de demeurer sur leurs terres.

L'expérience de l'île Fogo a par la suite donné lieu à d'autres initiatives similaires, notamment en Ontario avec des populations autochtones auxquelles les décideurs publics n'avaient pas accès en raison de leur éloignement. Là aussi, l'utilisation de la vidéo participative a permis un dialogue avec les fonctionnaires afin d'améliorer les conditions socioéconomiques de la population. Les fonctionnaires ont d'ailleurs souligné que l'utilisation de la vidéo leur avait donné accès à des informations importantes qu'ils n'auraient pas eues sans cette initiative, étant donné l'éloignement important de ces communautés et la difficulté à se rendre sur le terrain pour constater par eux-mêmes la réalité sociale (Ferreira et al., 2009).

D'autres expériences de ce type ont par la suite été entreprises ailleurs dans le monde. Li (2008) nous en donne plusieurs exemples, notamment en faisant référence au nombre important d'initiatives utilisant la vidéo participative en Amérique latine. Elle relate entre autres l'expérience de femmes colombiennes vivant dans un quartier défavorisé de Bogota, lesquelles apprennent à présenter leur propre réalité à travers ce procédé. Ces femmes réalisent que leurs vidéos peuvent dépasser les préjugés et stéréotypes qui sont véhiculés à la télévision,

ce qui leur permet ainsi de reconstruire leur identité personnelle et collective à partir de nouvelles bases.

Li (2008) cite également des projets qui se sont déroulés au Népal et au Vietnam. L'expérience népalaise concerne une initiative ayant permis à des femmes vivant dans des communautés éloignées d'améliorer leur communication avec le gouvernement central, ainsi que de parler d'enjeux qu'elles jugent importants, tels que les problèmes de violence conjugale et le divorce. Pour ce qui est du Vietnam, il s'agit d'un projet avec un groupe de fermiers locaux ayant été invités à parler des préoccupations de leur communauté.

Tout comme ce fut le cas pour le *photovoice*, la vidéo participative convie les populations locales à communiquer leurs préoccupations par eux-mêmes, afin d'instaurer des changements au sein de leur communauté. Cependant, contrairement au *photovoice*, cette voix ne s'exprime pas seulement à travers des images personnelles, mais elle est aussi audible : on peut entendre concrètement les gens exprimer leurs inquiétudes et, le cas échéant, proposer leurs solutions. Cette particularité rejoint le RN, où les participants sont invités à raconter eux-mêmes leur histoire et à insérer leur propre voix dans leur vidéo. Afin de compléter cette brève exploration des outils visuels en intervention, il importe de mentionner certains enjeux éthiques entourant leur utilisation.

#### ***2.2.4 Enjeux éthiques***

L'utilisation d'un support visuel soulève certains enjeux éthiques. Parmi ces enjeux, la littérature nous permet de relever l'intrusion de l'espace privé, laquelle peut conduire à un certain voyeurisme. D'autres effets néfastes possibles sont la divulgation de faits embarrassants à propos des individus et une interprétation fallacieuse des images. De même, dans le cas du *photovoice*, le recrutement des participants et la sélection des photographies sont aussi à considérer, afin d'assurer une représentation équitable des membres d'une communauté donnée (C. Wang & Redwood-Jones, 2001 ; W. Strack et al., 2004). Enfin, W. Strack et al. (2004) signalent que la vigilance est de mise face aux espoirs de changement que l'on peut créer chez les participants : si les revendications ne sont pas entendues ou considérées par les décideurs, il peut y avoir des effets négatifs importants.

## 2.3 *Le récit numérique*

Avec l'évolution des technologies disponibles, un nouvel outil a émergé : le récit numérique. Bien qu'il recèle ses particularités, cet outil reprend certains principes du photovoice et de la vidéo participative : processus de groupe, diffusion du produit, possibilité d'expression individuelle, visée d'*empowerment*, etc. Si d'autres outils de narrativité numérique sont aussi disponibles, comme le podcast ou les courtes vidéos issues du montage d'extraits de témoignages, cette section s'attardera plus particulièrement au récit numérique, puisqu'il s'agit de l'outil de narrativité numérique qui a été le plus documenté. Avant de discuter des champs où il se déploie, il importe de comprendre le contexte dans lequel il a émergé, de même que les principes qui guident son utilisation.

### 2.3.1 *Émergence du récit numérique*

Au début des années 90, le récit numérique (RN) fait son apparition. Cet outil a été développé par le *Digital Storytelling Workshop* en Californie (Li, 2009) et ses instigateurs principaux sont Dana Atchley et Jo Lambert (Lambert dans Hartley & Mc William, 2009). Comme indiqué précédemment, le RN permet à des néophytes de la technologie de réaliser de courtes vidéos (deux à cinq minutes) qui intègrent images, musique, texte, voix et/ou animation. La construction de l'histoire est également guidée par sept principes élaborés par le Center for Digital Storytelling (CDS) : point de vue, question dramatique, contenu émotionnel, voix *off*, trame sonore, sobriété et rythme (Li, 2009).

À l'instar du *photovoice* et de la vidéo participative, le RN vise à enseigner à des gens ordinaires à produire leur propre vidéo afin de répondre à l'exclusion dont ils étaient victimes dans les médias traditionnels. Cette ambition est en concordance avec les nouveaux mouvements artistiques du 20<sup>e</sup> siècle, lesquels célèbrent l'expression créative des gens ordinaires via l'engagement social, l'éducation populaire ou l'expérience thérapeutique. Au cœur de ces pratiques artistiques, on retrouve le caractère central de l'expérience personnelle et de la mémoire. Ces éléments sont perçus comme étant fondamentaux dans la construction



de l'estime de soi et de l'*empowerment* (Lambert dans Hartley & Mc William, 2009 : 79). Faisant écho à ces différents principes, le récit numérique est perçu comme un amalgame. Il est considéré à la fois comme une forme particulière (authenticité du propos et simplicité du format), une pratique (combine expression individuelle et dialogue à travers des sites hybrides), un mouvement social (de consommateur à utilisateur-créateur) et un système textuel (remise en question de la distinction entre production professionnelle et amateur) (Lambert dans Hartley & Mc William, 2009).

Très polyvalent, ce nouvel outil narratif est utilisé dans différents contextes et à différentes fins : pour documenter des pratiques, inciter à une prise de pouvoir ou encore pour favoriser les apprentissages (Truchon, 2010). À ce sujet, Mc William (dans Hartley & Mc William, 2009) a mené une étude pour inventorier les différentes pratiques du récit numérique à travers le monde. Elle a évalué 300 programmes de récit numérique. Son étude permet de voir que le RN est une pratique largement présente dans le monde occidental, mais qui l'est beaucoup moins ailleurs. Elle souligne également une vaste utilisation dans le secteur public, notamment dans les institutions d'enseignement (utilisation la plus importante), les organisations communautaires et le gouvernement. Le développement du RN dans le secteur privé demeure une voie à explorer pour cette auteure.

Afin de mieux comprendre en quoi consistent ces outils, il convient de donner quelques exemples où ils ont été utilisés. Ainsi, De Tolly (2007) discute d'un projet mis en place par une ONG en Afrique du Sud dans le but de sensibiliser la population aux enjeux de la violence et du VIH. Pour sa part, Li (2009) relate une expérience s'étant déroulée avec des immigrants chinois en Californie et ayant pour but de promouvoir une meilleure compréhension culturelle dans une communauté multiethnique.

Cependant, l'exemple de RN le plus souvent cité est sans conteste celui de la BBC avec son projet *Capture Wales*, initié par Daniel Meadows. Ce dernier a adapté en 2001 le modèle du RN à une nouvelle utilisation pour la télévision d'État en Angleterre, la BBC. L'objectif était de permettre aux citoyens ordinaires de se représenter en leurs propres termes dans les médias. L'expérience avait aussi une visée de mémoire sociale, où les citoyens pouvaient faire entendre leur voix à travers une histoire plus officielle. Meadows explique son

projet : « *I believed that the new tools of digital production could and should be used to open up the airwaves for a wide range of news users; in short, to give a voice to all of us who are accustomed to thinking of ourselves – in a broadcast context, anyway- only as audience* » (Meadows & Kidd dans Hartley & Mc William, 2009 : 91).

Si le RN est souvent cité comme un outil permettant l'autoreprésentation et la découverte de soi, on s'inquiète des dérives possibles de son expansion dans d'autres sphères que celles prévues à la base par les instigateurs du CDS :

While diversity and plurality are inevitable and important in any emergent practise, it seems that various attempts to situate the work outside a social change framework –the languages, attitudes and principles of educators, social service professionals, or community artists committed to social change are essentially the same – is to miss the point, almost entirely. The expansion of the digital storytelling moniker into broadcast, into the greater field of educational technology, into practises as diverse as its use as a tool for evaluation and research, or for marketing purposes, has stretched the concept and values of our work to a thin, superficial veneer (Lambert dans Hartley & Mc William, 2009 : 82).

Ainsi, le récit numérique est un outil participatif qui permet l'expression et la diffusion d'une pluralité de voix à travers l'utilisation des nouvelles technologies. S'il est guidé par certains principes qui ont été discutés précédemment, il s'inscrit aussi dans la tradition plus large de la pratique narrative.

### ***2.3.1.1 La narration comme pratique ancrée dans l'histoire humaine***

Lorsqu'il est question de récit numérique, il est d'abord question de narration. La pratique narrative est au cœur de l'expérience humaine et en fait partie depuis longtemps. Brzoska (2009) a d'ailleurs fait une recension intéressante à ce sujet, soulignant la place centrale des récits dans l'histoire humaine. La narration a été tour à tour une façon de propager des idéologies ou de maintenir des structures de pouvoir; un moyen de transmettre la culture et les valeurs d'une communauté donnée; une pratique pour partager les connaissances (entre autres par le biais des Griots en Afrique de l'Ouest. Les premières expressions narratives furent notamment des peintures sur les rochers, de même que des danses et des chants (Brzoska, 2009). À cet égard, Hull et Katz (2006) rappellent que si différentes façons de

communiquer existent, la manière de raconter une histoire dépend des objets disponibles pour ce faire, mais aussi de la valeur qu'une société donnée leur accorde :

Speech facilitates ways of being social or of understanding, that writing does not, and vice versa; similarly, hands signs and dance facilitate ways to be social or show understanding that speech does not allow. As the literacy field well knows, the enactive potential for different action sign systems is differently valued, with some sign systems having more status in certain societies, communities, and historical moments than others (Hull & Katz, 2006 : 46).

Dans la foulée des rapports de pouvoir, Brzoska (2009) indique qu'une certaine démocratisation des récits s'est opérée à travers l'histoire avec l'émergence de nouveaux supports à la narration, notamment l'écriture et l'imprimerie. En effet, les dirigeants se sont souvent approprié les récits sociaux afin de conserver leur pouvoir. Cependant, avec l'arrivée de l'imprimerie, laquelle permettait de diffuser le savoir vers les masses populaires par le biais de livres ou de journaux, il devint alors plus difficile pour ces dirigeants de diffuser un seul récit officiel. Dans ce contexte, le récit se transforma en un outil puissant que les gens ordinaires ont pu s'approprier afin de s'exprimer par rapport aux structures de pouvoir. Pour Forbes (2009-2010), ce pouvoir n'est pas anodin :

it can be the resistance of our heart against business as usual. (...) Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign, but stories have also been used to empower and to humanize (p. 4).

Au-delà des rapports sociaux, il importe aussi de considérer le pouvoir au sein même de la pratique narrative. En effet, les récits donnent l'occasion de construire l'identité narrative des individus. C'est ce qu'expliquent Jamissen & Skou (2010) en alléguant qu'on vit toujours deux fois : la première à travers l'expérience de vie concrète et la deuxième à travers l'interprétation de cette expérience. Cependant, le savoir associé à ces deux expériences diffère, laissant à la personne la possibilité d'enrichir la valeur de l'expérience vécue par le biais d'une reconstruction narrative. En ce sens, « *the construction of our life story is a continuous process and we constantly renegotiate and reinterpret our narrative identity* » (Ricoeur, 1991, cité dans Jamissen & Skou, 2010 : 180). Le récit, dans ce contexte, est ce qui permet une mise à distance avec soi-même, autorisant ainsi un dialogue entre la personne et son histoire, de même que son vécu. C'est en ce sens que vont les propos d'Orofiamma (2008) :

« *L'art du récit contribue à la connaissance de soi qui est en fait une reconfiguration de soi et une interprétation de soi par le récit. Le pronom soi désignant tout autant soi-même que l'autre en soi-même* » (p. 72).

La tradition narrative dans laquelle s'inscrit le récit numérique a donc été traversée par différents enjeux de pouvoir qui sont toujours d'actualité. En effet, dans un monde globalisé où Internet est qualifié d'autoroute de l'information, il apparaît plus que pertinent de permettre à une pluralité de récits d'éclorre dans les interstices de cette globalité numérique. C'est ce que propose le récit numérique : ouvrir des espaces de parole citoyenne, susciter la créativité de même que répandre une panoplie de voix par la production et la diffusion de récits numérisés. Afin de mieux saisir les possibilités du RN, ses différents champs d'émergence seront discutés : celui de l'histoire, de l'éducation et de l'intervention sociale.

### ***2.3.2 Récit numérique et histoire orale***

Comme l'indique l'étude de Mc William (Mc William dans Hartley & Mc William, 2009) quant à l'utilisation du RN à travers le monde, les programmes de RN les plus populaires sont ceux à caractère historique. Parmi les plus connus, on retrouve un programme décrit plus haut, *Capture Wales* de la BBC en Angleterre, le projet *Sharing Stories* en Australie et, plus près de nous, le projet « *Histoires de vie Montréal* » de l'Université Concordia. *Sharing Stories* est un projet de recherche en histoire populaire qui a pour but d'examiner le potentiel du RN comme production historique à travers la valeur qu'il ajoute aux entrevues orales et vidéo plus traditionnelles (Klaebe, Foth, Burgess & Bilandzic, 2007). *Histoires de vie Montréal*, pour sa part, vise à « *consigner les histoires de vie des Montréalais déplacés par la guerre, le génocide et d'autres violations des droits de la personne* » (High, 2011 : 2).

Si le devoir de mémoire est cité comme objectif des projets de RN à caractère historique, cette visée est d'autant plus manifeste dans le cas d'*Histoires de vie Montréal*. Pour les rescapés d'un génocide comme celui du Rwanda, High (2011) souligne la crainte des

survivants de « voir la jeune génération de la diaspora rwandaise n'ayant pas vécu le génocide se désintéresser de cette partie de leur histoire » (High, 2011 : 6). De la même façon, pour cette communauté, avec la présence croissante du courant négationniste, consigner les histoires des survivants s'avère une stratégie signifiante pour attester des faits et ainsi transmettre cette histoire aux jeunes générations. À ce sujet, De Tolly (2007) fait écho à High lorsqu'elle mentionne le rôle d'« archive émotionnelle » des histoires numériques liées à des expériences de violence et de trauma : « Digital stories as affective archives are important as the history of trauma needs to be kept in formats that facilitate witness and retelling » (De Tolly, 2007 : 18).

Cette mémoire se veut aussi un espace pluriel, où « l'histoire de la communauté [prend forme] à partir de toutes ces mémoires individuelles » (High, 2011 : 25) et où « les mémoires individuelles et collectives se chevauchent plus qu'elles ne se séparent » (High, 2011 : 29). Dans ce contexte, il s'agit de faire le pont entre les histoires personnelles et familiales, de même que l'histoire plus large dans laquelle cette communauté se situe. Ultimement, ce récit tissé à travers une pluralité de mémoires individuelles pourra permettre d'unifier une communauté donnée. Klaebe et al. (2007) abondent aussi dans ce sens :

We argue that effectively mediated historical narratives can contribute to identity, authenticity and belonging. Local narratives can restore, unite or create community through the merging of personal memory with pedagogical commemoration to the point where past experiences permeate the fabric of everyday contemporary life (p. 11).

Un autre élément important des RN à caractère historique concerne le processus cocréatif de l'histoire populaire. Celle-ci se voit renégociée à travers une vision partagée entre les historiens et les individus :

taken as a body of work, the stories re-mediate « public » history in subtle, associative ways : they connect representations of storytellers' present « selves » with personal memories of the past, even while focusing on a « public » place and major public events (Klaebe et al., 2007 : 6).

Les différents RN permettent ainsi d'engager la communauté présente dans l'écriture de l'histoire sociale, mais aussi de susciter son intérêt pour sa propre histoire.

Cette cocréation s'exprime aussi à travers le partage de l'autorité entre le chercheur et les individus, autorité qui appartient généralement davantage au chercheur. Dans le cas du projet *Histoires de vie Montréal*, il s'agit d'un partage d'autorité entre le chercheur, l'intervieweur (qui est lui-même un membre de la communauté investiguée) et l'interviewé. Ceci a pour conséquence de modifier la trame de l'histoire relatée :

Normalement, la chronologie historique est l'apanage de l'historien ou du journaliste qui décide de ce qui était ou n'était pas important. En règle générale, cette chronologie nous esquisse seulement la « grande histoire » dans une vue d'ensemble. Ici, en revanche, nous voyons une chronologie créée en collaboration à partir des « petites histoires » de la mémoire individuelle (High, 2011 : 29).

Certaines critiques ont cependant été faites concernant l'utilisation de témoignages recueillis par un intervieweur issu de la communauté à l'étude, alléguant que cela nuisait à l'entrevue (High, 2011). Toutefois, le chercheur principal du projet *Histoires de vie Montréal* souligne « *que c'est précisément cette communauté d'histoire et de culture qui donne profondeur au dialogue et fait que pour certaines personnes il est possible de parler, pour la toute première fois, de leurs très pénibles vécus* » (High, 2011 : 10).

L'histoire orale est donc un champ important occupé par le RN. Si le devoir de mémoire est une préoccupation des instigateurs des projets de RN à caractère historique, il s'agit surtout de développer une mémoire plurielle où plusieurs voix se font entendre sur la trame de l'histoire plus officielle. Un autre terrain d'intérêt pour le RN et dont il sera maintenant question est celui de l'éducation.

### ***2.3.3 Récit numérique et éducation***

#### ***2.3.3.1 Vers une nouvelle façon d'apprendre***

Afin de répondre aux nouvelles exigences d'apprentissage du 21<sup>e</sup> siècle, plusieurs auteurs mentionnent l'importance d'inclure les nouvelles technologies à l'intérieur du cursus scolaire (Brown, Bryan & Brown, 2005; Robin, 2008; Brzoska, 2009). Cependant, une résistance à ces technologies (Robin, 2008), de même qu'une sous-utilisation (Brown et al.,

2005), sont observées. Robin fait état des résultats d'une étude américaine réalisée en 2007 sur l'utilisation des nouvelles technologies en classe, laquelle conclut que cette utilisation ne mène pas à une amélioration marquée des compétences en lecture et en mathématiques. Robin s'interroge sur les résultats de cette étude en soulignant qu'ils sont attribuables à une mauvaise utilisation des technologies en classe : « *Integrating technology is much, much more than putting a piece of software into a classroom* » (Mary Ann Wolf, 2007, citée dans Robin, 2008 : 221).

À ce sujet, certains auteurs (Robin, 2008; Brown et al., 2005) font aussi remarquer l'incongruité des méthodes d'enseignement actuelles : alors que les jeunes utilisent la technologie de façon quotidienne dans leur vie personnelle, l'école tarde à adapter ses méthodes pédagogiques à cette nouvelle réalité. Si les ordinateurs sont utilisés, ils le sont surtout pour faire de l'entrée de données ou encore pour récompenser les jeunes qui ont bien travaillé. Dans ce contexte, le potentiel communicatif des nouvelles technologies n'est pas vraiment exploité, alors qu'un virage s'est pourtant fait dans le paradigme de la technologie et de l'enseignement à la fin du 20<sup>e</sup> siècle. Du côté de la technologie, le réseautage dans les univers virtuels s'est accru, rendant désuète la simple fonction d'entrée de données informatisées. Pour ce qui est de l'enseignement, la perspective behavioriste a laissé la place à l'approche constructiviste. L'intégration de ces deux changements fait passer élèves et enseignants de consommateurs à créateurs de contenu (Brown et al., 2005). En effet,

In the new connected paradigm, teachers harness the power of computers as communication tools for students to access information and share findings with others. Thus computers are no longer merely vehicles for drill and practise, but vehicles for problem-solving and active-learning (Brown et al., 2005).

Ce changement de paradigme valorise entre autres l'apprentissage par l'expérience, ce qui correspond aux propriétés du récit numérique, lequel invite l'élève à s'impliquer concrètement dans ses apprentissages. En effet, il est ici question que l'élève s'approprie le contenu académique d'une façon personnelle à travers un nouveau type de narration qui a recours aux outils numériques. La narration joue certes un rôle dans l'apprentissage, puisqu'encoder le savoir sous forme d'histoire le rend plus facilement mémorisable (Brzoska, 2009).

Aussi, le développement de l'agencéité, soit la possibilité pour l'individu de forger ses propres opportunités par rapport aux contraintes imposées par les structures sociales, de même que de développer son identité (Hull et Katz, 2006), est un autre des bénéfices découlant de l'utilisation du RN. À ce propos, Hull & Katz (2006) établissent un lien étroit entre l'apprentissage, la narration et l'agencéité. À travers une étude de cas utilisant le RN, ces auteurs constatent que les histoires racontées « *speak to how conceptions of self have much to do with how and why we learn; the desire to acquire new skills and knowledge is inextricably linked to who we want to be as people* » (Hull & Katz, 2006: 43). Ces auteurs font donc un lien entre la perception de soi et la motivation à apprendre, faisant valoir le rôle du RN dans cette dialectique :

We hope we have illustrated in this paper how pivotal the enactment of an agentive self can be for learning and motivation, and conversely, how the opportunity to be successful as a learner and doer can foster a view of self as agent, able to influence present circumstances and future possibilities, and to situate self in relation to others in socially responsible ways (Hull & Katz, 2006 : 71).

En somme, ces auteurs soulignent que le RN est une manière parmi d'autres de s'exprimer de façon créative. Plusieurs moyens d'expression existent, au-delà de l'écriture, telles la peinture, la danse et la musique par exemple. Cependant, ce qui importe, c'est de voir comment l'utilisation d'un média artistique qui alloue l'expression de soi, dans ce cas-ci le RN, permet de construire son identité et de développer une perception de soi positive relativement à ses capacités d'apprenant. C'est ce qui permet, pour Hull & Katz (2006), de susciter la motivation à apprendre.

### **2.3.3.2      *Formation en travail social et réflexion dans l'action***

Ce qui a été discuté précédemment référait principalement à l'utilisation du RN en éducation au niveau primaire et secondaire. Cependant, bien que la pratique ne soit pas encore très développée, le RN trouve de plus en plus sa place dans les méthodes d'enseignement universitaire, notamment en travail social (Jamisen & Skou, 2010 ; Walsh, Rutherford & Kuzmak, 2010). Ce qui incite les professeurs à l'utiliser, c'est l'impact qu'a l'utilisation de cet outil sur les étudiants quant au développement d'une réflexion critique entourant des enjeux



liés à la profession. Pour Jamisen & Skou (2010), le travail social comporte une dimension artistique qui n'est pas abordée dans la formation donnée aux étudiants. Cette dimension, pour ces auteurs, concerne les liens à tisser entre la théorie et la pratique. Ceci implique de créer un espace commun entre le travailleur social et ses clients dans le travail clinique. Toutefois, cet aspect nécessite le recours au côté émotif d'un professionnel en relation d'aide.

Puisque le RN comporte un aspect émotionnel important, il permet ainsi à l'étudiant de se mettre dans un contexte d'apprentissage concret de sa profession. L'exemple fourni par Walsh et al. (2010) concernant l'utilisation du RN dans un cours sur l'oppression et la diversité illustre bien ces propos. Ces auteurs relatent le recours au savoir expérientiel des étudiants en lien avec l'oppression et la diversité. À partir de leurs propres expériences avec ces thèmes, les étudiants devaient bâtir un RN en équipe. Une des étudiantes souligne l'impact qu'a eu cette méthode sur l'approfondissement de sa réflexion personnelle :

As the academic learning process often involves suppressing to a certain extent one's intuition, one's story, one's creativity and one's personal experience with the subject matter, the digital storytelling opportunity provided a medium to move beyond those barriers and engage freely with the subject matter (Walsh et al., 2010).

Pour leur part, Jamisen & Skou (2010) ajoutent que le RN est une réflexion poétique qui permet l'engagement personnel de l'étudiant dans ses apprentissages en raison de trois éléments : l'approche narrative, le recours à la multimodalité et la créativité. Pour ces auteurs, l'approche narrative est centrée sur les représentations et les interprétations de la réalité. Ainsi, loin de constituer une recherche de vérité, l'approche narrative permet la reconstruction d'une expérience donnée : « *the reconstruction or configuration implies a narrative analysis which seeks to understand the meanings and how to communicate the event to others* » (Jamisen & Skou, 2010 : 180). En ce sens, le recours à la multimodalité, à travers le RN, permet de créer du sens à partir de différentes ressources (images, musique, voix). Jamisen & Skou parlent de « redondance multimodale », où différents procédés communiquent la même information, mais en interpellant nos différents sens. Enfin, la créativité est un processus mental et social qui survient lorsqu'une perspective en rencontre une autre (Jamisen & Skou, 2010).

À travers ces différents éléments, l'étudiant apprend donc à développer sa propre voix. Cette dernière se forme au cours d'un processus qui implique l'écriture d'une expérience liée à la pratique (notamment lors d'un stage), le partage en petits groupes, la rétroaction et la réécriture de cette histoire à la lumière des nouvelles réflexions issues de la discussion. Ces échanges sont essentiels dans la mesure où ils permettent de voir les différentes interprétations données aux expériences vécues, de même que de saisir leur implication (Jamisen & Skou, 2010).

Il y a certes de nombreux avantages à utiliser le RN en éducation, mais certains défis demeurent. Le temps nécessaire à la réalisation d'un RN, de même que la difficulté à définir les critères d'évaluation sont à considérer (Hatley & Mc William, 2009 ; Jamisen & Skou, 2010). Aussi, on souligne le risque de voir les étudiants se focaliser sur les effets spéciaux plutôt que sur l'histoire elle-même (Hatley & Mc William, 2009 ; Brzoska, 2009). Enfin, l'accès au matériel informatique n'est pas toujours évident et l'investissement émotif peut rendre l'utilisation du RN rébarbative à certains étudiants peu enclins à s'exposer ainsi à leurs pairs (Hatley & Mc William, 2009).

Le RN a donc montré son utilité en éducation. Ancré dans son époque, cet outil adopte un langage qui correspond bien à celui utilisé par les jeunes d'aujourd'hui qui ont grandi avec la technologie et qui l'utilisent quotidiennement. C'est aussi un outil puissant pour la réflexion au niveau postsecondaire, permettant à l'étudiant de réfléchir d'une façon concrète à des enjeux liés à sa profession, notamment en travail social. Il s'agira maintenant d'observer la portée du RN dans l'intervention sociale.

#### ***2.3.4 Récit numérique et intervention sociale***

Notre recension nous a permis de dénombrer plusieurs expériences dans le champ de l'intervention sociale, montrant ainsi un engouement émergent pour cette pratique. De façon plus particulière, deux utilisations en intervention semblent se démarquer : en contexte clinique et dans les approches d'action sociale. La première est plus marginale, alors que la

deuxième est nettement plus documentée. C'est sur cette dernière que nous nous attarderons, puisqu'elle concerne davantage nos questionnements de recherche.

Tout comme dans les champs de l'histoire orale et de l'éducation, le recours au RN en intervention sociale puise également dans la force de la narration et du cercle de parole qui y sont associés. Cependant, dans les approches d'action sociale, le RN est surtout utilisé à l'intérieur de projets pilotés par des organismes communautaires. Une brève présentation des projets dénombrés sera d'abord faite avant de discuter des enjeux qui les traversent.

#### **2.3.4.1 Inventaire des projets**

Parmi les différentes expériences recensées, trois concernent des projets réalisés avec des adolescents : des ateliers avec de jeunes réfugiés fréquentant la Maison des jeunes de Côte-des-Neiges (*Histoires de vie Montréal*), un projet d'éducation aux droits des jeunes (*récits de dignité*; <http://www.imagineeducationquebec.org/>) et un autre réalisé dans un camp de réfugiés avec de jeunes Palestiniens (*Voices beyond walls*) (Jalea, 2009 ; Rachédi, 2009 ; Sawhney, 2009). Les deux premiers projets sont des initiatives québécoises, alors que la troisième est américaine. Dans les trois cas, il s'agit de favoriser l'*empowerment* des jeunes en leur donnant une voix et plus de visibilité. Comme l'explique Jalea (2009) pour le programme de Côte-des-Neiges, « *this project strives to give voice to the refugee youth experience in the city* » (p. 1). Sawhney (2009) abonde dans le même sens concernant l'expérience avec les jeunes Palestiniens : « *the goal is to improve wider awareness of the issues experienced by the youth and to amplify their voices within their own communities and audiences worldwide* » (p. 304).

Les autres projets recensés ont été réalisés avec des communautés et s'intéressent surtout aux adultes. L'objectif qui se dégage de ces initiatives demeure l'*empowerment* des participants et la possibilité de leur donner une voix. Notamment, on retrouve le projet *Finding a voice* réalisé en Asie du Sud-Est avec des communautés marginalisées (Tacchi dans Hartley & Mc William, 2009), de même que deux initiatives belges : *Verhalen van Dordrecht* (Vvd) et *Bruxelles nous appartient/Brussels behoort ons toe* (BNA-BBOT), lesquelles souhaitent élargir les représentations de la communauté à travers la création de différents RN (Carpentier dans Hartley & Mc William, 2009). Notons également trois autres projets réalisés avec des

communautés californiennes : *REACH*, pour faire ressortir les enjeux d'une communauté; *Up from the UnderStory*, lequel souhaite soutenir les efforts de changement d'une communauté; *Abriendo las cajas*, un projet qui concerne la violence familiale (Wilcox, 2009). Enfin, soulignons un projet avec des femmes immigrantes à Toronto, lequel a pour but d'améliorer leurs compétences avec les nouvelles technologies, ainsi que de créer des liens avec d'autres femmes de la communauté (Brushwood Rose & Granger, 2010).

#### 2.3.4.2 *Enjeux liés à l'utilisation du RN en intervention sociale*

Les projets mentionnés plus haut ont tous une visée d'*empowerment* et prétendent amplifier la voix de certaines populations plus marginalisées. À cet égard, Carpentier (dans Hartley & Mc William, 2009) fait une analyse intéressante du potentiel démocratique du RN dans les approches d'action sociale. L'aspect participatif d'Internet, et par extension du RN, fait appel à l'expression individuelle et collective. Toutefois, Carpentier pose un regard critique sur certains aspects des projets de RN s'inscrivant dans une approche d'action sociale. Il s'interroge entre autres sur l'aspect participatif, en soulignant les relations de pouvoir entre les participants et les facilitateurs. Selon lui, ces derniers peuvent influencer les propos émis dans les RN. Dans le cas des projets belges Vvd et BNA-BBOT, Carpentier fait mention de la présence importante du groupe d'experts tout au long de la démarche, tant pour ce qui est de l'organisation du projet que pour le soutien informatique, ce qui a un impact sur la profondeur du processus participatif.

Wilcox (2009) mentionne cette même limite, alléguant que les organisations tels les fondations, les universités et les organismes communautaires ont influencé à différents niveaux la réalisation des RN produites par les participants des trois projets californiens étudiés (*REACH*, *Up from the UnderStory*, *Abriendo las cajas*). En effet, dans certains cas, les thèmes choisis ont été guidés par les préoccupations des universités et des fondations. Dans ce contexte, il y a lieu de se demander quelle voix est réellement entendue : celle des populations locales ou celle que les bailleurs de fonds ou autres stratèges souhaitent entendre ? Comme le résume Tacchi, « *such voicing may be encouraged, but nevertheless not be heard. Participatory approaches may themselves turn out to constitute 'top-down participatory', where participation constitutes 'insiders' learning what 'outsiders' want to hear* » (Tacchi

dans Hartley & Mc William, 2009 : 170). En outre, Wilcox (2009) insiste aussi sur les attentes non comblées des participants, faisant ressortir le rôle des praticiens quant aux promesses faites aux participants.

D'autres enjeux de pouvoir sont portés à notre attention par De Tolly (2007), Kerlan (2007), C. Wang et Redwoods Jones (2001) et Burgess (2006). Ces derniers soulignent les risques liés à la reproduction des inégalités avec l'utilisation d'outils visuels. D'une part, les facilitateurs au sein des différents ateliers doivent être vigilants au moment de sélectionner les participants qui seront formés aux aspects techniques de la photographie ou du récit numérique, de façon à ne pas renforcer des inégalités déjà existantes au sein de la communauté ou du groupe, tels le genre ou le pouvoir plus marqué de certains individus (De Tolly, 2010; Redwoods Jones, 2001). D'autres inégalités concernent aussi l'accès différencié aux technologies par les populations des pays développés et des pays en développement, mais aussi entre des communautés plus favorisées et d'autres qui le sont moins (De Tolly, 2010; Burgess, 2006). Dans ce contexte, les participants « *are not necessarily likely to be participants in the apparently autonomous new media culture (blogging, computer games, fandom) that are so loudly and frequently celebrated* » (Burgess, 2006 : 8).

Par ailleurs, la question de la visibilité et de la démocratie dans les projets de RN est abordée par plusieurs auteurs (Tacchi, Carpentier, Meadows & Kidd dans Hartley & Mc William, 2009 ; Brushwood Rose & Granger, 2010 ; Truchon, 2010). La prochaine section s'y attardera davantage. Cependant, dans cette même foulée, il importe de souligner une autre limite de l'aspect participatif du RN : sa prétention à élargir les représentations disponibles dans les médias en donnant la possibilité à un plus grand nombre de voix d'être entendues. Si les projets de RN sont ouverts à un large public, il faut cependant tenir compte du fait que les participants seront ceux qui ont envie de s'engager dans une telle démarche, sachant que cette dernière demande un investissement important de temps, d'énergie et un intérêt pour un projet à caractère artistique (Meadows & Kidd dans Hartley & Mc William, 2009).

De la même façon, il y a lieu de mettre en doute l'aspect présumé plus authentique des représentations issues des RN : « *it must be remembered that representations, whether constructed by the 'mass' media or 'ordinary' people are just that : constructions* » (Meadows

& Kidd dans Hartley & Mc William, 2009 : 114). En outre, Wilcox (2009) indique que si la participation à ce type de projet peut créer, chez les membres des communautés impliquées, des opportunités pour l'acquisition de savoir et de compétences, de même que pour le développement personnel, il n'en demeure pas moins que les projets de RN nécessitent d'importantes ressources. Dans ce contexte, il devient hasardeux de multiplier ce type d'initiative de façon plus large, et donc de permettre l'éclosion d'une pluralité de voix.

Ainsi, il apparaît que l'*empowerment* demeure une visée importante des projets de RN en intervention. Par contre, certaines limites ont été relevées quant aux prétentions du RN à élargir les représentations disponibles sur le web.

#### **2.4 Conclusion synthèse**

Le récit numérique revêt un grand potentiel pour différentes disciplines (histoire, anthropologie, éducation) et notamment pour le travail social. Cette recension a d'abord permis de placer le RN dans le contexte plus large des outils artistiques utilisés en intervention. Il a ensuite été question de circonscrire les outils artistiques aux outils visuels, ce qui nous a amenée à présenter l'origine et les caractéristiques du *photovoice* et de la vidéo participative, situant ainsi la tradition dans laquelle s'insère le RN. Enfin, nous avons discuté des différents espaces occupés par le RN, soit l'histoire orale, l'éducation et l'intervention.

Certaines constantes se dégagent de cette recension. Il importe d'abord de souligner les apports qui ont été mentionnés à diverses reprises. Le processus cocréatif apparaît être un élément central de ces différents projets (Lamoureux, 2010 ; Rouxel, 2011 ; Portal, 2001 ; High, 2011). Cet aspect favorise l'établissement d'une relation de confiance entre intervenants et participants, modifiant au passage les rapports plus hiérarchiques qui existent entre l'aidant et l'aidé. La cocréativité permet également de faire émerger un espace d'expression où la prise de parole est facilitée. La réalisation d'un RN, de même que son partage à l'intérieur d'un groupe, offre la possibilité de développer son identité narrative (Jamissen & Skou, 2010 ; Orofiamma, 2008), soit de prendre une distance face à sa propre histoire. Cette possibilité se

rapporte également au pouvoir transformateur des récits, pour les participants tout comme pour les intervenants impliqués.

Au-delà de leurs apports, plusieurs auteurs ont porté à notre attention les rapports de pouvoir entourant l'utilisation de ces outils, qu'il s'agisse des outils artistiques (Lamoureux, 2010 ; Rouxel, 2011 ; Mansour, 2011), des outils visuels (C. Wang et Redwood-Jones, 2001 ; W. Strack et al., 2004; Kerlan, 2007) ou des différents champs où le RN est utilisé (Klaebe et al., 2007 ; High, 2011 ; Hartley & Mc William, 2009 ; De Tolly, 2007). Les enjeux de pouvoir qui ont été mentionnés réfèrent principalement à la tension existant entre un objectif de contrôle social et un objectif d'émancipation des individus ou des communautés. Il s'agit entre autres du partage de l'autorité entre les participants et les intervenants impliqués : quelle place est réellement donnée au participant ? Quelle est la marge de manœuvre réelle de l'intervenant pour laisser émerger la voix des participants, considérant les contraintes liées à son organisme ou à son bailleur de fonds ?

En lien avec les rapports de pouvoir, une autre constante qui ressort de cette recension concerne la démocratisation de la parole (Hartley & Mc William, 2009 ; Brushwood Rose & Granger, 2010 ; De Tolly, 2007). Plusieurs des projets qui ont été discutés avaient comme visée d'amener dans l'espace public une pluralité de voix, et plus particulièrement les voix de populations ou d'individus plus marginalisés, afin que ces gens puissent exprimer leurs préoccupations par eux-mêmes et éventuellement influencer les décideurs. Dans ce contexte, on s'est interrogé sur le choix des participants : ceux qui participent ont-ils déjà une place importante dans leur communauté ? Dans quelle mesure ces projets permettent-ils à des gens plus inhibés ou plus isolés de prendre la parole ? Comment l'intervenant facilite-t-il la participation de ces derniers ? Quelle est la portée réelle des RN dans l'espace public à travers la diffusion qui en est faite ?

Ainsi, les questionnements suscités dans cette revue de la documentation, quant aux rapports de pouvoir et à la visibilité accordée aux « sans-voix », ont certes contribué à la constitution de notre cadre d'analyse. Faisant écho à la place importante de ces réflexions dans la littérature, nos influences théoriques ont donc trait à l'*empowerment*, à la visibilité, ainsi

qu'à la reconnaissance sociale. Dans ces conditions, le prochain chapitre s'attardera à expliciter ces notions et à montrer leur pertinence pour cette recherche.



### **3. CADRE THÉORIQUE**

#### ***Empowerment, visibilité et reconnaissance sociale***

Puisque cette recherche est de nature exploratoire, il devient ardu de l'insérer dans un cadre théorique prédéfini. En ce sens, il serait plus à propos de parler d'influences théoriques qui orientent notre travail d'analyse. Comme discuté précédemment, l'*empowerment* est souvent cité comme étant une visée importante des projets utilisant le RN (De Tolly, 2007 ; Li, 2009 ; Wilcox, 2009 ; Tacchi in Hartley & Mc William, 2009). De la même façon, la littérature sur le récit numérique traite beaucoup des rapports de pouvoir à l'œuvre dans les projets de RN, en lien avec les questions de reconnaissance sociale et de visibilité. Considérant cela, nous ferons une brève recension des écrits sur l'*empowerment*, la reconnaissance et la visibilité, ce qui permettra de situer les principales influences théoriques de notre recherche.

#### **3.1 *Empowerment***

##### **3.1.1 *Définitions générales***

Le RN, comme méthode impliquant un processus de groupe (cercle de parole) et une démarche individuelle (réalisation du RN), s'inscrit bien dans un cadre d'analyse axé sur l'*empowerment*. En effet, au cœur d'une démarche d'*empowerment*, une place centrale est donnée aux usagers tout au long du processus, et un souci d'équilibre est très présent entre des actions au niveau individuel et collectif. Une telle démarche a aussi l'avantage de reconnaître le savoir et l'expérience des usagers au même titre que ceux des professionnels. Afin de mieux saisir cette notion, il importe de définir ce que nous entendons par *empowerment*. Si plusieurs définitions sont admises et qu'elles se rejoignent à certains égards, elles comportent cependant leurs distinctions. Dans ce contexte, il importe d'en présenter quelques-unes afin de préciser celle que nous retiendrons pour cette recherche.

Ninacs (2008) considère que « *le développement des capacités de choisir et de décider constitue le processus d'empowerment et que l'acquisition d'une capacité d'agir en est l'étape*

*finale, c'est-à-dire l'état d'empowerment* » (Ninacs, 2008 : 16). Cet auteur fait également la distinction entre trois types d'empowerment : l'empowerment individuel (« *processus d'appropriation du pouvoir par une personne ou par un groupe d'individus* »), l'empowerment communautaire (« *prise en charge du milieu par et pour le milieu* ») et l'empowerment organisationnel (« *appropriation d'un pouvoir par une organisation* ») (Ninacs, 2008 : 17).

Pour sa part, Peace (2002) insiste sur le caractère central du changement social au cœur d'une démarche d'empowerment, soit la lutte contre des injustices liées à des structures sociales qui dépassent l'individu. Selon lui, cet aspect est fondamental afin d'éviter de mettre l'accent sur la seule responsabilité de l'individu. Il souligne donc :

the importance of connecting empowerment to a commitment to challenging and combatting injustice and oppression [which] involves the commitment to encourage oppressed people to understand how structural oppression in its various forms impacts upon them as individuals (Peace, 2002 : 136).

Cette précision de Peace va dans le même sens que la définition de l'empowerment de Freire, comme discuté par Li (2008) : « *Freire (1993) posits that no one shall be treated as objects passively receiving knowledge, but subjects who have the agency to engage in historical struggle and change* » (Li, 2008 : 21). Il est donc question ici d'un partage de pouvoir, impliquant de renforcer la perception que les individus ont de leur valeur, de même que de consolider leurs capacités analytiques.

Quant à lui, Rappaport ajoute que l'empowerment est « *le fait d'exercer un plus grand contrôle sur les choses importantes pour soi* » (Rappaport, 1984 cité dans Le Bossé, Gaudreau, Arteau, Deschamps & Vandette, 2002 : 182). S'agissant du RN, la conceptualisation de l'empowerment faite par Li (2008, 2009) nous apparaît appropriée et abonde dans le même sens que celle de Rappaport. Li (2009) considère deux aspects : le processus et le produit. Le processus concerne la coproduction de l'histoire entre le facilitateur et le participant, ce qui permet d'en créer une nouvelle compréhension et interprétation. Le produit fait quant à lui référence au document qui est distribué sur le Web, allouant ainsi la diffusion de différentes représentations qui bousculent le discours dominant. (Li, 2009 : 23-24)

À notre sens, cette articulation entre le processus et le produit permet d'analyser judicieusement la façon dont les participants d'un projet de RN arrivent à exercer plus de contrôle sur ce qui est important pour eux.

Li (2008) ajoute également à sa conceptualisation de l'*empowerment* des théories venant de la psychologie communautaire, lesquelles postulent le pouvoir de la narrativité : « *the ability to tell one's story and to have access to and influence over collective stories is a powerful resource* » (Li, 2008 : 22). En considérant les histoires comme des ressources, Li montre le lien qui existe entre le contrôle sur cette ressource, la valeur qu'on lui donne et le pouvoir qui y est associé. En effet, ces histoires appartiennent à des gens souvent marginalisés et dont le potentiel est ignoré ou dévalué (Li, 2008). Dans ces conditions, les histoires sont « *at the heart of a tension between freedom and social control, oppression and liberation, and empowerment versus disenfranchisement* » (Li, 2008 : 23).

Dans cette recherche, la définition de l'*empowerment* privilégiée sera celle de Rappaport, à laquelle nous ajouterons un aspect traitant de la lutte aux inégalités sociales. Cependant, nous tiendrons également compte des précisions apportées par Li (2008) en ce qui a trait à l'articulation entre le processus et le produit, de même qu'à sa conceptualisation des histoires comme étant des ressources pour jauger le processus d'*empowerment*. Notre définition pourrait être la suivante : le processus d'*empowerment* est le fait d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour soi. Ce processus se réalise à partir d'une réflexion sur les structures causant les inégalités sociales et à travers l'élaboration de son récit personnel, qui est considéré comme une ressource sur laquelle il est possible d'avoir du pouvoir.

### ***3.1.2 Caractéristiques d'une approche axée sur l'empowerment***

Comme le soulignent Le Bossé et al. (2002), la littérature ayant trait à l'*empowerment* des personnes et des collectivités est très diversifiée, qu'il s'agisse des cadres de références retenus ou des modèles d'action. Cependant, ces auteurs dégagent quatre caractéristiques communes à l'ensemble des démarches d'*empowerment*. D'abord, il importe de « *s'affranchir des obstacles individuels et structurels qui confinent à l'impuissance* », soit d'augmenter la

capacité des groupes ou des personnes à influencer leur réalité selon leurs ambitions. Un autre élément important consiste à « *dépasser le clivage individu/société* ». Les auteurs insistent ici sur la prise en compte simultanée du pôle individuel et collectif du changement : s'il faut favoriser l'accessibilité aux ressources, il importe également d'amener les individus à se mobiliser. Ainsi, l'unité d'analyse qui est privilégiée est celle de « *l'acteur dans son contexte* » (Le Bossé et al., 2002).

Ensuite, il importe de « *négoier la définition des problèmes et des solutions* », rappelant ainsi l'importance de placer les personnes concernées au cœur de la démarche de changement. Ceci signifie que la définition de la cible du changement et de ses modalités leur appartient. Enfin, « *élargir la conscience des déterminants de l'action et/ou du statu quo* » constitue le dernier élément recensé. Il est ici question d'action conscientisante comme envisagé par Freire, soit « *une compréhension de l'interdépendance des sources structurelles et individuelles de changement* » (Le Bossé et al., 2002 : 185).

Ninacs (2008) mentionne également quatre ressources nécessaires à la réalisation du processus d'*empowerment* : de l'interaction, du temps, quelque chose à risquer et un projet. Lorsqu'il est question d'interaction, il s'agit ici du processus de groupe comme lieu propice à l'*empowerment*. Cependant, ce processus d'*empowerment* ne peut que se situer dans le long terme : « *on ne peut ni hâter ni forcer le développement du pouvoir d'agir, on ne peut que le favoriser* » (Ninacs, 2008 : 32). Le risque, quant à lui, réfère à la notion de capital et d'investissement : « *il ne s'agit pas ici d'associer l'empowerment à un jeu de fortune, mais plutôt de voir le passage de la décision à l'action comme nécessitant une dimension de risque calculé – qu'on appelle investir* » (Ninacs, 2008 : 33). Enfin, le projet est vu comme une « *variable structurante de l'empowerment dans la mesure où il motive l'action* » (Ninac, 2008 : 34). Ces quatre éléments proposés par Ninacs se révèlent éclairants pour réfléchir de façon plus structurée à la démarche de groupe des ateliers de récit numérique dispensés par différents organismes montréalais à l'étude dans cette recherche.

### **3.1.3 Empowerment et travail social**

#### **3.1.3.1 Rôle des intervenants**

Dans une démarche axée sur le développement du pouvoir d'agir, il y a un élément central qui définit le rôle de l'intervenant : la complémentarité des compétences entre l'expertise professionnelle de l'intervenant et l'expertise expérientielle des personnes. Dans ce contexte, les deux expertises se voient reconnues. Notamment, lorsque vient le temps de définir le problème, il s'agit pour l'intervenant de mettre ses compétences au service des individus ou des groupes en facilitant l'expression de leur vécu. En tout temps, la personne concernée demeure la première ressource. Le professionnel a davantage un rôle d'agent-facilitateur qui accompagne les individus dans leurs décisions et leurs actions. Par exemple, l'intervenant va transmettre un maximum d'informations aux personnes et va vulgariser certains concepts avec elles, afin de leur permettre de prendre la décision la plus éclairée possible (Le Bossé, 1996).

De même, comme une démarche axée sur l'*empowerment* ne peut se limiter à des actions sur le plan individuel, il importe de travailler au renforcement de la communauté d'appartenance des personnes. Cependant, il revient aux personnes elles-mêmes d'identifier cette communauté (famille, amis, groupe d'entraide, etc.) ; l'intervenant veillera pour sa part à l'épanouissement de cette dernière. Enfin, l'intervenant se doit de travailler de pair avec les individus pour favoriser le développement de solutions durables à leurs difficultés, dans l'optique de contribuer à la construction d'une société plus juste. (Le Bossé, 1996)

#### **3.1.3.2 Enjeux et limites de cette approche**

##### **3.1.3.2.1 Enjeux**

Plusieurs enjeux importants entourent une démarche axée sur le développement du pouvoir d'agir. Ninacs (2008) relève quatre enjeux majeurs relatifs à l'*empowerment* individuel. Il mentionne d'abord le risque d'atteindre seulement un *empowerment* partiel chez les participants. Afin de maximiser les effets d'une démarche d'*empowerment*, Ninacs fait ressortir l'importance d'une approche privilégiant la participation aux décisions, de même que la considération du facteur temps. Le rôle joué par l'intervenant est également souligné : « le

*rapport qui est produit [avec le participant] incorpore également une relation de pouvoir, car la personne qui intervient possède ce que l'autre personne requiert ou sait comment y accéder »* (Ninacs, 2008 : 102). Il y a donc une forme symbolique d'inégalité de pouvoir. Dans ces conditions, il importe pour l'intervenant de notamment « *souscrire au principe d'autodétermination des individus [...], utiliser la négociation plutôt que la coercition [et] avoir la compassion comme qualité essentielle* » (Ninacs, 2008 : 103).

Cette allusion au pouvoir renvoie à la conceptualisation qu'en a faite Foucault. Ce dernier fait la distinction entre le *pouvoir*, le *pouvoir exercé sur* et la *domination*. Le pouvoir est la capacité d'être, alors que le pouvoir exercé sur concerne les interactions sociales. La domination, par contre, est une relation de pouvoir asymétrique dont l'objectif est de permettre à certains de retirer des avantages des activités des autres. (Patton, 1992) Cette réflexion est riche dans une démarche axée sur le développement du pouvoir d'agir et permet de nuancer le pouvoir exercé par l'intervenant sur les personnes. En effet, s'agissant d'un pouvoir exercé sur, il est question d'une relation entre sujets de pouvoir, et ces relations sont bilatérales ou multilatérales. Ainsi,

le champ où le pouvoir s'exerce est en principe mobile, transitoire. C'est pourquoi les relations entre les agents sont en principe toujours réversibles, toujours potentiellement instables. C'est précisément parce que le pouvoir s'exerce toujours entre des sujets de pouvoir que la résistance demeure toujours possible (Patton, 1992 : 94).

Les deux derniers enjeux relevés par Ninacs concernent l'action contre l'oppression et le transfert de l'*empowerment*. La lutte contre l'oppression suppose d'avoir la « *justice sociale comme but explicitement poursuivi, orienter la dynamique d'entraide dans ce sens et reconnaître le processus de conscientisation comme processus politique de libération* » (Ninacs, 2008 : 103). Le transfert de l'*empowerment* implique pour sa part le développement d'une conscience critique qui reconnaît la nature structurelle de certains problèmes individuels. Cette conscience critique est ce qui permet aux individus de transférer leur pouvoir d'agir nouvellement acquis à d'autres aspects de leur vie. Cependant, il s'avère que, dans plusieurs démarches d'*empowerment*, cet aspect n'est pas suffisamment développé (Ninacs, 2008).

### **3.1.3.2.2      *Limites au niveau individuel***

Comme l'indique Le Bossé (1996), la démarche d'*empowerment* est profondément singulière : « *le rythme, les modalités et les formes qu'elle peut prendre varient non seulement en fonction des contextes, mais également en fonction des personnes* » (Le Bossé, 1996 : 139). Ainsi, ce type de démarche ne peut se transmettre par une série de techniques. De la même façon, il ne s'agit pas d'une solution miracle : le fait de placer les individus au centre de l'intervention n'entraîne pas la disparition de leurs problèmes. Il importe également d'être conscient des obstacles qui peuvent se dresser devant les individus qui veulent augmenter leur pouvoir d'agir et de les amener à y faire face. Enfin, l'accès à plus de pouvoir d'agir pour les individus peut nécessiter une période d'adaptation : il est possible qu'ils ne sachent pas tout de suite comment l'utiliser (Le Bossé, 1996).

### **3.1.3.2.3      *Limites au niveau collectif***

Pour sa part, Jouve (2006) mentionne certaines dérives possibles au niveau sociétal avec la popularité grandissante des approches axées sur le développement du pouvoir d'agir. Cet auteur souligne l'ambiguïté de cette approche : d'un côté, elle vise à donner plus de pouvoir à la société civile en permettant aux mouvements sociaux d'exercer un rôle plus important dans la manière de gérer les problèmes sociaux. D'un autre côté, il y a toutefois un risque de désengagement de la part de l'État relativement à son rôle de régulateur social, de même qu'une responsabilisation accrue de la communauté par rapport aux échecs rencontrés. Notamment, Jouve fait référence à la possibilité de diviser les communautés entre gagnants et perdants : les gagnants seraient les communautés composées d'individus ayant un sens des « compétences civiques » très développé, alors que les perdants seraient leur contraire (Jouve, 2006).

De la même façon, un changement d'échelle est aussi souligné : on passe d'une régulation sociale assurée par l'État à une autre qui l'est par les mouvements sociaux ; de même, on assiste à un glissement entre une gestion centralisée d'un vaste territoire à une autre qui s'effectue de façon locale par les communautés. Ce changement conduit à ce que Jouve (2006) appelle la tendance à « *l'hyperlocalisation des problèmes sociaux* », tendance qui, au

Québec, est toutefois contrebalancée par la mise en réseau des initiatives locales. Dans ce contexte, il apparaît pertinent de faire un lien entre cet attrait grandissant pour l'*empowerment* et le virage néolibéral amorcé depuis les années 80 dans les pays industrialisés :

parce que l'*empowerment* conduit à reconsidérer les registres d'action et de légitimation, et surtout le rapport de la société civile à l'État, il amène à transformer la nature de ce dernier (du Welfare State au Workfare State) à la faveur de la constitution de nouveaux territoires de l'action collective qui sont dans le même temps des espaces essentiels du contrôle social (Jouve, 2006 : 13).

Cette recension d'écrits sur l'*empowerment* nous permet de constater que ce champ est large et qu'il est traversé de multiples enjeux. Les relations de pouvoir ont été discutées, notamment celles entre les intervenants et les individus. Par conséquent, le rôle d'accompagnement, d'agent-facilitateur, doit être prépondérant chez les professionnels. Aussi, s'agissant du processus d'intervention, il est essentiel que la démarche vise l'acquisition d'une conscience critique chez les participants. Dans ce contexte, les interventions doivent tenir compte des aspects touchant à la fois l'individu et la société dans laquelle il s'insère.

Si l'*empowerment* est un concept important pour analyser les projets de narrativité numérique quant à leur processus et à leurs possibles apports, la visibilité et la reconnaissance sociale le sont tout autant. Ces deux notions permettent de mieux cerner les rapports de pouvoir entourant ce type de projet, sachant que, dans l'espace public, les représentations visuelles échappent souvent aux personnes marginalisées. La prochaine section s'attardera donc à éclairer cet aspect.

### **3.2 Potentiel démocratique du récit numérique**

Les promesses du récit numérique sont multiples et variées : pouvoir se représenter soi-même, rendre visible des populations ou individus marginalisés ou encore démocratiser le savoir en permettant de faire entendre des voix diversifiées dans l'espace public. Cependant, au cœur des représentations visuelles et de la démarche d'*empowerment* proposée par les projets de RN, on retrouve un enjeu particulier, soit le rapport entre savoir et pouvoir. Une brève analyse des questions qui sous-tendent ce rapport nous permettra de compléter le cadre



d'analyse de notre recherche en précisant davantage les notions de visibilité et de reconnaissance.

### ***3.2.1 Représentations visuelles et rapports de pouvoir***

#### ***3.2.1.1 Pouvoir de l'image dans l'histoire : l'élite et le savoir***

La tension entre savoir et pouvoir a été abondamment étudiée en sciences sociales, notamment par le philosophe Michel Foucault, entre autres à travers ses ouvrages *Surveiller et punir*, *Histoire de la folie* et *Histoire de la sexualité*, lesquels se veulent une critique virulente du pouvoir éducatif et moral. Ces écrits ont mis en lumière le fait que « *tout savoir établi "sur" l'homme s'accompagne d'une certaine pratique du pouvoir. On sait même que savoir et pouvoir se constituent mutuellement* » (Guigot, 2006 : 56). Cette lecture est fort éclairante pour ce qui est du pouvoir de l'image. À ce propos, Kerlan (2007) nous fait remarquer que l'image a longtemps été réservée « *à quelques-uns, aux plus puissants. Voire au Tout-Puissant* » (Kerlan, 2007 : 40). Par conséquent, le portrait, en peinture, a été l'apanage de ceux qui avaient les moyens de se payer une image. En ce sens, l'accès à la photographie a donné un « *droit à l'image* » (Kerlan, 2007) à ceux qui en étaient exclus :

l'invention de la photographie a permis, à ceux qui n'avaient pas de portrait, pas d'image élaborée dans la représentation de la vie sociale, jusque-là dévolue à la peinture, de se transformer en sujets de la représentation de leur propre histoire. L'un des principaux ressorts de l'inclusion se tient dans cette idée d'un 'droit à l'image' que la photographie aurait promu (Kerlan, 2007 : 41).

Du droit à l'image donné par la photographie, il y a maintenant le droit d'être représenté sur le Web. Cependant, là encore se retrouvent des enjeux de pouvoir, notamment en ce qui a trait au « *digital divide* » (De Tolly, 2007 ; Brzoska, 2009), soit un accès inégal aux technologies, où les pays occidentaux se voient privilégiés à cet égard, au détriment des pays en développement où les possibilités sont souvent plus réduites. Ainsi, l'accès aux nouvelles technologies devient un nouvel enjeu de pouvoir pour les populations marginalisées. Cependant, nous dit-on, avec le récit numérique, ces populations ont la possibilité de se représenter elles-mêmes en créant du contenu qui sera diffusé sur le Web.

À ce propos, Kerlan (2007) souligne d'ailleurs que l'accès à l'image par ceux qui en sont exclus n'est pas gage d'une émancipation instantanée :

la domination sociale passe aussi, et beaucoup, par l'image imposée et intériorisée. La prise de distance à l'égard des clichés imposés, des identités assignées, est bien l'un des enjeux des pratiques d'inclusion visuelle (Kerlan, 2007 : 42).

Ceci nous amène à faire un lien avec le colonialisme. Frantz Fanon, psychiatre martiniquais, discute des enjeux de l'image pour les Noirs martiniquais dans son essai *Peau noire, masques blancs*. Fanon explique l'aliénation culturelle des Martiniquais en raison du passé esclavagiste et de la colonisation française qui s'est poursuivie une fois l'esclavage aboli. Dans ce contexte, il explique qu'il y a un clivage dans l'identité :

la conscience morale implique une sorte de scission, une rupture de la conscience, avec une partie claire qui s'oppose à la partie sombre. Pour qu'il y ait morale, il faut que disparaissent de la conscience le noir, l'obscur, le nègre. Donc, un nègre à tout instant combat son image (Fanon, 1952 : 156).

Cette réflexion de Fanon sur son propre peuple est, à notre sens, très utile pour réfléchir à la colonisation de l'imaginaire par la publicité, dont les valeurs véhiculées sont souvent américano-centrées. Cette colonisation n'entraînerait-elle pas une difficulté à se représenter de façon singulière, à dégager sa propre identité ? L'histoire racontée par un participant d'un projet de récit numérique arrive-t-elle à trouver sa propre voix ou bien se retrouve-t-elle confinée dans ce que Kerlan appelle une « *identité assignée* » ?

### **3.2.1.2 Être producteur de sa propre image, être producteur de savoir**

Malgré certaines considérations discutées plus haut, les nouvelles possibilités apportées par la photographie, ainsi que par d'autres outils visuels dont le récit numérique, peuvent néanmoins être associées à une forme de démocratisation du savoir. Notamment, en ce qui a trait au RN, Couldry (2008) le voit comme étant une correction de la discrimination existant dans les institutions médiatiques actuelles où se retrouvent concentrées les ressources symboliques du pouvoir :

since [digital storytelling] provides the means to distribute more widely the capacity to tell important stories about oneself – to represent oneself as a social, and therefore potentially political, agent- in a way that is registered in the public domain (Couldry, 2008 : 386).

De la même façon, si plusieurs auteurs reconnaissent le contrôle de l'élite sur la production de savoir et de culture, ils sont aussi d'accord pour associer l'utilisation des outils visuels et du RN à une façon de mettre entre les mains de la non-élite la production du savoir (Burgess, 2006 ; Tacchi dans Hartley & Mc William, 2009 ; Brushwood Rose & Granger, 2010). Notamment, Tacchi mentionne l'importance accordée à la production locale de contenu et au processus participatif dans le RN. Brushwood Rose & Granger (2010) parlent pour leur part du RN comme d'une méthode qui permet non seulement de développer des habiletés avec les nouvelles technologies, mais aussi de créer du contenu signifiant pour les participantes et leur communauté.

Peace (2002) et Burgess (2006), se référant dans le premier cas aux aborigènes australiens et dans le second, à une population marginalisée de Rio de Janeiro, nous font eux aussi mention d'une voix étouffée qui se fait maintenant entendre. Si Peace (2002) ne mentionne pas le recours aux outils visuels, il parle cependant de la narration comme méthode d'intervention, ce qui nous permet de faire un lien avec le récit numérique. Dans les deux cas, il y a néanmoins un souci de s'ouvrir au savoir local et de faire ressortir ce que Peace (2002) a appelé, en se référant à Foucault, les « *savoirs subjugués* » des populations marginalisées, lesquels savoirs ont été remplacés par le discours dominant. En ce sens, l'utilisation d'outils visuels, et du récit numérique en particulier, donne accès à une « *visibilité maîtrisée [pour] permettre à tous ceux qui ne voient jamais d'eux-mêmes, sur la scène sociale du visible, que des images imposées, de devenir producteurs de leur propre image* » (Kerlan, 2007 : 39). Chemin faisant, cette démarche permet aux individus et aux communautés de s'affranchir des images imposées et d'accéder à une image juste :

Toute image photographique est ainsi porteuse d'un message et d'un héritage, et c'est pourquoi les plus justes d'entre elles ont cette vertu de sauter d'un seul bond du fait à la valeur [où] ce qu'on l'on est témoin de ce que l'on vaut (Kerlan, 2007 : 40).

### 3.2.1.3 *Créativité et agencéité*

En plus de donner droit à une image choisie, les outils visuels, de même que le RN, permettent de développer l'agencéité (ou *agency* en anglais), laquelle fait référence à « *la capacité non seulement d'agir des individus, mais aussi de se projeter dans leur action* » (Labrecque, 2001 : 11). Lorsqu'on parle d'agencéité, on doit tenir compte de la structure dans laquelle s'insère un individu ; dans ce contexte, son agencéité est sa façon spécifique de s'insérer dans cette structure (Labrecque, 2001). Il a déjà été question du développement de l'agencéité comme étant un bénéfice important découlant de l'utilisation du RN (Hull & Katz, 2006). De la même façon, De Tolly (2010) parle d'un sentiment d'agencéité qui émerge du RN du fait que cette méthode permet aux individus d'être à la fois auteur et lecteur de leur propre histoire, sans intermédiaire. Enfin, pour Burgess (2006), l'agencéité s'exprime aussi dans le récit numérique, mais il parle plutôt de la voix de « *citoyens-producteurs autonomes* ». La technologie alloue cette agencéité en donnant la possibilité à un plus grand nombre de personnes d'exprimer leur créativité sur le Web et d'être vu.

Cette nouvelle créativité dont parle Burgess est centrale et réfère aussi à la démocratisation du savoir. Cet auteur souligne avec justesse que la production culturelle est maintenant entre les mains des masses, via les blogues et les sites de réseautage (Facebook, notamment) et de partage (YouTube, entre autres). C'est ce qu'il appelle la « *créativité vernaculaire* », soit des pratiques créatives qui émergent de principes de communication, de même que de contextes singuliers et non-élitistes (Burgess, 2006). Cette créativité s'allie aussi à une forme de liberté où l'expression de soi est plus importante que la qualité professionnelle du produit. Au contraire, c'est la « *photographie commune* » (Kerlan, 2007), sans artifice, le côté amateur des productions de récit numérique (De Tolly, 2010 ; Burgess, 2006) qui ouvrent un espace de dialogue, autorisent une réelle expression de soi et permettent la diffusion d'un éventail de représentations singulières.

La créativité vernaculaire dont il est ici question, de même que le nouvel espace donné par les médias sociaux pour développer son agencéité, sont deux éléments qui mettent en lumière les récentes possibilités amenées par les nouveaux outils numériques. La démocratisation du savoir passerait en quelque sorte par cette possibilité inédite d'exercer sa

créativité dans un espace public où il est permis de s'exprimer, de même que d'être vu et entendu de façon plus large. Il s'agira maintenant de se donner quelques notions théoriques pour appréhender les questions qui viennent d'être traitées en lien avec la démocratisation du savoir.

### 3.2.2 « Voir ensemble »<sup>5</sup> : les questions de visibilité et de reconnaissance

#### 3.2.2.1 Les paramètres de la visibilité

La démocratisation du savoir découlant de l'accès aux technologies par un plus grand nombre s'accompagne d'une réflexion entourant le concept de la visibilité. Voirol (2005) reprend l'analyse faite par Hannah Arendt en ce qui a trait à l'importance de l'apparence au sein d'un espace commun que cette dernière nomme la *polis*. Cet espace de l'apparence, qui est le « lieu dans lequel les acteurs se rendent saisissables les uns aux autres, se rencontrent et interagissent » (Voirol, 2005 : 93), constitue pour Arendt la réalité. Dans ce contexte, « seule la manifestation des acteurs au sein de la polis permet leur pleine existence, l'affermissement du sens du réel et leur sentiment d'exister comme membre à part entière du groupe » (Voirol, 2005 : 95).

Voirol (2005) fait cependant une distinction importante entre la visibilité immédiate (localisée, face-à-face) telle que décrite par Arendt, et la visibilité médiatisée, qui désigne « une relation entre une portion du monde perçu par un médiateur, objectivée dans des supports (textes, sons, images fixes ou mouvantes), et expérimentée par un sujet par son regard propre » (Voirol, 2005 : 98). Dans les sociétés modernes, ce deuxième type de visibilité a pris beaucoup d'ampleur avec la place importante occupée par les médias de communication. À cet égard, Voirol (2005) rappelle qu'on ne peut passer sous silence le rôle ambivalent joué par les médias dans cette visibilité médiatisée : d'un côté, ils permettent d'élargir l'horizon de la visibilité « en rendant accessibles des actions et des énoncés à des univers de réception multiple » (p. 100) ; de l'autre, ils exercent un contrôle important sur « ce

---

<sup>5</sup> Selon une expression de Truchon (2012).

*qui doit figurer dans l'ordre de la visibilité médiatisée et ce qui en est exclu* » (p. 100). Ce contrôle, guidé par un certain nombre de valeurs et de normes, s'effectue au moyen d'un travail d'identification, de sélection et de formatage des éléments dignes d'être publiés et d'apparaître dans l'espace médiatique. À travers cette sélection, les médias déterminent un ordre du visible, dans lequel certains groupes ou certaines pratiques se voient privilégiées au détriment d'autres ; chemin faisant, c'est également la reconnaissance sociale qui est définie par les médias. (Voirol, 2005)

### **3.2.2.1.1      *Visibilité ou reconnaissance?***

Visibilité et reconnaissance sont deux concepts qui vont souvent de pair. Par conséquent, il importe, à ce stade-ci, de faire une distinction entre les deux. Voirol (2005) est éclairant à cet égard :

Si la visibilité renvoie aux modes d'apparition mutuels par lesquels les acteurs sociaux viennent à exister les uns pour les autres, alors la reconnaissance renvoie à un processus constitutif de nature intersubjective par lequel un sujet constitue un sens de soi par la prise en compte de l'agir d'autrui dans l'élaboration d'une image de lui-même (p. 112).

Ainsi, la visibilité serait « *une attention pour autrui* », alors que la reconnaissance impliquerait un processus beaucoup plus exigeant, d'un point de vue moral, dans la prise en compte d'autrui. Dans ce contexte, la visibilité n'est pas un gage de reconnaissance, mais elle est toutefois essentielle à tout acte de reconnaissance. Il s'agirait en quelque sorte d'une première étape de ce processus (Voirol, 2005 : 113).

Différents projets ayant utilisé les outils visuels et le récit numérique ont permis de réfléchir à ces questions. En ce sens, Kerlan (2007) fait écho à Voirol (2005) en soulignant les liens entre l'accès à l'image par les populations marginalisées et la visibilité. En effet, il qualifie l'accès à la photographie par ceux qu'il appelle les *exclus de l'image* comme étant un « *début de démenti à l'effacement de soi à l'œuvre dans les mécanismes de l'exclusion* » (Kerlan, 2007 : 44). Un refus clair d'être enfermé dans une image imposée, de même qu'un fort désir d'inclusion s'exprime dans les propos de Kerlan.

Se référant lui aussi au récit numérique et aux enjeux de la visibilité, Burgess avance que « *the digital story is a means of 'becoming real' to others on the basis of shared experience and affective resonances* » (Burgess, 2006 : 10). Klæbe et al. (2007) font pour leur part allusion au potentiel du RN pour révéler ce qu'ils appellent la *nation invisible*. De Tolly (2010) mentionne quant à elle la portée inclusive du récit numérique, puisque les gens « *are helped to appropriate ICTs [information and communication technologies] to create mini-movies in their own voice that deal with very relevant local issues* » (De Tolly, 2010 : 25). Enfin, Truchon (2010) est elle aussi sensible aux enjeux de la visibilité et souligne l'importance d'insérer une pluralité de représentations dans ce qu'elle appelle « *l'infrastructure de la visibilisation* », laquelle « *[met] en scène non seulement un processus représentationnel, mais également des processus de diffusion et de réception* » (Truchon, 2010 : 192). Malgré le potentiel flagrant des outils visuels et du RN pour donner plus de visibilité, Kerlan porte cependant à notre attention les limites manifestes de l'inclusion visuelle, en rappelant « *qu'elle n'efface pas le fait de l'exclusion* » (Kerlan, 2007 : 44).

### **3.2.2.2 La reconnaissance sociale**

Cette mise en garde de Kerlan nous permet de poser les jalons de notre réflexion sur la reconnaissance sociale. Honneth (2005) est un des théoriciens s'étant intéressés aux questions de reconnaissance. Il explique d'abord l'invisibilité comme étant une « *forme subtile d'humiliation* » qui se traduit par le fait de « *regarder à travers quelqu'un* », c'est-à-dire de « *manifester notre mépris envers des personnes présentes en nous comportant envers elles comme si elles n'étaient pas vraiment là dans le même espace* » (Honneth, 2005 : 42). La visibilité, par opposition, signifie qu'une personne est « *positivement remarquée conformément au rapport social en question* » (Honneth, 2005 : 45), au moyen de gestes ou d'expressions du visage appropriés. La visibilité est le reflet de la reconnaissance que nous manifestons à l'autre, c'est-à-dire la valeur que nous lui attribuons. Comme l'indique Honneth, il s'agit de nos « *yeux intérieurs* », qui agissent comme un filtre devant la réalité observée (Honneth, 2005).

Renault (2004) remet en question cette définition de la reconnaissance qui n'intègre pas une dimension sociale : « *la relation de reconnaissance semble donc désigner un simple*

*rapport du “je” et du “tu”, et l’on voit mal au premier abord comment ce type de rapport pourrait être dit social »* (Renault, 2004 : 181). Pour Renault, la nécessité d’intégrer une dimension sociale à sa théorisation de la reconnaissance s’explique par une insuffisance de la théorie d’Honneth qui présente les relations de reconnaissance comme préexistantes à la vie sociale, ce qui sous-tend « *qu’aucun ordre social ne peut subsister s’il ne satisfait pas d’une manière ou d’une autre les relations de reconnaissance fondamentales* » (Renault, 2004 : 182). Fraser (2004) se montre également critique de la définition d’Honneth en expliquant que la reconnaissance ne saurait être qu’une simple réalisation de soi et serait plutôt une question de justice. Il en va de même pour Voirol (2005), lequel remet en question cette définition de la reconnaissance qui ne prend en compte que les relations de proximité, sans égard pour le rôle majeur joué par les relations médiatisées.

Dans ce contexte, Renault (2004) propose une définition de la reconnaissance nous apparaissant plus appropriée. Pour cet auteur, il s’agit d’un concept constitutif :

Si les rapports de reconnaissance relèvent du social au sens où ils dépendent des règles qui structurent l’interaction sociale et des principes normatifs qui régissent la vie interne des institutions, alors le concept de reconnaissance n’est pas seulement un concept expressif, mais aussi un concept constitutif : les institutions n’expriment pas seulement des rapports de reconnaissance, elles les produisent (Renault, 2004 : 184).

Pour Renault, la reconnaissance sociale est intimement liée aux rapports sociaux entre les individus et les institutions. En ce sens, les institutions, « *en tant qu’espaces sociaux spécifiques régis par des principes normatifs particuliers, constituent également des lieux de socialisation et de production de l’identité spécifiques* » (Renault, 2004 : 191). Un individu doit donc se conformer à certaines règles pour bénéficier d’une reconnaissance sociale, mais les individus ne sont pas tous égaux devant l’institution : certains groupes sont favorisés par ses règles, au détriment d’autres.

C’est ce que Renault indique lorsqu’il mentionne que les institutions produisent trois sortes d’effets sur les individus, lesquels sont associés à des types précis de reconnaissance et de déni de reconnaissance. Il y a d’abord la coordination, qui concerne les règles de l’interaction établies dans une société donnée et au sein de laquelle s’effectue une qualification



de l'agent et de l'action. Le déni de reconnaissance qui lui est associé est la reconnaissance dépréciative (reconnaissance comme un inférieur, disqualification et stigmatisation). L'interpellation concerne pour sa part une reconnaissance accordée à ceux qui remplissent le rôle social déterminé par les fins visées par l'institution. Le déni de reconnaissance, dans ce contexte, réside dans la méconnaissance à l'intérieur des institutions et dans l'invisibilité sociale. Enfin, la subjectivation identitaire consiste en l'intériorisation de principes normatifs et de rôles. Le déni de reconnaissance qui lui est associé est une reconnaissance fragmentée et insatisfaisante. Pour Renault, la dimension institutionnelle de l'existence est donc cruciale, et un cadre d'analyse sur la reconnaissance ne peut en faire l'économie (Renault, 2004).

En intégrant cette dimension institutionnelle dans la théorisation de la reconnaissance, Renault aborde l'aspect de la justice sociale. De fait, comme énoncé précédemment, certains individus ou groupes se voient davantage favorisés dans leur rapport aux institutions, ce qui leur assure plus aisément une reconnaissance. C'est aussi en ce sens qu'abonde Voirol (2005) lorsqu'il parle des valeurs et des normes au sein des médias de communication, lesquelles conduisent à la sélection des informations et des acteurs à « rendre visibles » dans l'espace public.

Fraser (2004) fait écho à Renault (2004), puisqu'elle pose la reconnaissance sous l'angle de la justice : dans ce contexte, il y a un souci d'articuler les injustices existant au sein des modèles de valeurs culturelles et dans la structure du capitalisme, lesquelles injustices conduisent à des dénis de reconnaissance. Dans ce cadre d'analyse, Fraser privilégie la parité de participation comme pivot normatif. Cette parité s'exprime par des normes d'égalité juridique, des ressources distribuées équitablement et des modèles institutionnels d'interprétation exprimant un égal respect pour tous. La reconnaissance, pour cette auteure, n'est pas qu'un besoin humain, comme le propose Honneth, mais un remède à l'injustice. Ce cadre d'analyse a comme avantage majeur de permettre une étude différenciée des besoins des groupes dominants et des groupes subordonnés, tout en montrant que les besoins de reconnaissance de chacun varient en fonction de l'obstacle menant à la parité de participation (Fraser, 2004).

Les concepts de visibilité et de reconnaissance ont été brièvement expliqués. Il a été mentionné que visibilité ne signifiait pas reconnaissance, mais qu'elle était cependant une des dimensions de ce concept. Par visibilité, on entend la possibilité d'être vu, d'exister aux yeux des autres. La reconnaissance sociale, pour sa part, va au-delà de cette identification visuelle simple; il s'agit plutôt d'une prise en compte de l'autre dans ses exigences plus fondamentales. Dans la foulée de Renault (2004) et Fraser (2004), la reconnaissance est envisagée sous l'angle de la justice sociale. En théorisant la reconnaissance sous cet angle, ces auteurs permettent une analyse des rapports sociaux fort à propos pour des projets participatifs comme ceux de narrativité numérique.

### 3.2.2.3 *La relation réciproque*

*Empowerment*, visibilité, reconnaissance : des concepts au cœur de notre cadre d'analyse pour appréhender les apports des outils de narrativité numérique à l'intervention. Si ces trois concepts se retrouvent dans notre cadre d'analyse, c'est qu'ils nous sont apparus comme étant inter reliés dans le contexte de ce type de projets. À cet égard, le cadre théorique de Truchon appliqué à des projets de récits numériques en HLM, soit « l'infrastructure de visibilisation », s'avère fort à propos, puisqu'il permet de relier ces trois notions. Cette infrastructure est constituée de trois éléments : l'expression de soi, la reconnaissance individuelle et sociale et la connexion empathique.

Sans parler comme tel d'*empowerment*, le type d'intervention qui est envisagé (accompagnement des participants en suivant leur rythme et leurs choix, définition commune des objectifs, expression libre de soi) rallie plusieurs caractéristiques d'une approche axée sur l'*empowerment*. En effet, à travers les différents ateliers de récit numérique qui se sont déployés, il s'agissait de favoriser l'expression de soi, de façon à « *mettre en valeur la personne et son propos* » (Truchon, 2012 : 162), dans un cadre souple, adapté au milieu.

La visibilité, quant à elle, se traduit par des « *possibilités d'apparence* » dans l'espace public avec les produits réalisés qui seront présentés à un public plus large. Il s'agit donc d'aller au-delà de donner une voix aux sans-voix, mais de leur permettre d'être entendus, donc reconnus, à travers l'organisation de différents événements. À ce sujet, un outil de

mobilisation a été utilisé, soit l'organisation d'un festival destiné aux résidents du HLM, mais aussi à la communauté plus large, où les récits allaient être présentés publiquement, en même temps que différents numéros.

Enfin, la reconnaissance s'exprime également à travers ce que Truchon a appelé la « *connexion empathique* », laquelle s'est développée par l'entremise de partenariats avec des personnes influentes de la communauté, via des communications dans les médias, mais aussi au sein des relations au quotidien entre les résidents et les intervenants impliqués dans le projet. Il s'agit, en somme, « *d'éviter de contribuer à rendre les vulnérables visibles et les dominants invisibles* », mais chercher plutôt à se « *rendre mutuellement visibles* » (Truchon, 2012 : 165). Ainsi, en mettant au cœur des projets de RN l'idée de développer un vivre ensemble qui permet de « *voir ensemble* », ce sont les trois concepts discutés plus haut – *empowerment*, visibilité et reconnaissance- qui sont abordés (Truchon, 2012).

La connexion empathique à laquelle réfère Truchon fait écho à « *l'adressivité dialogique* » discutée par Hayes & Matusov (2005) dans un projet de récit numérique s'étant déroulé dans un centre communautaire aux États-Unis et qui impliquait des jeunes latino-américains et des étudiants universitaires. L'objectif de ces projets, contrairement à ceux dont parle Truchon, n'était pas tant la visibilité et la reconnaissance que l'*empowerment* via une appropriation complète des projets par les jeunes. Cependant, ces auteurs ont réalisé, au cours de leur recherche, que le succès d'un projet ne pouvait pas seulement se mesurer selon le niveau d'appropriation. Ce serait plutôt l'aspect dialogique qui déterminerait le succès.

Ces auteurs ont donc développé le concept d'« *adressivité dialogique* », lequel prend en considération la nature sociale d'une voix : « *as word [addressivity], it is precisely the produce of the reciprocal relationship between speaker and listener, addresser and addressee. [...] As word, it is a bridge throw between myself and another... it is territory shared by both addresser and addressee* » (Voloshinov & al., 1973 : 85-86 cité dans Hayes & Matusov, 2005). Par conséquent, un projet réussi serait un projet où une relation particulière se serait développée, une relation au sein de laquelle participant et intervenant jouent un rôle signifiant, même si l'appropriation finale du produit ne s'est pas faite entièrement par le participant. L'adressivité dialogique devient, dans ce contexte, et à l'instar de Truchon, un moyen de

développer une nouvelle façon de « *voir ensemble* » l'activité dans laquelle intervenants comme participants sont impliqués.

### 3.3 *Conclusion synthèse*

Notre cadre d'analyse regroupe trois notions essentielles pour appréhender les projets utilisant les outils de narrativité numérique : l'*empowerment*, la visibilité et la théorie de la reconnaissance. L'*empowerment* nous permettra d'analyser la dimension participative des projets, de même que leur incidence sur les individus, mais aussi sur les structures sociales à l'origine de différentes inégalités. S'agissant de projets ayant recours aux représentations visuelles, il est essentiel de tenir compte de la visibilité, laquelle réfère à la possibilité d'exister aux yeux des autres. La reconnaissance, pour sa part, permettra de voir la portée de ces projets : dans quelle mesure les nouvelles voix produites et diffusées par les outils de narrativité numérique ont-elles une place dans l'espace public ?

Enfin, l'articulation faite de ces trois notions par Truchon (2012), dans son « infrastructure de visibilisation », complète notre analyse en précisant l'importance de la mutualité dans les projets de narrativité numérique. Dans le contexte d'une recherche en service social portant sur les apports d'outils d'intervention contenant une dimension participative, à la fois dans le processus et dans la diffusion du produit réalisé, il est essentiel que le cadre d'analyse puisse appréhender ces projets dans leur globalité. C'est ce que permet l'articulation de ces trois notions. Il s'agira maintenant de présenter la méthodologie de recherche choisie, de même que la stratégie d'analyse des données.

## 4. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET COLLECTE DE DONNÉES

Cette section vise à présenter le type de recherche privilégié, soit une recherche qualitative, de même que le mode de collecte de données et la stratégie d'analyse qui a été retenue. Les forces et les limites de ces choix seront également abordées.

### 4.1 *L'approche méthodologique : une méthode qualitative*

Comme vu auparavant, la présente recherche vise à connaître les perceptions des intervenants utilisant les outils de narrativité numérique dans leur pratique. Puisqu'il s'agissait de recueillir la perspective de l'acteur, son point de vue, la méthodologie qualitative était la plus appropriée à cette démarche. En effet, cette méthode de recherche se concentre sur le sujet et son intention et s'intéresse au sens que ce dernier donne aux événements. À cet égard, Denzin et Lincoln (2005) expliquent que

the word qualitative implies an emphasis on the qualities of entities and on processes and meanings that are not experimentally examined or measured (if measured at all) in terms of quantity, amount, intensity, or frequency (p. 10).

En outre, cette méthode se prête bien à la taille restreinte de notre échantillon, soit huit intervenants.

Par ailleurs, dans une approche inductive, la présentation des conditions d'enquête est essentielle. Dans cette foulée, il importe de rappeler qu'avant même de commencer notre collecte de données, nous avions plusieurs *a priori*, nous « *savions des choses* » comme le dit Benelli (2011) :

les chercheurs savent des choses sur le sujet qui les intéresse – c'est d'ailleurs la raison pour laquelle il les intéresse. [...] La présentation des idées qui sont à l'origine de la recherche et de leur évolution permet en effet de donner un sens à la démarche entreprise dans le travail scientifique (p. 43-44).

Avec le recul, et comme abordé dans la problématique, il nous apparaît que notre intérêt de recherche découle d'un constat observé dans les milieux de pratique : le travail social est généralement très normé, il a un caractère individuel, il s'inscrit dans une approche médicale et, très souvent, les interventions se réalisent dans un bureau. Or, ces approches et méthodes ne conviennent pas à tout le monde, intervenants comme usagers des services. C'est dans ce contexte que, comme intervenante, nous avons souhaité explorer des approches d'intervention plus créatives, mieux saisir comment on pouvait réaliser des formes d'intervention alternatives et cerner la contribution de telles approches aux pratiques. Ainsi, il est évident que nous avons comme présupposé que les méthodes créatives permettaient de créer un lien plus fort avec les groupes/personnes avec qui on intervient que l'approche la plus répandue du *case load*. Il nous semblait également que les participants étaient toujours impliqués et motivés dans ce type de projet, ce qui les amenait à reprendre du pouvoir sur leur vie et à remettre en question les structures de pouvoir. Dans les faits, il nous apparaissait que c'était le processus, plus que le produit et sa diffusion, qui était déterminant dans l'intervention.

Si ces réflexions sont partagées, c'est pour faire écho à des propos tenus par différents auteurs (Zuniga, 1997 ; Jeffrey, 2005 ; Benelli, 2011) sur l'importance, dans une démarche de recherche qualitative, d'expliquer notre parcours de recherche. Laisser les traces de notre démarche (parcours scientifique, conditions d'enquête, méthodes appliquées, idées de départ, etc.) est ce qui permet de lui donner sa cohérence, tout en étant « *un critère d'appréciation important de la plausibilité des résultats produits* » (Benelli, 2011 : 43). La section de la stratégie d'analyse s'attachera donc à détailler davantage notre processus de recherche.

## 4.2 *Échantillonnage*

En vue d'étudier les perceptions des intervenants quant aux apports du récit numérique à l'intervention, **sept entrevues** ont été réalisées auprès de **huit intervenants** d'âges variés. **Six entrevues ont été individuelles et une s'est déroulée en dyade**. Nous avons sept femmes et un homme. Ces praticiens travaillent dans le milieu communautaire ou

universitaire. Ils ont eu une ou plusieurs expériences d'intervention ayant recours au récit numérique (que ce soit sous forme de vidéo, de podcast ou tout autre format s'y apparentant). Il s'agit d'un échantillon de convenance, c'est-à-dire que nous avons choisi les participants qui souhaitaient collaborer à notre recherche, sans d'autres critères que celui d'avoir réalisé un ou des projets de récit numérique comme intervenant.

### 4.3 Procédures de recrutement

Étant donné que le récit numérique en intervention en est à ses premiers balbutiements au Québec, le recrutement des participants n'a pas été aisé au départ. Il avait été prévu initialement de faire une dizaine d'entrevues, mais cette difficulté, associée à nos propres contraintes d'étudiante travaillant à temps plein, nous a obligée à revoir la taille de l'échantillon, qui a finalement été de huit intervenants. Certains informateurs-clés ont été identifiés au début de la recherche. Puis, la technique boule-de-neige a été utilisée pour le recrutement des autres participants à la recherche. Ainsi, les premiers informateurs identifiés nous ont mis en contact avec d'autres intervenants utilisant des outils numériques dans leur pratique.

Un premier entretien d'ordre exploratoire — non inclus dans l'analyse — a été fait avec la coordonnatrice du projet *Histoires de vie Montréal* qui se réalise à l'Université Concordia. Ce projet s'intéresse aux « *histoires de vie des Montréalais déplacés par la guerre, le génocide et autres violations aux droits de la personne. [Ce projet], axé sur l'histoire orale, étudie l'expérience et le souvenir de violences de masse et de déplacements* »<sup>6</sup>. Des entrevues filmées sont réalisées avec des gens ayant une expérience de réfugié et ces entrevues peuvent, par la suite, donner lieu à des récits numériques. La coordonnatrice nous a expliqué en quoi consistait ce projet, quels étaient ses objectifs et comment il s'était déroulé. Considérant que cette entrevue avait comme objectif de nous préparer à la cueillette des données, aucune grille d'entrevue n'a été utilisée à ce moment-là et l'entretien n'a pas été enregistré. Dans ce

---

<sup>6</sup> Définition du projet telle qu'elle se retrouve sur le site Web : <http://histoiresdeviemontreal.ca/fr/home-accueil>

contexte, nous ne l'avons pas considéré dans nos données à analyser. Cependant, nous en faisons mention en raison des pistes que cette rencontre nous a données pour bâtir notre grille d'entrevue. La coordonnatrice de ce projet nous a aussi fourni les coordonnées électroniques de deux intervenantes que nous avons par la suite contactées et interviewées pour notre recherche.

L'une d'entre elles, **Christine**<sup>7</sup>, a répondu rapidement à notre demande par courriel et nous nous sommes rencontrées pour l'entrevue. Celle-ci a une expérience de plus de quinze ans avec les projets participatifs utilisant différents outils visuels. Bien que notre entretien ait surtout porté sur le projet auquel elle a participé et qui est associé à *Histoires de vie Montréal*, il n'en demeure pas moins que cette longue expérience avec ce type de projet lui permettait de faire des liens avec d'autres expériences du même genre. L'autre intervenante qui nous avait été recommandée, **Justine**, a été plus difficile à rencontrer. Nous avons profité d'un lancement de livre auquel nous avons été conviée par Christine, et auquel Justine allait participer, pour créer un contact et ainsi convenir d'un moment pour se rencontrer. Justine a participé au projet *Histoires de vie Montréal* à titre de caméraman et d'intervieweuse. Lors de ce lancement de livre, nous avons constaté que plusieurs personnes présentes auraient pu être des informateurs fort pertinents pour notre recherche. Cependant, comme dit précédemment, considérant qu'il s'agit d'une recherche de maîtrise et que nous travaillons à temps plein, nous avons dû nous restreindre. Nous étions par ailleurs déjà avancée dans la collecte de données. D'autres entrevues auraient donc alourdi considérablement le travail d'analyse.

Pour ce qui est des autres entrevues, un collègue, **Henri**, avec qui nous avons réalisé un projet de récit numérique sur le thème du tremblement de terre en Haïti, a été rencontré. Celui-ci en était à sa première expérience avec ce type de projet. Le projet *Wapikoni Mobile*, un projet artistique qui permet à de jeunes autochtones de réaliser des films portant sur leur réalité, avait lui aussi été visé pour notre recherche. Un courriel avait été envoyé à l'organisme et nous avons aussi fait un suivi téléphonique. L'adjointe administrative a lancé une invitation par courriel à tous les intervenants du projet et l'une d'elles, **Myriam**, nous a contactée. Nous

---

<sup>7</sup> Dans le souci de protéger l'anonymat, tous les noms utilisés sont des pseudonymes pour désigner les informateurs et informatrices de notre recherche.



avons donc pu réaliser une entrevue avec elle. Myriam a été impliquée à titre d'intervenante sociale pendant trois ans dans les projets du *Wapikoni Mobile*. C'est d'ailleurs celle-ci qui nous a parlé d'un projet d'intérêt pour notre recherche, *Télé sans frontière*, et qui a suggéré de nous mettre en rapport avec quelqu'un qui y travaille. Un appel a été fait à cet organisme et on nous a recommandée à une intervenante, **Sophie**, avec qui une entrevue a été réalisée dans les bureaux de l'organisme. Ayant des études en production télévisuelle, Sophie a aussi plus de cinq ans d'expérience comme intervenante dans cet organisme. Bien que ce projet nous semblait un peu plus éloigné du récit numérique comme tel, nous avons tout de même décidé de l'inclure à notre recherche parce qu'il était possible d'établir certains liens.

Une autre intervenante, **Louise**, référée par notre directrice de recherche, a également été ciblée en raison de son expérience dans un projet de production de récits numériques avec les habitants d'un HLM à Montréal. Nous l'avons contactée par courriel. Louise a fait des études en communication et a travaillé dans ce domaine pendant plusieurs années avant d'être impliquée pendant trois ans dans le projet de récits numériques avec les gens d'un HLM. Enfin, nous avons rencontré deux intervenantes ayant réalisé des récits audio avec des jeunes ayant vécu des expériences d'exclusion, comme l'intimidation ou le racisme par exemple. Un contact téléphonique a été fait et nous avons par la suite convenu d'un moment où nous pourrions nous rencontrer à l'organisme. À la base, nous pensions faire une entrevue avec l'une d'elles seulement, **Andrée**, mais finalement une autre intervenante de l'organisme, **Karine**, s'est également jointe à nous. Ces deux intervenantes ont été enseignantes avant de travailler dans le milieu de l'éducation populaire.

#### **4.4 Outil de collecte de données : l'entrevue de recherche**

L'entrevue qualitative a été privilégiée comme outil de collecte de données approprié à notre démarche. Comme mentionné, nous cherchions à mieux connaître les perceptions des intervenants utilisant le récit numérique dans leur intervention et l'entrevue se prête bien à cette visée, puisque « *the purpose of qualitative interviewing, whether individual or group*

*focussed, is to capture the experiences, perspectives and understanding of the interviewees »* (Clarke, 1999 : 78).

Nous avons opté pour une entrevue semi-dirigée, soit un entretien comportant une série de questions ouvertes déjà préparées. Notre schéma d'entrevue a été construit en fonction des différents thèmes qui nous souhaitions explorer, soit l'expérience plus spécifique de l'intervenant avec le récit numérique (conditions nécessaires pour mettre en place les projets, rôles des intervenants et des participants, changements observés), les apports de ces outils, de même que leurs limites. Cette grille (Annexe A) servait à nous orienter, à nous donner des points de repère, mais nous ne souhaitions pas nous y restreindre. Comme l'indique Mongeau (2009), chaque participant a eu toute la latitude « *d'aborder d'autres aspects du sujet dans l'ordre qui lui [convenait]* » (p. 96). Ainsi, si des objectifs de recherche avaient été fixés et si certaines idées existaient au départ sur notre sujet, il s'agissait de s'ouvrir à ce qui pouvait émerger. De fait, documenter les apports de nouveaux outils d'intervention nécessite une certaine logique de l'errance, comme le souligne Jeffrey (2005) en parlant d'un « *art de la rencontre* » :

Le chercheur est itinérant dans la mesure où sa démarche pour rencontrer autrui serait plus de l'ordre du trajet que du projet. [...] Le projet vise un résultat à venir, il est de l'ordre des fins, alors que le trajet qualifie un avancé, à petits pas, qui s'ajuste au contexte (p. 117).

Dans ce contexte, nos entrevues ont pris davantage la forme d'un entretien, c'est-à-dire des discussions où nous ne faisons pas que poser des questions, mais où nous réagissons aussi aux propos de nos interlocuteurs. Ainsi, cette autre réflexion de Jefferey (2005) a été mise en pratique : « *la recherche qualitative est plus que toute autre, interactions entre des personnes qui se sondent, se flairent, s'interrogent, se séduisent et discutent librement et honnêtement* ». (p. 119)

Dans le but de faire émerger une information plus riche, une vignette (Annexe A, section 3) qui présente un projet fictif de récit numérique a aussi été montrée aux intervenants au milieu de l'entrevue. Il s'agissait de leur permettre de se détacher de leur expérience plus spécifique avec les outils de narrativité numérique pour les amener à réfléchir d'une façon

différente sur leurs apports. La vignette n'a pas été présentée à tous, puisque certains avaient déjà donné une information extrêmement riche et variée. Avec le recul, nous réalisons qu'il aurait été préférable de commencer directement l'entrevue avec la vignette. Son utilisation aurait alors été plus pertinente. En l'ayant présentée au milieu de l'entrevue – voire presque à la fin, dans certains cas –, plusieurs thèmes avaient déjà été abordés, et donc l'utilisation de cet outil devenait redondante.

Il importe aussi de souligner que notre grille d'entrevue a été modifiée au cours de la collecte de données, afin de la rendre plus appropriée au déroulement des entretiens. Ainsi, des questions ont été reformulées, déplacées ou retranchées du canevas dans l'optique de donner plus de cohérence et de dynamisme à l'entrevue. Notamment, certaines questions d'amorce ont été enlevées parce qu'elles ralentissaient l'entrevue et n'apportaient pas d'éléments pertinents à la recherche. Aussi, en début d'entrevue, les intervenants nous décrivaient spontanément les projets dans lesquels ils avaient été impliqués. Ceci nous amenait à leur poser des questions de clarification et à les faire élaborer davantage. Dans ce contexte, un remaniement s'est fait pour nous permettre de suivre cette tendance, mais aussi pour nous aider à structurer nos entretiens. Il ne s'agissait pas d'utiliser toutes les questions, mais plutôt d'avoir des balises plus adaptées aux réactions des premiers intervenants rencontrés.

Les entrevues se sont toutes déroulées entre les mois de janvier et d'avril 2012, sauf celle qui était d'ordre préparatoire, qui a été réalisée en avril 2011. Cette dernière, comme il a été dit précédemment, n'a pas été enregistrée, contrairement à toutes les autres qui se sont déroulées par la suite. Pour celle-ci, nous avons seulement pris des notes. La durée de chaque entrevue a varié entre une heure et deux heures et demie. Ces entrevues ont eu lieu dans des endroits variés, afin de s'adapter aux besoins et horaires des informateurs.

#### **4.5 *L'analyse des résultats***

En ce qui concerne l'analyse du matériel collecté en entrevue, à la suite de chaque rencontre avec les participants, nous avons d'abord rempli une grille postentretien dans laquelle étaient notés nos impressions, nos apprentissages et les orientations possibles pour

l'analyse. Cette grille était pour nous une façon de garder une trace du contexte plus large dans lequel s'était déroulée l'entrevue, tout en étant un outil de réflexion pour alimenter l'analyse. Comme l'indique De Champlain (2011),

l'écriture permet de laisser des traces objectives à partir desquelles le chercheur pourra travailler ou à partir desquelles le sujet pourra élaborer davantage son expérience [...] [tout en étant un] moyen d'accès à l'expérience (p. 57).

Puis, nous avons retranscrit chacune des entrevues de façon intégrale sous forme de verbatim. Lors de la retranscription, nous écrivions spontanément dans un cahier les thèmes qui nous apparaissaient émerger de chaque entrevue. Par ailleurs, tout au long de notre collecte de données, nous avons procédé à une « lecture flottante » de notre matériel par le biais d'échanges avec notre directrice de recherche. Aussi, en raison de la réalisation concomitante de projets personnels de RN<sup>8</sup> à notre recherche, une réflexion constante se réalisait sur le matériel recueilli au fur et à mesure que progressait la cueillette de données. En effet, une dialectique s'opérait entre les propos recueillis chez les intervenants et notre propre expérience, nous permettant d'observer nos données et de les organiser à travers la lunette de notre propre pratique. Ainsi, avec cette préanalyse, notre matériel a commencé à se structurer dès le début de la cueillette de données, permettant ainsi d'en dégager les principales catégories.

À partir de là, nous avons utilisé l'analyse de contenu pour traiter nos données. Ce type d'analyse consiste en

un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives. [...] [l'analyse inductive] s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes (Blais & Martineau, 2006 : 3).

En ce sens, plusieurs lectures attentives de nos verbatim ont été faites afin de s'imprégner des propos de nos informateurs. En cours de lecture, des mots-clés ont été insérés dans la marge, afin de dégager les principaux thèmes. Puis, nous avons procédé au codage individuel de chaque entrevue. Pour chacune d'elle, nous avons construit un tableau dans lequel de grands

---

<sup>8</sup> Voir note 1, p. viii.

thèmes, de même que des sous-thèmes, étaient placés. Sous chacun d'eux, des extraits significatifs des verbatim étaient insérés. Il importe de souligner que nous avons souhaité laisser le plus d'espace possible au discours des informateurs. À cet égard, Blais & Martineau (2006) avancent d'ailleurs :

Bien que l'analyse soit influencée par les objectifs de recherche au départ, [...] [ceux-ci], tels qu'ils sont formulés, fournissent un point de vue, une perspective au chercheur pour conduire l'analyse de ses données, mais ils ne constituent pas une série 'd'attentes' à produire, c'est-à-dire des résultats spécifiques à obtenir à tout prix (p. 5).

Dans cette logique, les catégories retenues ont été celles qui émanaient des propos de nos informateurs et non de nos objectifs plus précis de recherche.

Une fois l'analyse de chacune des sept entrevues terminée, nous avons procédé à une analyse transversale des données, c'est-à-dire que nous avons tâché de faire des liens entre les thèmes émanant de chacune d'elles. Une sélection des thèmes généraux se dégageant de toutes nos entrevues a d'abord été faite. De cette liste, trois grandes catégories ont émergé, à partir desquelles un tableau a été construit. Pour chaque catégorie, plusieurs sous-thèmes ont été identifiés, sous lesquels étaient placés des extraits de verbatim des différentes entrevues. Ce tableau constituait en quelque sorte un plan détaillé de notre analyse.

À partir de là, nous avons relu notre recension des écrits afin de voir les liens qui pouvaient s'établir avec des réflexions faites par d'autres chercheurs ayant étudié cet outil d'intervention. Nous avons procédé de même avec notre cadre théorique. Si, au départ, notre analyse était davantage centrée autour de l'*empowerment*, nous avons vite réalisé, au cours de la collecte de données, que ce cadre était trop limité. Les différents propos tenus par les informateurs nous amenaient à considérer d'autres influences théoriques. Bien que la visibilité et la théorie de la reconnaissance aient été des notions ayant retenu notre attention au début de notre processus de recherche, nous ne les avons pas beaucoup développées. Cependant, à l'étape de l'analyse, nous avons réalisé la nécessité de les inclure, puisqu'elles étaient selon nous essentielles pour discuter des contributions plus particulières des outils de narrativité numérique.

#### **4.6 Limites de la stratégie de recherche**

Certains auteurs ont remis en question l'utilisation unique des entrevues avec des informateurs-clés. Notamment, Mayer, Ouellet, Saint-Jacques & Turcotte (2000) relèvent que,

sans nécessairement rechercher le consensus, il se peut que la plupart des opinions émises par ces informateurs soient concordantes [...] À cause de cette possibilité, cette technique s'emploie rarement seule (p. 279).

Cette limite méthodologique est certes à considérer lors de l'analyse de nos données. Cependant, il importe de rappeler que les intervenants rencontrés ont eu des expériences très diversifiées avec les outils de narrativité numérique, dans des contextes variés, ce qui contribue à teinter différemment leurs perceptions de ces outils.

Dans la même foulée, Mucchielli (2002) soulève pour sa part un questionnement quant au savoir produit par les recherches qualitatives, soit la préoccupation de dégager des résultats « *qui ne répondent pas à la seule caractéristique d'un particularisme stérile* » (p. 59). Avec ces propos, cet auteur nous pousse à réfléchir à la portée de nos résultats : puisque notre échantillon est très restreint, il serait hasardeux de faire des généralisations. Dans le cas qui nous occupe, notre recherche repose sur un nombre limité d'individus (huit intervenants); il est donc difficile d'en tirer des conclusions qui s'appliquent à l'ensemble de la société. Il devient donc important de se centrer sur la fertilité de nos données et de voir en quoi elles pourront être utiles à d'autres domaines d'étude ou à d'autres recherches abordant des thèmes similaires au nôtre. Par ailleurs, bien que ces données exploratoires soient limitées, elles contribuent néanmoins à une amorce intéressante de réflexion sur les apports des outils de narrativité numérique à l'intervention sociale.

#### **4.7 Considérations éthiques**

Comme ce projet de recherche s'inscrivait dans le cadre d'un programme de maîtrise de l'Université de Montréal, il a été soumis au Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal (CERFAS) et a été approuvé le 24 octobre 2011. Il importe de souligner que les informateurs qui ont participé à cette recherche l'ont fait

sur une base volontaire. Avant de commencer l'entrevue, chacun d'eux a signé un formulaire de consentement (Annexe B) dans lequel les conditions de participation étaient expliquées, de même que leur droit de se retirer en tout temps de la recherche.

Dans le cas où les participants auraient eu besoin de plus de renseignements sur la recherche, nos coordonnées, celles de notre directrice de recherche et celles de l'ombudsman de l'Université de Montréal étaient indiquées à la fin du formulaire. Il était également spécifié, dans ce document, que, selon les normes du CÉRFA, le contenu du matériel recueilli sur bande audio allait être conservé à l'université, pour une durée de sept ans, dans un classeur verrouillé. Aussi, nous avons inclus, dans notre formulaire, une demande d'autorisation pour diffuser certains extraits d'entrevue, dans le cas où nous souhaiterions faire un article interactif avec notre mémoire. Enfin, dans la rédaction de ce mémoire, chaque informateur s'est vu attribuer un nom fictif afin de préserver la confidentialité. Le prochain chapitre exposera maintenant l'analyse des résultats et leur discussion.

## **5. ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION**

Il s'agira maintenant de présenter l'analyse du matériel colligé. Considérant le caractère riche et spécifique de chacun des projets auxquels se rattachent les intervenants rencontrés, il convient, avant de regarder l'analyse des données comme telles, de présenter ces projets. D'ailleurs, en cours d'entrevue, beaucoup de temps a été consacré à la description de ces derniers : dans un souci de systématisation, il était pour nous essentiel de comprendre comment ils avaient été menés, dans quel contexte et avec quelles stratégies. Par la suite, les conditions de réalisation de projets utilisant ces outils, de même que les questions éthiques les entourant, seront abordées. Pour ce qui est des apports, ils seront détaillés sous deux aspects : le processus collaboratif de création et l'ouverture d'un espace de visibilité. La discussion des résultats se fera de façon concomitante à leur présentation, afin de permettre une meilleure articulation avec la théorie.

### ***5.1 Présentation des projets et des participants à l'étude***

Comme mentionné précédemment, les intervenants rencontrés proviennent de milieux variés, ont un parcours singulier et les projets de narrativité numérique auxquels ils ont participé sont très différents les uns des autres. Dans ce contexte, il importe de faire une brève présentation de ces projets et des intervenants y œuvrant, afin de mieux situer les perceptions de ces derniers en ce qui a trait aux outils de narrativité numérique. Le tableau I à la page suivante présente ces différentes expériences.



**TABLEAU I : Description des projets**

| Sexe | Origine professionnelle de l'intervenant | Contexte du projet                | Expérience avec RN et/ou vidéo             | Participants aux projets                                | Type de support utilisé   | Objectifs des projets   | Processus de réalisation  |
|------|--|-----------------------------------|--|---|---|---|---|
| H    | Service social                           | Universitaire (service social)    | Projet ponctuel de 2 mois                  | Jeunes adultes d'origine haïtienne                      | Courte vidéo à partir d'une entrevue filmée                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Permettre la rencontre entre 2 Haïtiens issus de 2 milieux différents (Haïti et Montréal).</li> <li>— Observer comment l'utilisation de la vidéo peut permettre de <b>créer du lien au sein de la communauté haïtienne.</b></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Préparation d'une grille d'entrevue</li> <li>— Entrevue filmée</li> <li>— Visionnement de l'entrevue avec les participants et sélection des extraits; choix de la musique accompagnant les extraits.</li> <li>— Création du RN avec une monteuse extérieure au projet</li> <li>— Présentation de la vidéo dans un cours universitaire et dans un événement commémoratif; disponible sur le web</li> </ul>  |
| F    | Sciences sociales/ communication         | OSBL jeunesse/ Universitaire      | Projets réalisés au cours de 3 étés        | Habitants HLM (adultes et enfants) et communauté du HLM | Récits numériques à partir vidéos et photos faites par les participants | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Permettre aux résidents d'un HLM <b>d'exprimer</b> en leurs propres termes <b>leur vision de leur réalité</b></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Réalisation de plusieurs projets différents : avec des groupes de femmes, avec adultes ou enfants en individuel, avec des groupes communautaires et des habitants du HLM</li> <li>— En individuel, plusieurs façons de faire : écrire un texte et choix des photos ensuite; prise de photos, les mettre en ordre et décider du texte ensuite; pour création du RN, discussion entre les monteurs et les personnes concernées.</li> <li>— Pour les groupes, 5 séances : écriture de l'histoire, réalisation du scénario avec images, prise de photos, enregistrement de la voix, montage.</li> <li>— Présentation des RN lors d'un festival et création de DVD</li> </ul> |
| F    | Production télévisuelle                  | OSBL en insertion professionnelle | Expérience de plus de 5 ans avec ce projet | Jeunes 18-30 ans  | Courtes vidéos documentaires  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— <b>Donner la parole aux jeunes</b> pour qu'ils s'expriment sur des enjeux sociaux qui les touchent.</li> <li>— Faciliter l'insertion sociale et professionnelle.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Programme de 22 semaines, groupe de 10-12 personnes</li> <li>— Réalisation de courts films (30 secondes à 2 minutes) pour s'initier à la vidéo</li> <li>— Projet final : chaque participant doit réaliser un film de 7 minutes environ</li> <li>— Toutes les étapes (choix des sujets, caméra, prise de son, montage) se font en équipe</li> <li>— Présentation publique dans 2 bars et dans des organismes communautaires; vidéos se trouvant sur le web; participation à certains festivals de films.</li> </ul>   |

| Sexe | Origine professionnelle de l'intervenant | Contexte du projet  | Expérience avec RN et/ou vidéo                             | Participants aux projets      | Type de support utilisé                           | Objectifs des projets   | Processus de réalisation   |
|------|--|---|--|-------------------------------|---|---|--|
| F    | Service social et communication          | OSBL à vocation artistique (création musicale et cinématographique) | 3 ans d'implication; le projet existe depuis 8 ans         | Jeunes autochtones (13-35ans) | Courtes vidéos/récits numériques                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Offrir une formation audiovisuelle et cinématographique.</li> <li>— Combattre les préjugés envers les autochtones et <b>créer des espaces pour qu'ils puissent parler par eux-mêmes.</b></li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Projets de 4 semaines, 2 fois/an</li> <li>— Jeunes se présentent, brainstorming pour trouver leur sujet, initiation à la caméra, à la prise de son et au montage; accompagnement dans la réalisation, mais objectif d'appropriation par les jeunes</li> <li>— Travail d'équipe : se trouver des gens pour la caméra et la prise de son</li> <li>— Présentation à la communauté, vidéos se trouvant sur le web, participation à plusieurs festivals de films reconnus</li> </ul> |
| 2 F  | Éducation                                | OSBL/ éducation populaire (démocratie à l'école)                    | Environ 3 ans  | Jeunes (12-17 ans)            | Récits audio                                      | Permettre aux jeunes <b>d'exprimer ce qu'ils vivent à l'école</b> (enjeux de discrimination) : dans la création des récits, mais aussi dans leur diffusion dans les écoles.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Rencontre avec une cinquantaine de jeunes.</li> <li>— Reprise de certains éléments de leurs différents témoignages pour constituer 10 récits exprimant des enjeux globaux vécus par tous ces jeunes.</li> <li>— 10 jeunes ont été invités à lire ces récits, lesquels ont été enregistrés.</li> <li>— Réalisation d'une trousse d'éducation aux droits de l'enfant à partir de ces récits.</li> <li>— Présentation dans les écoles ; récits se trouvant sur le web.</li> </ul>  |
| F    | Communication                            | Universitaire (histoire orale)                                      | Environ 3 ans  | Jeunes rwandais (18-30 ans)   | Courtes vidéos à partir d'entrevues filmées et RN | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Permettre aux gens de <b>participer à la construction du savoir.</b></li> <li>— Permettre aux jeunes rwandais ayant grandi à Montréal de <b>partager leur perception du génocide.</b></li> </ul>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Entrevue filmée avec de jeunes Rwandais</li> <li>— Sélection d'extraits de l'entrevue et montage d'une courte vidéo ; en présence du participant ou pas ; la personne est toujours consultée pour s'assurer que le travail lui convient.</li> <li>— Présentation des vidéos dans différents contextes : écoles, événements commémoratifs ; vidéos se trouvant sur le web et archivées au centre culturel rwandais.</li> </ul>   |
| F    | Communication                            | Universitaire (histoire orale)                                      | Expérience de plus de 15 ans avec les médias participatifs | Jeunes réfugiés (18-35 ans)   | Récits numériques                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Permettre aux jeunes ayant une expérience de réfugiés de <b>trouver leur place dans le pays d'accueil.</b></li> <li>— Permettre aux autres jeunes de comprendre la réalité diverse des jeunes réfugiés.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>— Différents projets, durée variée</li> <li>— Utilisation de dessins, de photos, de récits numériques ; le type de média utilisé dépend du contexte.</li> <li>— Présentation dans les écoles, dans un tour d'autobus, dans les médias ; vidéos disponibles sur le web et dans un DVD</li> </ul>   |

Plusieurs constantes se dégagent de ce tableau. D'une part, une majorité d'intervenants ont des études en communication et ces projets se sont réalisés dans des organismes sans but lucratif (OSBL) ou dans le cadre de projets universitaires. De même, des jeunes se retrouvent comme participants dans tous les projets. D'autre part, il est possible de relever un élément commun parmi leurs objectifs généraux, soit celui de donner un espace de parole aux gens pour qu'ils puissent s'exprimer en leurs propres termes.

Cependant, là où les différences s'expriment, c'est dans le choix de l'outil de narrativité. Nous retrouvons la création d'une courte vidéo à partir d'extraits de témoignages issus d'une entrevue, des récits numériques ou audio et de courtes vidéos documentaires ou expérimentales. Le processus de réalisation est lui aussi particulier à chacun des projets. Qu'il s'agisse de la durée des projets ou des techniques employées pour faire émerger les récits, il apparaît que les intervenants ont développé des façons de faire différentes pour s'adapter au contexte particulier dans lequel ils se retrouvaient.

Aussi, il importe de souligner des différences quant à l'expérience des intervenants avec ces outils, laquelle se situe entre deux mois et quinze ans. De la même façon, certains intervenants ont réalisé plusieurs projets différents de RN, alors que d'autres n'ont qu'un seul projet à leur actif. Aussi, une des intervenantes est impliquée dans un projet dont la vocation première est plutôt d'initier les jeunes à réaliser des documentaires, ce qui est quelque peu éloigné du RN. Toutefois, en raison d'une certaine parenté avec le RN, nous avons décidé de faire une entrevue avec elle. Par ailleurs, nous trouvions intéressant d'inclure dans notre échantillonnage un intervenant dont l'expérience était légèrement extérieure au RN, permettant ainsi d'avoir accès à des perceptions divergentes. Les différences quant à l'expérience des intervenants se reflètent aussi dans les entrevues. Sans prétendre qu'il s'agisse de la seule variable possible influençant le discours, il nous est apparu que les intervenants ayant une expérience plus longue et plus variée avec ces outils ont dégagé plus d'éléments de réflexion sur leurs apports possibles. Ceci explique le fait que, lors de l'analyse, nous faisons davantage référence à certains intervenants qu'à d'autres. Cependant, c'est l'ensemble de ces différents dialogues avec tous nos informateurs qui a nourri la structure de notre analyse.

## **5.2 Le contexte des projets : conditions de réalisation et questions éthiques**

Maintenant que nos sources de données ont été exposées, il s'agira de présenter ce qui se dégage de l'analyse que nous en avons faite. Comme mentionné précédemment, chaque projet à l'étude s'insère dans un contexte qui lui est propre. Il s'agira donc, dans un premier temps, d'examiner les conditions nécessaires à la réalisation de ces projets, de même que les questions éthiques qui les entourent.

### **5.2.1 « Media agnostic » : le bon outil pour le bon contexte**

Tout au long de nos entretiens avec les intervenants, un élément central est revenu, soit celui du contexte. Celui-ci réfère aux facteurs qui favorisent la mise en place de ces projets, mais aussi aux conditions nécessaires à leur implantation. Christine, une des intervenantes, a d'ailleurs bien résumé cet aspect en utilisant une expression très imagée, *media agnostic*, ce qui pour elle veut dire « *que tu suis le processus. Et la technologie suit le processus. [...] On ne doit pas commencer avec la technologie. Pour cette raison, je fais de la vidéo, je fais de l'audio, je fais de la cartographie; tout dépend du groupe* ». En lien avec ces propos, les différents éléments liés au contexte seront présentés, soit ceux du contexte social, organisationnel et ceux de l'intervention.

#### **5.2.1.1 Un outil adapté à la réalité du monde 2.0**

Hull & Katz (2006), de même que Brzoska (2009), ont souligné que la pratique narrative reflète les valeurs d'une société et les objets disponibles pour communiquer. Comme dit précédemment, tous les intervenants participant à cette recherche ont, dans le cadre de leurs projets, travaillé avec des jeunes. Faisant écho à ces auteurs, plusieurs informateurs ont relevé que les outils numériques convenaient bien à la réalité des jeunes, qui aiment ces outils et sont habitués de les utiliser. Louise nous fait d'ailleurs remarquer que « *le médium film, le médium digital storytelling (DST)<sup>9</sup> était alléchant parce les participants étaient des enfants ou des*

---

<sup>9</sup> Digital storytelling ou DST est l'appellation anglaise du récit numérique.

*gens qui regardaient YouTube ou qui y mettaient des vidéos. YouTube commençait d'ailleurs à percer à ce moment-là... »<sup>10</sup>*

Dans ce contexte, le recours aux outils numériques est non seulement adapté à cette réalité, mais il est aussi incontournable, comme l'indique Christine par ces propos :

Je pense que cette nouvelle génération de jeunes, je pense qu'ils veulent plusieurs niveaux d'information. Ils sont ouverts à recevoir l'information sur différentes plateformes : dans les livres, sur Internet, avec les DVD... On doit travailler avec cette littératie, avec ces outils-là. On doit comprendre ça, on doit travailler avec ça si on veut que les jeunes reçoivent l'information.

Ces affirmations ne sont pas sans rappeler ce que différents auteurs ont relevé quant à l'adéquation entre les nouvelles technologies et notre époque (Brosnan & al., 2006 ; Robin, 2008 ; Brown & al., 2005), de même que la correspondance entre ces outils et l'arrivée du constructivisme comme nouveau paradigme en éducation depuis la fin du 20<sup>e</sup> siècle (Brown & al., 2005). Ces changements ont amené à percevoir l'apprentissage comme se réalisant à travers l'expérience concrète, ce que ces outils permettent. Les intervenants ont d'ailleurs souligné cet aspect en parlant du côté « *vivant* » des outils numériques, ce qui suscite l'attention des jeunes. À ce sujet, Karine explique que « *pour les jeunes, c'est plus facile, tu l'entends, c'est vivant, c'est incarné* » et Christine ajoute que « *je fais des films, des récits numériques, parce que je pense que c'est la meilleure manière d'arriver aux émotions des autres personnes* ».

### **5.2.1.2        *Le contexte du projet***

#### **5.2.1.2.1        *L'équipe : « c'était très organique »***

Certes, les informateurs relèvent la pertinence d'utiliser ces outils dans un contexte social où les nouvelles technologies sont omniprésentes et déterminent un nouveau rapport à l'information et aux communications. Cependant, le contexte organisationnel dans lequel s'insèrent les projets est aussi pour eux un élément à considérer. C'est ce qu'ils ont mentionné en faisant référence au partage d'une vision commune avec leurs collègues de travail, mais

---

<sup>10</sup> Les extraits ont été édités pour faciliter la compréhension, mais sans toutefois altérer le sens des propos.

aussi avec les participants du projet. Cet aspect apparaît être le socle sur lequel les projets se sont bâtis. Myriam l'illustre bien par ces propos :

J'ai eu la chance de partager, de travailler avec des gens qui avaient vraiment la même vision que moi. On voulait vraiment que le projet soit participatif. [...] Donc nous, on travaillait vraiment pour que les communautés s'approprient ces projets-là.

Andrée ajoute pour sa part que « *l'espace de liberté, de construction avec les gens, c'était hyper important [...]. Dans ce contexte, elle poursuit en précisant que « dans ma vie ici, je me sens au "on" ».* Louise lui fait écho lorsqu'elle affirme que « *moi, je voulais parler au "nous", parce que je pense que c'est là que ça se passe aussi. [...] C'est un "nous" où on a partagé des choses, où on a vécu ensemble des choses ».*

De ces affirmations se profile une certaine circularité dans les rapports entretenus par les membres des différentes équipes de travail. Le « on » et le « nous » employés par Andrée et Louise en témoignent bien : les intervenants ont le sentiment que ce travail ne pourrait pas se réaliser autrement qu'avec leur équipe, avec laquelle existe une réelle synergie.

#### **5.2.1.2.2 Un cadre flexible : « je crée un cadre et je bouge dedans avec eux »**

Si une équipe unie est importante, il émane aussi des propos des informateurs l'importance de la flexibilité dans ce type d'intervention, soit la capacité de s'adapter au temps disponible, de même qu'au rythme et aux particularités des participants. La notion de temps a d'ailleurs été abordée à plusieurs reprises. D'une part, il s'agit du **temps disponible pour donner les ateliers** et la nécessité d'adapter sa méthode à ce contexte. Par exemple, Christine explique que certains ateliers n'avaient qu'une durée de quatre heures. D'autres, par contre, pouvaient s'échelonner sur douze semaines. Elle explique qu'elle a développé des modèles d'intervention adaptés à ces différentes réalités. Myriam, quant à elle, souligne les défis associés au temps limité qui lui était accordé :

parce qu'un des enjeux [...], c'est que la roulotte elle est là quatre semaines. Donc on a quatre semaines pour faire des courts-métrages, quatre semaines pour favoriser l'appropriation des outils par les gens de la communauté...

D'autre part, **le temps est associé à la rencontre avec l'autre**, rencontre qui ne peut s'insérer dans une boîte temporelle fixe. C'est ce qu'indique Justine par ces propos :

Il faut vraiment créer des liens. Toujours. Il ne faut pas du tout que ce soit un atelier de midi à 14h, puis c'est fini, puis on se voit la semaine prochaine. [...] Aussi, mon rôle c'était vraiment de mettre la personne à l'aise. Ce qui peut prendre beaucoup de temps.

En somme, il importe que l'intervenant soit disposé à s'investir dans ce projet, en allant quelque peu au-delà d'un mandat de travail.

Si la question du temps a aussi été abordée dans la littérature, il était alors question de la nécessité d'un temps long pour mener à bien ce type de projet (Bernèche & Plante, 2009 ; Peltier, 2005 ; Portal, 2001), et notamment dans le cas de projets de RN (Hatley & Mc William, 2009 ; Jamissen & Skou, 2010). Or, il ressort des propos des intervenants rencontrés que ce n'est pas essentiel de disposer d'une longue période de temps pour réaliser ce type de projet, puisque certains d'entre eux se sont déroulés sur un court laps de temps. Cependant, Christine précise que « *c'est toujours mieux quand on a plus de temps, ça aide à réfléchir à son histoire ; parce que faire un RN, c'est un processus vraiment émotionnel* ».

En outre, la flexibilité réfère également à la capacité de l'intervenant à façonner une méthode d'utilisation qui s'adapte au contexte du groupe, ce que Louise illustre bien ici : « *J'ai toujours dit que je créais un cadre et que je bougeais avec eux dans le cadre. Et chaque personne bouge d'une manière différente. Puis elles ne bougent pas tous au même rythme* ». Dans ce contexte, cette intervenante raconte qu'elle avait développé différentes façons de travailler avec les enfants. Elle leur offrait plusieurs choix : écrire un texte d'abord et faire les photos ensuite, ou encore l'inverse. Elle leur proposait aussi de prendre des photos, d'en sélectionner certaines, de les mettre en ordre et d'écrire un texte à partir de cette séquence d'images. Myriam a souligné cette même capacité à suivre le rythme de l'autre en expliquant que des aspects techniques de la vidéo étaient enseignés de façon progressive aux jeunes.

Par ailleurs, les outils numériques sont eux-mêmes très flexibles et accessibles, ouvrant la porte à de multiples usages. À ce sujet, Christine relève la possibilité d'utiliser ces outils avec des personnes d'horizons très variées, notamment en ce qui a trait au niveau d'éducation,

puisque « *ce n'est pas nécessaire d'écrire. Si les personnes ne savent pas écrire, on peut partager ensemble et seulement enregistrer la voix* ». Christine ajoute aussi que ces outils répondent bien à la diversité linguistique, en référant aux ateliers auxquels elle a participé et dans lesquels on retrouvait des gens parlant jusqu'à cinq langues différentes. Ainsi, elle explique que le RN s'adapte bien à un contexte multilinguistique, puisqu'il est possible d'avoir recours aux images pour raconter son histoire. Notamment, elle donne l'exemple d'un exercice où elle demandait aux gens de relater leur histoire avec quatre photos. Louise, Sophie et Myriam ont elles aussi signalé, à leur manière, l'aspect flexible de ces outils, puisqu'elles les ont toutes trois utilisés avec des personnes d'âges variés — des adultes, des enfants ou de jeunes adultes — qui n'avaient pas nécessairement d'expérience avec ces outils et qui se les sont appropriés.

Lorsqu'il est question du cadre, il s'agit aussi de regarder les objectifs précis de l'intervention. Cet aspect semble lui aussi avoir une influence sur la méthode de travail qui sera mise en place. C'est dans ce sens que vont les propos de Christine :

Solidifier les réseaux, partager une vision commune, vivre une expérience agréable, mieux connaître les autres [...]. Le RN, ça a le potentiel de faire toutes ces choses. Mais je pense qu'on doit décider laquelle de ces choses est la plus importante pour notre projet.

Les autres intervenants rencontrés ont aussi abordé cet aspect. La mission de leur organisme, de même que les objectifs plus larges des projets auxquels ils se sont insérés, ont eu un impact sur le choix de la méthode employée. Dans le cas de Sophie, il était important que les jeunes vivent une réussite. Dans ce contexte, elle explique : « *Nous autres, on est très directif. Mais il y a une raison pour ça [...] il y en a plusieurs qui ont vécu plusieurs échecs, donc ça les met en situation de réussite. Parce qu'on s'arrange pour qu'ils réussissent.* » Pour Myriam, il était essentiel de permettre à de jeunes autochtones de prendre la parole par eux-mêmes, d'où un accent mis sur une appropriation maximale de l'outil : « *C'est vous autres, vous allez faire votre film. Nous autres on va vous apprendre* ».

Ce dont il a été question jusqu'à présent concernant la flexibilité de l'intervenant et du cadre qu'il met en place n'est pas sans rappeler les propos de certains auteurs. Au sujet des



qualités requises chez l'intervenant, la littérature fait mention d'une ouverture à l'autre dans ses différences, le goût du risque et une acceptation de l'indéterminisme (Lamoureux, 2010 ; Pittet, 2011). Les propos tenus par nos informateurs montrent bien qu'ils possèdent ces qualités, notamment en adaptant leur méthode aux caractéristiques propres des participants. De même, l'instauration d'un cadre a elle aussi été soulignée par des auteurs pour faciliter l'émergence de la parole et installer un climat sécuritaire (Bernèche & Plante, 2009 ; Pittet, 2011).

D'autres conditions se doivent aussi d'être abordées : il s'agit des questions d'éthique. C'est l'aspect qui sera maintenant discuté.

### ***5.2.2 « Ce n'est pas une démarche anodine de se raconter, de raconter sa vie »***

Les différentes conditions facilitant l'utilisation des outils de narrativité numérique qui ont été discutées s'associent également à une réflexion sur les questions éthiques. Cet aspect a été abondamment traité par les informateurs, montrant ainsi les enjeux importants qui traversent le recours à ces outils. Il est possible d'organiser ce qui ressort du discours des intervenants selon trois thèmes : la nécessité d'encadrer le processus, une réflexion sur l'authenticité des récits et les dérives possibles de ces outils.

#### ***5.2.2.1 Encadrer le processus***

Une majorité d'intervenants ont relevé qu'un projet ayant recours aux outils de narrativité numérique nécessitait un encadrement important, considérant l'aspect émotif prépondérant dans la création des RN. C'est cette préoccupation qui ressort de cette affirmation de Louise :

Ce n'est pas une activité comme une autre. [...] Il y a une disposition, il y a une ouverture, il y a une manière d'être nécessaires pour réaliser de type de projet. Et le digital storytelling amène fréquemment à toucher quelque chose de sensible. [...] il y a un doigté qui est extrêmement important, parce qu'il y a des émotions ou il y a du non-dit. [...] Moi, je ne pourrais pas laisser cet outil-là entre les mains de n'importe qui.

Dans cette foulée, les intervenants s'entendent sur la nécessité d'accompagner les participants tout au long du processus, de façon à ce qu'ils puissent, au besoin, se confier à quelqu'un en qui ils ont confiance. Les intervenants ont exprimé cette nécessité de diverses façons. Notamment, Karine explique que « *ce n'est pas une démarche anodine de se raconter, de raconter sa vie. [...] Il faut aussi qu'il y ait des gens qui soient capables de ramasser ce que ça fait [les émotions suscitées] après l'atelier* ». Christine abonde dans le même sens en disant qu'il est essentiel que les participants aux projets de RN aient une personne à qui parler à la fin de l'atelier, sans quoi elle ne pourra offrir cette activité.

Ce rôle de soutien, Myriam l'a pour sa part assumé, puisque sa fonction d'intervenante sociale l'amenait certes à mobiliser et à favoriser l'implantation du projet dans les communautés autochtones, mais aussi à assurer un accompagnement psychosocial :

Des fois, au fil de la création, il y avait des choses plus émotives qui ressortaient. Puis moi, mon lien, c'était juste de les supporter là-dedans, puis surtout de les référer aux bonnes ressources dans la communauté.

En plus du soutien psychosocial, l'encadrement concerne également le respect des différentes personnes impliquées dans le projet. La particularité de ce type d'activité, comme l'indique Sophie, c'est que « *s'ils changent d'idée à un moment donné sur leur façon de penser, ça reste* ». Le fait de créer un produit qui est diffusé de façon plus ou moins large exige donc de prendre certaines précautions. Dans ce contexte, les intervenants ont dit porter une attention particulière au choix des thèmes des récits ou des vidéos, de façon à ce que les propos que les participants tiennent dans leur RN ne puissent leur nuire ni à eux ni à d'autres dans le futur.

Deux éléments principaux ressortent de cette préoccupation : le respect de l'intimité de la personne et le refus de propos haineux. Justine souligne par ailleurs qu'il n'est pas toujours aisé de trouver l'équilibre entre une façon plus légère de se livrer et la nature même d'un projet de RN :

On évitait toujours d'être trop personnels, de parler de nous, de viser des gens ou même de parler de ce que nos parents nous avaient dit. Ça devenait très difficile, parce que c'était ça en fait une histoire de vie : c'était très personnel. Comment

tirer quelque chose qui peut être passé en public et que les gens ne vont pas mal interpréter ou ne pas mal prendre ?

Par ailleurs, certains auteurs ayant utilisé des outils visuels dans leur pratique avaient eux aussi soulevé cette préoccupation quant à l'intrusion possible de l'espace privé, la divulgation de faits embarrassants sur autrui ou une interprétation erronée des images présentées (C. Wang & Redwoods-Jones, 2001 ; W. Strack et al., 2004).

### 5.2.2.2 *Quelle réalité?*

#### 5.2.2.2.1 « *L'œil de la caméra* »

Certes, les intervenants disent accorder un grand souci au processus de réalisation des RN, afin de s'assurer que les participants soient protégés des effets à court terme du projet (côté émotif lié à la narration de son histoire), mais aussi de ceux à long terme (un produit qui ne peut leur nuire ni à eux ni à d'autres). Cependant, malgré ces précautions, ils admettent que ce type d'activité peut tout de même avoir d'autres répercussions défavorables. D'une part, le fait de filmer, d'enregistrer quelque chose peut conduire à figer les gens ou la réalité. Andrée l'a très bien illustré en racontant l'expérience d'une participante à son projet :

Quand ça faisait je ne sais pas combien de fois que je lui disais : est-ce que j'ai le droit d'utiliser ton récit ? Elle a toujours dit oui, mais elle a aussi dit : je suis tannée. Moi, je ne suis plus rendue là. C'est comme si ça la fige à un moment de difficulté, mais trois ans plus tard, tu es tannée de te voir toujours là.

Myriam abonde dans le même sens en parlant de la diffusion des films réalisés par les jeunes autochtones. Elle avance que les vidéos produites peuvent aussi simplifier la réalité des communautés, les réduisant à ce qui est filmé :

Souvent, les gens aussi disent : c'est LA voix des idées autochtones. Ce n'est pas LA voix des autochtones, c'est une des multiples voix des autochtones, un des multiples messages, mais il n'y a pas que ce qui est présenté dans les films non plus. La réalité autochtone est tellement complexe.

D'autre part, les intervenants ont aussi tenu à souligner que les RN ou les vidéos produites devaient être contextualisées. Comme l'explique Louise, « *c'est situé dans le temps. Et c'est important à un moment donné, ça vient circonscrire quelque chose et ça ne veut pas*

*dire qu'hier ou dans trois semaines cette chose-là va vouloir dire la même chose.* » Myriam abonde dans le même sens en indiquant que « *c'est souvent une facette à un moment précis, dans un contexte précis en fait, et dans un lieu précis. C'est comme une espèce de photo...* » C'est pourquoi, dans cette même foulée, Christine précise « *qu'une histoire sans contexte, ça a moins de poids. C'est le problème d'Internet : beaucoup de matériel qui s'y trouve n'est pas inséré dans un contexte plus large* ». Le contexte réfère donc à la fois à la temporalité du RN – le moment auquel le RN a été produit et les conditions qui prévalaient alors dans la vie de la personne — et à la diffusion qui en est faite sur le web. Ces éléments apparaissent essentiels aux intervenants afin d'être en mesure de saisir la portée réelle d'un récit.

#### 5.2.2.2.2 *Qui parle ?*

Certes, les intervenants ont soulevé le fait que ces projets puissent figer une personne ou une réalité donnée. De la même façon, ils se sont interrogés sur la voix entendue dans les RN. Il a été beaucoup question du risque d'instrumentaliser les propos des participants aux fins des besoins des organismes porteurs de ces projets, comme l'indique ici Louise en se référant à des RN d'autres organismes, qu'elle avait visionnés en vue de se préparer à son propre projet :

Les jeunes se raccrochaient à la mission de l'organisme. Je pense entre autres à un jeune de douze ans. On voyait que c'était un petit dur. Il a fait son clip sur la loi des cinq secondes. Il explique qu'avant il était tout le temps en train de se bagarrer, et que là, mystérieusement, il était devenu un ange depuis qu'il connaissait cette loi. Il nous dit que maintenant, il ne se bat plus. Ben ça, c'est la vision de l'organisme.

Par cet exemple, Louise souhaite montrer comment les organismes peuvent utiliser les jeunes pour valoriser leurs pratiques. Dans ce contexte, ce n'est pas la voix du jeune qui est centrale, mais celle de l'organisme et du message qu'il souhaite véhiculer. Cette intervenante précise toutefois que les RN, sans être totalement instrumentalisés par l'organisme qui chapeaute les projets, vont forcément subir une influence, comme ce fut le cas dans sa propre expérience : « *Je ne te dis pas qu'on n'a pas reproduit des manières d'être de l'organisme avec qui j'ai fait le travail. C'est évident que c'est inspiré du lieu où on est* ».

Parfois, les propos de la personne peuvent être influencés de façon plus subtile par l'organisme. C'est ce que rappelle Myriam en donnant cet exemple :

Le contexte est souvent imposé, donc les personnes vont répondre à cette demande-là, qui des fois est implicite. Par exemple, juste le fait de se retrouver dans un organisme d'intégration pour femmes immigrantes a un impact. Si on dit aux femmes : vous pouvez faire le film que vous voulez... Ben juste en étant physiquement dans l'organisme, dans un groupe de femmes immigrantes, les femmes vont nécessairement parler de cette réalité-là.

Ces affirmations de Louise et Myriam vont dans le même sens que ce qu'ont relevé différents auteurs (Carpentier dans Hartley & Mc Williams, 2009 ; Tacchi dans Hartley & Mc Williams, 2009 ; Wilcox, 2009) quant à l'influence exercée par les facilitateurs ou les bailleurs de fonds dans tout le processus. Ces auteurs ont porté à notre attention le paradoxe suivant : encourager la prise de parole locale, mais s'assurer qu'elle tienne compte des exigences souvent très strictes des décideurs qui choisissent les thèmes des RN en fonction de leurs propres préoccupations. Dans ce contexte, est-il réellement possible de s'exprimer librement et de diffuser des voix alternatives et personnelles à travers les RN produits ? Ces propos des auteurs, associés aux réflexions que nous avons recueillies chez nos informateurs, montrent la nécessité, pour un organisme accueillant un projet de RN, de tenir compte de ses propres contraintes administratives, sans toutefois imposer une forme d'autorité hiérarchique qui brime le processus participatif et donc, la prise de parole authentique. Il s'agit, en somme, d'avoir recours à une forme d'« *audit éthique* », soit une analyse continue et critique des pratiques, au sein même des organismes qui utilisent le RN comme outil d'intervention.

Pour d'autres intervenants, le questionnement sur l'authenticité des récits se pose avec la transformation de l'histoire de la personne en un produit visuel. L'histoire, une fois transposée sur un média, n'est plus la même et, pour certains participants, il devient difficile de s'y retrouver. C'est ce qu'ont indiqué Andrée et Justine à leur façon. D'un côté, Andrée souligne que « *l'écran, l'audio, les haut-parleurs : ça magnifie, ça rend plus gros, plus imposant.* » Dans ce contexte, cette intervenante précise que certains participants ne se retrouvaient plus dans ce qui était projeté sur l'écran. Justine va dans le même sens en relatant : « *J'ai eu des reproches des fois. C'était que... ça exagérait un peu. Certains me disaient : des fois, j'ai l'impression que ces effets de son... Ça dramatise. C'est un peu comme*

*si vous en faites un peu ce que ça n'est pas.* » Par ces propos, ces intervenantes soulèvent l'importance d'inclure le participant à tout moment dans le processus de réalisation des RN, afin de s'assurer que le produit final sera le plus possible à leur image. Néanmoins, elles montrent également qu'il est envisageable que le produit, en « *magnifiant* » l'expérience, produise un malaise chez le participant, l'amenant à ne pas pouvoir y retrouver sa voix.

### 5.2.2.3 *Les dérives potentielles d'un outil « branché »*

Il a été question de l'instrumentalisation des propos des participants aux fins des besoins des organismes. Dans la même foulée, un autre danger possible qui guette ce type de projet, c'est d'en faire ce que certaines intervenantes ont nommé « *une entreprise du récit* ». À ce sujet, Andrée s'interroge sur le fait que ce type de projet en vienne à s'imposer un peu partout dans les milieux, en devenant une pratique à la mode, sans regarder les autres options possibles :

C'est-à-dire qu'il y a une complaisance. C'est le « fun » de se voir sur écran ou sur n'importe quoi, donc il y a une industrie qui s'installe entre guillemets. C'est la mode, c'est flatteur pour tout le monde aussi. Donc on a l'impression qu'on peut multiplier ça et que c'est bien d'offrir ça aux gens, parce que dans le fond, ça les aide. Peut-être, mais peut-être qu'il y a d'autres choses qui les aideraient aussi.

Dans un même ordre d'idées, des attentes peuvent être générées par les résultats des projets de RN, amenant certains bailleurs de fonds à s'intéresser aux initiatives et à vouloir les multiplier, sans pour autant tenir compte des particularités qui en ont permis le succès. C'est ce qu'explique Louise à travers son expérience :

Les histoires ont voyagé, à savoir [qu'un organisme] s'en est servi lors d'un de ses conseils d'administration. Puis, la dernière année, le directeur général de [cet organisme] est venu au festival, et là il voulait que ce soit implanté ailleurs, et nous on a refusé. Parce qu'on lui a dit : c'est circonstanciel. [...] C'est pour ça aussi qu'il fallait que ça arrête. Parce qu'autant, au début, il y avait quelque chose de l'ordre du religieux, dans le sens de se relier, dans le sens de se découvrir, dans le sens d'aller plus loin, autant à la fin on était à la limite de l'usine de production.

Dans la même foulée, pour répondre à une demande recherchant des produits léchés, il y a un risque d'escamoter le processus au profit du produit. Myriam y fait référence par ces paroles :

Qu'est-ce qui est priorisé ? Le processus, puis le produit sera le produit final, où on veut que le produit final soit un bon film, avec de belles images, avec un bon texte, mais des fois au détriment du processus individuel ? Ça, c'est vraiment un enjeu de taille, je pense, puis il faut toujours être conscient de cet enjeu-là. On est toujours à chercher l'équilibre entre les deux...

Ces propos des différentes intervenantes appellent à une réflexion quant à l'importance de tenir compte des multiples enjeux entourant la réalisation de projets utilisant les outils de narrativité numérique. Certes, toute intervention comporte une dimension éthique. Cependant, le fait d'avoir recours à un outil qui laissera des traces dans l'espace public amène l'impératif d'être d'autant plus vigilant, puisque ces traces suivront la personne toute sa vie. Ces considérations nous amènent ainsi à poser la question des relations de pouvoir. Lamoureux (2010), Rouxel (2011) et Mansour (2011) ont toutes trois soulevé la tension présente dans ce type de projet entre émancipation et contrôle social. En devenant des outils en vogue, n'y a-t-il pas un risque, comme l'ont observé nos informateurs, que les projets d'intervention y ayant recours perdent de vue la voix des participants au profit de l'exigence de production ?

### *5.2.3 Conclusion synthèse*

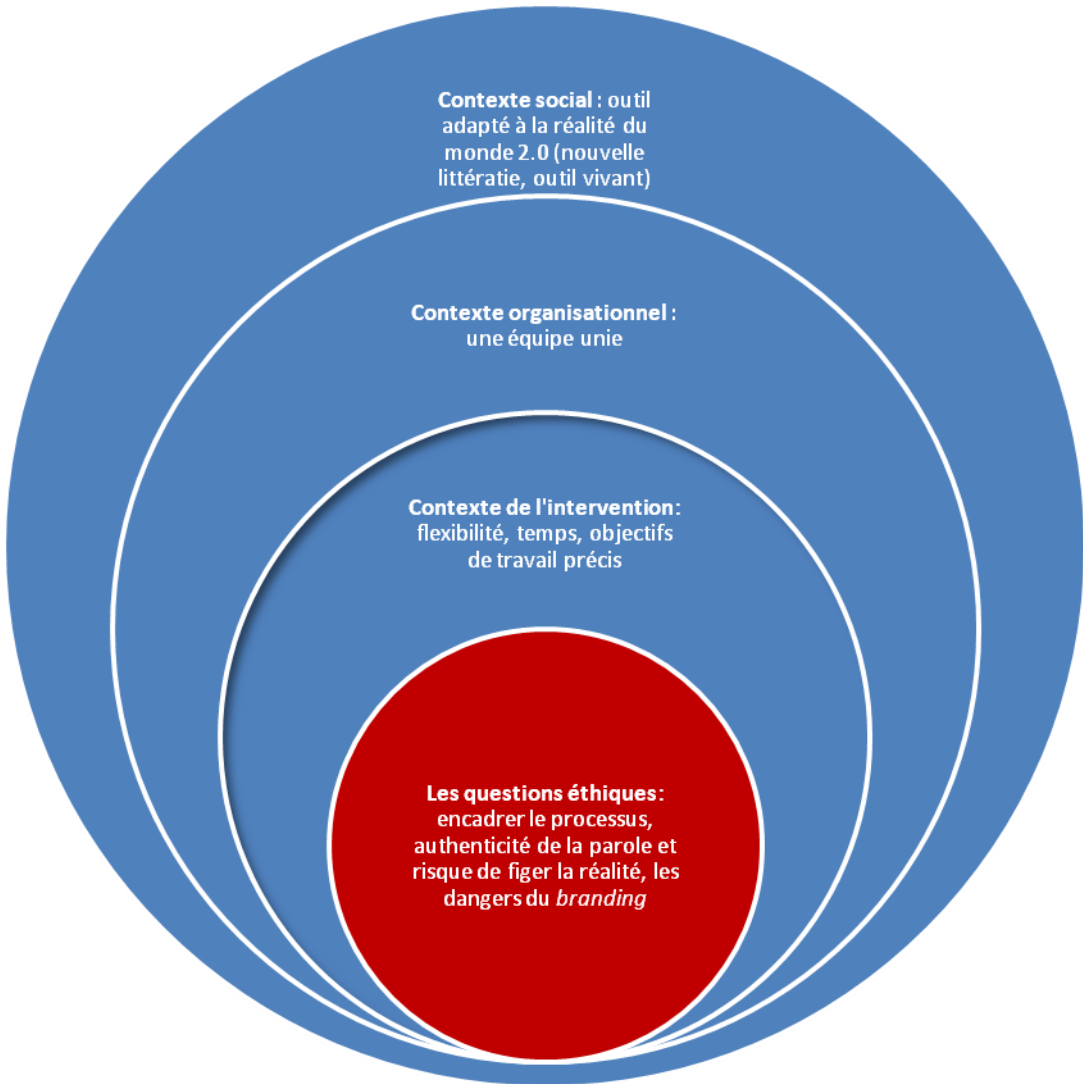
Ainsi, différentes conditions sont nécessaires pour mettre en place un projet utilisant les outils de narrativité numérique. De même, les questions éthiques sont incontournables. Dans un premier temps, il importe de rappeler ce qui a été discuté. Si d'une part l'utilisation de ces outils en intervention s'insère bien dans le monde actuel, passé aux communications 2.0, il s'avère qu'un projet de cette envergure ne peut se réaliser en solitaire. Une **équipe unie**, qui partage des valeurs similaires et qui a l'espace nécessaire pour réaliser des projets novateurs, est aussi une condition importante. Pour mener à bien ces projets, il est essentiel que l'intervenant soit **flexible**, tout en offrant un **cadre d'intervention rigoureux**. Cette flexibilité réfère à la capacité à adapter sa méthode d'intervention en fonction du temps disponible et des caractéristiques du groupe, ce à quoi les outils numériques s'ajustent très bien également. Dans tout ce processus, les intervenants sont confrontés à des **questions éthiques** qui les amènent à accorder une grande importance à **l'encadrement du groupe**, mais aussi à **s'interroger sur les dérives possibles** de l'utilisation de ces outils. Il s'agit notamment

de **contextualiser la réalité** présentée dans les RN, mais aussi de garder un regard critique sur l'utilisation de ces outils en intervention.

Tous ces éléments forment pour nous une **circularité**, où les différents contextes – social, organisationnel et d'intervention — s'emboîtent les uns dans les autres, avec en leur cœur les différentes questions éthiques. La figure 1 présentée à la page suivante permet de rendre compte de notre façon d'analyser les propos que les intervenants ont tenus à cet égard. Il appert qu'un projet de ce type se réalise justement à travers l'articulation de ces différents éléments contextuels, qui s'interpellent tout au long du processus.

Sans prétendre que ces conditions soient spécifiques aux projets de RN, il n'en demeure pas moins qu'il est essentiel d'en tenir compte pour prendre toute la mesure des apports particuliers de ces outils d'intervention encore peu documentés. La prochaine partie s'attachera d'ailleurs à discuter des contributions de ces outils, lesquelles concernent à la fois le processus et le produit. C'est d'abord au processus collaboratif de création que nous nous attarderons.





### 5.3 « Artistes créateurs ensemble »

*« Ça posait des questions éthiques, parce que des fois, on se demandait : est-ce qu'on est des amis ? Ou est-ce une relation plus d'intervenants ? Dans les faits, on est des artistes créateurs ensemble. »  
Myriam*

Tout au long de nos entretiens avec les intervenants, l'aspect collaboratif des projets de RN est revenu à plusieurs reprises. Il semblerait que l'aspect créatif, au cœur de ces projets, susciterait un rapprochement entre tous les acteurs. Cette section permettra de développer davantage cette contribution majeure des outils de narrativité numérique en intervention. Nous y aborderons des thèmes qui touchent la création de liens sociaux, le processus de coconstruction à l'œuvre, l'engagement des intervenants et l'aspect thérapeutique du processus de groupe.

#### 5.3.1 *Le vivre ensemble du projet*

Tous les intervenants ont mentionné, d'une manière ou d'une autre, que la création de liens était centrale dans les projets auxquels ils ont participé. Cet aspect a été abordé par certains sous le thème du « groupe ». Le groupe est d'abord un lieu où les participants apprennent à travailler ensemble. C'est ce que Sophie indique ici : « *Ils travaillent en groupe et ils vivent en groupe pendant 22 semaines. Il faut qu'ils travaillent ensemble, alors ils n'ont vraiment pas le choix de s'ouvrir.* » C'est aussi un endroit pour briser son isolement et partager avec d'autres. Comme le souligne Henri, cela permet « *de voir qu'on n'est pas enfermé dans sa petite bulle, que d'autres gens sont en train de vivre des histoires qui sont similaires à ce qu'on vit* ». Christine abonde dans le même sens lorsqu'elle affirme : « *La première chose, c'est de réaliser que je ne suis pas seul. Je suis dans une salle où se trouvent cinq autres personnes qui ont vécu quelque chose de similaire* ».

Dans le cas de Myriam et de Louise, la question du groupe est plutôt abordée sous l'angle des rapports informels qui se créent et du vivre ensemble qui s'établit entre tous les

protagonistes, participants comme intervenants. D'un côté, elles soulignent les rapports au quotidien qu'elles ont entretenus avec les participants dans le cadre des projets de RN, lesquels ont contribué à la création de liens forts. Pour Myriam, ces liens se sont créés dans des activités informelles, telles la préparation de muffins avant de partir en tournage, ce qui conduisait les jeunes à se sentir en confiance et à se confier à elle. De la même façon, elle indique que sa présence intensive dans la communauté, dans le cadre du projet, a facilité la création de liens, puisque le fait « *d'avoir un accès tellement au quotidien, au jour le jour* », amène à « *avoir accès comme tellement rapidement à leur univers* ».

Louise, quant à elle, parle du projet de RN comme d'un « *prétexte au vivre ensemble* », soit de la création de liens comme objectif premier :

Pour moi, c'était vraiment de créer du lien. Chaque jour, ce que j'avais envie de faire, c'était d'avoir du plaisir, et quand tu as du plaisir, ben tu crées du lien. [...] Ce que je pense qui fait que ça a fonctionné pour nous, c'était justement le lien, la confiance, ce qu'on a créé comme vivre ensemble à ce moment-là. [...] Ces personnes avec qui on était, on faisait partie de leur vie, et elles faisaient partie de la nôtre...

Dans ce contexte, la visée de création de liens précède celle de réalisation de RN, tout en contribuant au succès du projet.

Ce vivre ensemble auquel fait référence Louise ne touche pas seulement la relation que les intervenants pouvaient entretenir avec les participants, mais aussi les liens qui se sont tissés au sein même de la communauté. Myriam y fait référence en mentionnant le renforcement des liens intergénérationnels, puisque les jeunes sont amenés à aller voir les aînés pour la réalisation de leur film. Justine fait mention d'un phénomène similaire, en expliquant que le fait de présenter des récits de jeunes lors d'événements commémoratifs de la communauté rwandaise a suscité l'intérêt de ces derniers pour ce type d'activité et les a amenés à s'impliquer dans leur communauté.

Un autre type de rapprochement qui a été mentionné concerne les gens d'une même communauté. Les projets de RN fournissaient en quelque sorte un prétexte à l'échange, comme le souligne Myriam :

Il y a des gens qui ont été appelés à travailler ensemble et qui ne se seraient jamais parlé sinon dans la communauté. Ou encore, c'était des gens qui ne se parlaient pas du tout. Par exemple, certains jeunes disaient : j'aimerais ça avoir une musique sur mon film, il y a quelqu'un dans la communauté qui fait le genre de musique que j'aimerais, mais je ne le connais pas ou je suis trop gêné pour aller lui parler. Alors on lui répondait : ben regarde, je vais y aller avec toi. Puis là, ils ont vraiment travaillé ensemble.

Les mêmes types de lien se sont tissés dans la communauté avec laquelle Louise a travaillé, puisque le projet, selon elle, « *ça les rassemble, puis tu passes un bon moment ensemble, puis tu te découvres d'une autre manière* ». De la même façon, Louise ajoute que ces liens se créent aussi « *parce qu'un tel avait fait une photo d'eux et il l'avait mise dans son DST ou avait dit quelque chose de drôle sur eux* ». De façon plus personnelle, Henri indique que des rapprochements se font au sein même de la famille des participants, c'est-à-dire que la participation au projet de RN suscite de la curiosité et invite au dialogue, puisque le sujet abordé dans ce RN – perceptions du tremblement de terre en Haïti — concerne autant les participants que leur famille. Justine, dont les projets de RN touchaient également à sa propre communauté, raconte avoir vécu le même type de rapprochement avec son père, qui a compris, grâce au projet de RN, l'importance de parler de l'histoire, alors qu'il avait avant cela une certaine réticence à en parler. Justine rapporte ici ce que son père a observé chez elle depuis son implication dans le projet *Histoires de vie Montréal* : « *Mais aujourd'hui, je vois que ça a fait de toi quelqu'un de beaucoup plus épanoui et que tous les jours tu as l'impression que tu apprends plus sur toi-même en apprenant ce qui s'est passé au Rwanda* ».

Pour Henri et Justine, la création de lien passe également par l'attention qu'on porte à l'autre dans le processus créatif. D'un côté, Justine mentionne l'importance de valoriser la personne :

Je lui fais remarquer des passages qui sont très intéressants, je lui dis qu'on aimerait faire passer ça et permettre que d'autres personnes l'écoutent. Puis il y a toujours ce sentiment : ça fait toujours plaisir. Le participant nous dit : ah ouais, je ne sais pas, je n'avais pas pensé à ça... [...] Il se sent important.

D'un autre côté, pour Henri, c'est la perspective de la diffusion qui permet de solidifier les liens de confiance entre les différents participants :

C'est que l'image de la personne, c'est quelque chose qui va durer, ce n'est pas une entrevue, ce n'est pas un exercice que la personne fait qui se termine maintenant. Alors, être d'accord pour que ce soit mis sur support vidéo, c'est être d'accord pour que ça puisse exister pendant longtemps. Donc pour moi, la réalisation d'un RN, ça a un impact sur la construction d'une relation de confiance entre toutes les personnes qui sont impliquées dans le projet.

Ce que ces différents intervenants ont mentionné rappelle les propos de Lalonde (2009), Portal (2001) et Rouxel (2011), qui ont remarqué que le travail de cocréation dans les projets artistiques favorisait l'établissement d'une relation de confiance, de même qu'un changement de perception quant au rôle d'aidant et d'aidé. De même, à l'instar des intervenants, des chercheuses qui ont travaillé à un projet ayant recours aux médias participatifs, *Mapping Memories*, ont elles aussi souligné le caractère central de la relation : « *lorsqu'un projet est lancé par un animateur (ou un chercheur, un pédagogue, un artiste, etc.), il importe de prendre le temps de tisser des liens et d'instaurer la confiance au sein du groupe communautaire ou de la classe* » (Miller, L. & Luchs, M., 2012 : 151).

Un autre élément important concernant la création de liens, qui a été abordé par le tiers des intervenants, a trait à la nature même du projet. Pour ces intervenants, ce qui permettait d'établir une relation avec les gens, c'est le fait d'exercer ce que Portal (2001) a appelé « *un non-interventionnisme social* ». Myriam explique bien la vision que les jeunes pouvaient avoir du projet : « *je ne m'en vais pas voir Myriam, parce qu'il faut que je parle de mes problèmes, et que là, il faut que j'aie fait des progrès [...] Ils s'en allaient là pour faire un film* ». Les propos de Sophie vont dans le même sens : « *De leur présenter : veux-tu venir dans un projet qui va t'aider à t'enligner un peu plus dans la vie [ce n'est pas très attrayant]. Mais le fait que ce soit de la vidéo, ça en embarque quelques-uns qui sinon n'auraient pas nécessairement été intéressés...* »

Louise aborde ce même aspect en insistant plutôt sur l'identité des personnes. Dans le cadre de projets d'insertion psychosociale, il est souvent question d'approcher les participants à partir d'une difficulté ciblée. Pour Louise, c'est le contraire qui se produit dans les projets de RN : « *Parce que moi, je ne travaille pas sur les difficultés, je ne travaille pas sur des moments de crise; je travaille sur leur beauté* ». Elle ajoutera aussi : « *on ne travaille pas avec des personnes pauvres, on travaille avec des personnes* ».

Portal (2001), Peltier (2005) et Pittet (2011) vont dans le même sens que ces intervenantes en rappelant qu'un des avantages des projets artistiques est précisément d'axer l'intervention sur l'identité même du sujet, et non sur ses autres identités désignant un manque (prestataire, toxicomane, etc.). Comme l'ont fait remarquer les intervenantes et ces auteurs, dans un tel contexte, les gens se sentent plus à l'aise de participer au projet, mais aussi de s'exprimer plus librement. Ainsi, il s'agit d'offrir une opportunité d'intervention qui est d'abord une occasion de créer du lien. Ces liens se resserrent tout au long du processus de création, comme il sera possible de le voir.

### 5.3.2 « *C'est tout un art de faire avec et non de faire pour* »

*« En sollicitant les collaborateurs artistiques dès les premières répétitions, j'ai l'impression que cela donne une plus grande intégrité et authenticité à la pièce. **J'aime aussi cette façon d'inverser les rapports de force en offrant aux collaborateurs la possibilité de m'influencer et de nourrir le processus.** Ce n'est pas moi, la chorégraphe, qui possède la seule vérité et qui détient tous les pouvoirs. Certains interprètes sont parfois **déstabilisés par le fait qu'ils ont le droit, pour ne pas dire le devoir, de ne pas être d'accord avec moi, mais nos différences de point de vue enrichissent ma vision. Seule, elle n'aurait sans doute pas autant de pertinence. Alors, ils me confrontent énormément en questionnant mes choix, mais ils portent la responsabilité du spectacle autant que moi.** »<sup>11</sup>  
(caractère gras ajouté) Mélanie Demers*

Cette citation de Demers représente bien ce que nous avons retiré des propos des intervenants rencontrés quant au processus de coconstruction au cœur des projets de RN. Lorsque Demers souligne que ses interprètes portent autant qu'elle la responsabilité du spectacle, c'est une façon de dire que tous les membres de l'équipe sentent que l'œuvre leur

---

<sup>11</sup> Mélanie Demers, chorégraphe et interprète; Feuillet de présentation du spectacle « Goodbye », présenté à l'Agora de la danse, Montréal, juin 2012.

appartient, qu'ils éprouvent le sentiment d'en être les auteurs à parts égales. Dans ce contexte, la chorégraphe principale devient la simple instigatrice d'un projet artistique, plutôt que la directrice qui en tire les ficelles. Cette description correspond bien à ce que les intervenants ont dit à ce propos. Afin de rendre compte du processus cocreatif à l'œuvre dans les projets de RN, la place de l'intervenant ainsi que son rôle seront maintenant explicités.

### 5.3.2.1 « *C'était tout le monde ensemble qui devait constituer le contenu* »

Par ces paroles, Henri illustre bien ce que tous les intervenants ont exprimé quant au processus de travail qui avait cours dans les projets de RN. Pour eux, il s'agit réellement d'un travail d'équipe, où tous s'affairaient ensemble à l'élaboration du contenu. Les informateurs l'ont suggéré entre autres en parlant de *brainstorming*, comme dans le cas de Sophie. Justine va dans le même sens lorsqu'elle explique :

Chacun en parlait. Donc il y avait moi qui avais fait l'entrevue, ma sœur qui l'avait montée, puis la personne concernée. Et on essayait plusieurs choses en fait. On expérimentait, on essayait plusieurs idées et puis souvent on finissait avec un produit qui nous plaisait beaucoup à tous.

Dans le cas d'Andrée et son équipe, c'est la nature même de leur projet de récits audio qui a été définie par les enfants avec lesquels ils travaillaient : « *Mais en fait, ce sont les enfants qui l'ont exigé. [...] Ils trouvaient ça plate, les faire lire, fait que les enfants ont dit : il faut faire des vidéos puis tout ça* ».

Ce travail d'équipe a aussi été relevé par d'autres intervenants qui ont davantage mis en relief leur rôle d'accompagnement. Il est alors question d'être derrière les participants, de leur donner du soutien, mais surtout de leur fournir l'opportunité de s'approprier l'outil à leur façon. Myriam l'exprime bien en disant « *on était derrière eux, mais on était vraiment là derrière eux* ». Elle nous donne d'ailleurs un exemple de ce que cela signifie lors d'une intervention avec un jeune :

Je lui demandais : qu'est-ce que tu aimerais ? Et il me répondait : je ne sais pas comment je pourrais faire ! Alors là, je lui disais : ben ferme tes yeux, puis

imagine les images que tu aimerais présenter. Ou encore, je lui demandais : qu'est-ce que tu aimerais dire ?

Accompagner signifie guider, mais cela veut également dire faire confiance à l'autre. Dans ce contexte, les participants reçoivent des conseils, mais ils ont la liberté de faire leurs choix, comme l'indique Sophie : « *Ce qu'on va essayer de faire, c'est qu'ils aient le plus de chance de leur côté de réussir et de faire quelque chose de bon [...], mais c'est eux qui prennent la décision finale.* » Myriam souligne elle aussi cet élément en donnant un exemple concret où les participants prenaient une décision autre que celle suggérée par les intervenants : « *Mais des fois, ils décidaient : non, je veux que la lumière soit comme ça, je veux avoir cet effet-là. On les laissait faire.* » Ces différents éléments nommés par les intervenants sont intimement liés au rôle de l'intervenant dans une intervention axée sur l'*empowerment* (Le Bossé, 1996), soit celui d'agent-facilitateur qui accompagne et guide les gens dans leurs décisions et leurs actions.

Il y a certes un soutien qui est donné aux participants dans la réalisation de leur RN. Cependant, au-delà de ce soutien, certains intervenants ont tenu à représenter leur rôle sous l'angle de ce que nous nommerons « *l'éveil de potentiel* ». Dans ce contexte, on souhaite permettre aux participants de développer ce qu'ils ont en eux. Comme l'indique Louise, « *il y a plein de choses qui sont là chez les êtres humains, mais ils n'ont juste pas l'espace pour pouvoir faire sortir ces choses-là.* » Cette dernière voyait donc son rôle comme une façon « *de faire jaillir quelque chose qui demande à émerger, et qui va juste émerger parce que tu l'as construit avec l'autre* ». Dans un même ordre d'idées, Myriam souligne aussi l'importance de donner à l'autre l'espace dont il a besoin pour faire surgir son potentiel créatif, ce qui se réalise à travers une ouverture à une multiplicité de projets et d'idées. C'est ce qu'elle exprime en disant que « *nous, on ne refusait aucun projet, parce qu'on se disait que toute idée est bonne en fait. Parce que si tu arrives et que tu as la motivation de faire un film, peu importe ton idée, nous on va t'encourager.* »

S'agissant d'un processus collaboratif de création, on retrouve dans les propos des intervenants plusieurs éléments qui réfèrent à ce que des auteurs s'étant intéressés à la créativité ont relevé. Notamment, la notion d'interaction comme discuté par Jung (2002) est



présente dans ces divers projets, puisque les intervenants ont signifié que les différentes étapes de création se réalisaient en groupe. La possibilité de s'exprimer de façon libre (Jung, 2002 ; Bernèche & Plante, 2009) ressort aussi, comme l'indiquent plus particulièrement les propos des deux dernières intervenantes citées. Il est aussi possible de faire un lien avec l'adressivité dialogique discutée par Hayes & Matusov (2005), lesquels avancent que ce qui permet de mesurer le succès d'un projet participatif de RN serait précisément le fait de développer une relation où l'intervenant et le participant ont l'opportunité de jouer un rôle signifiant. Par leurs propos, les intervenants permettent de dégager cette même perception.

### **5.3.3 Plus qu'un projet**

Si l'intervenant a un rôle d'accompagnateur et « *d'éveilleur* » dans cette démarche, il importe également de préciser les paramètres dans lesquels s'effectue sa rencontre avec les participants. Les informateurs ont d'ailleurs précisé cet aspect, de diverses façons. Il ressort de leurs propos une idée de mutualité et d'échange. Louise l'indique en parlant des projets comme d'un lieu de partage :

Moi je voyais que ça [la réalisation de RN], c'est des habiletés que j'ai, c'est des choses que j'aime faire, c'est ce que je peux offrir à une communauté. Et si cette communauté-là a envie de ça, alors travaillons ensemble. Puis moi, je retire quelque chose de ça, mais chaque personne a retiré quelque chose. Puis pour moi, cet aspect-là, c'était très important.

Myriam va quant à elle faire référence à un échange de connaissances : « *moi je leur apprenais ce que je connaissais, mais eux m'apprenaient ce qu'eux connaissaient aussi* ». Andrée, pour sa part, met plutôt de l'avant le partage de valeurs communes : « *si on partage l'idée de la justice sociale, si on veut changer la société par l'action des gens et on veut trouver avec eux comment le faire, ben il y a toute la place ici pour faire ça* ».

Dans ce type de rencontre à l'autre, plusieurs intervenants ont souligné que la frontière entre les rôles d'intervenant et de participant avait tendance à devenir floue. Henri y fait clairement référence lorsqu'il affirme que

les intervenants ont eu un rôle plus poussé dans la planification générale, mais au fond, c'était un travail collectif. Je peux dire que c'était un travail collectif, parce que par la suite, c'était tout le monde ensemble qui devait constituer le contenu.

Il précisera davantage sa perception un peu plus loin en indiquant :

Dans le récit numérique, on a moins tendance à être un fonctionnaire. On a plutôt tendance à être une personne qui travaille avec d'autres personnes dans un projet collectif. [...] Ça crée toute une autre atmosphère de travail, ça crée d'autres possibilités. [...] Le fait d'être impliqué dans un processus de création ensemble, ça modifie le rapport entre intervenant et client.

En abordant leur implication concrète dans les projets, Louise et Justine font mention de cette même tendance. Pour Louise, il a été question de produire son propre récit, au même titre que les participants. Elle indique d'ailleurs les effets de cette compromission :

Pis c'était vraiment intéressant de voir que tous les [gens] voulaient commenter mon [RN]. [...] Mais c'était de voir comment, quand toi tu fais le même processus qu'eux, ça les amène à réfléchir aussi.

Justine, quant à elle, fait référence au fait de partager son histoire avec les participants. Tout comme ce fut le cas pour Louise, ce partage a des répercussions positives dans leur relation mutuelle : « *Et là, c'est à partir de ce moment-là qu'il y avait toujours un déclic. Parce que la personne se disait : moi je te raconte tout ce que je ressens, tout ce que je vis, mais toi aussi tu partages ça.* »

Cet aspect relatif au changement qui a cours dans le rapport aidant-aidé, lequel a été souligné par Henri, Louise et Justine, réfère à un des apports des projets artistiques relevés dans la littérature. De différentes façons, des auteurs ont parlé de cette réalité : Lamoureux (2010) parle des artistes mettant en oeuvre des projets d'art communautaire comme de *citoyens-participants*, alors que Peltier (2005) utilise le terme d'*artiste-acteur*. Rouxel (2011), pour sa part, parle du processus à l'oeuvre comme d'une *solidarité esthétique*, ce qui s'applique bien à ce que nos informateurs ont discuté, dans la mesure où cette solidarité esthétique signifie de coopérer et de co-construire ensemble, dans un objectif commun. Par ces termes variés, ces auteurs expriment bien la place occupée par les intervenants et les artistes qui initient les projets de RN : ils ne sont ni au centre ni à la périphérie de l'intervention; ils en

sont partie prenante, au même titre que les participants. Cette conception de la place de l'intervenant concorde également avec celle que Truchon (2012) élabore dans son « infrastructure de visibilité » au cœur des projets de RN en milieu HLM, où elle fait mention d'un « cercle relationnel ». Truchon fait référence à sa place comme anthropologue dans ces projets, mais il est aisé de faire le lien avec celle occupée par nos informateurs :

Nous considérons que l'anthropologue, au lieu d'être au centre de la relation, même quand il est l'initiateur de celle-ci, fait partie du cercle relationnel au même titre que les autres personnes. Son rôle ne lui confère pas de statut plus important que les autres. Cette dé-hiérarchisation est capitale pour l'existence d'un « nous » certes anthropologique ou sociologique, mais un « nous » qui se tient tout seul, sans connotation disciplinaire (p. 156).

Par ailleurs, ce qui permet cette modification dans la perception des rôles de chacun semble résider dans un engagement personnel de l'intervenant dans le projet. C'est ce qui amène Justine à dire que « *c'était plus qu'un projet. C'est-à-dire que je rentrais chez moi et je pensais tellement aux passages, aux choses que j'avais entendues [...] Je me trouvais extrêmement chanceuse de pouvoir faire partie de ces entrevues, de ce processus* ». Pour cette intervenante, son engagement dépassait le cadre strict du travail. Louise partage cette perception lorsqu'elle fait remarquer que les participants

ne s'attendaient pas à ce qu'on les traite avec autant de respect. Nous, on va dire « dignité », je ne sais pas si eux auraient dit ça, mais autant... d'amour. Parce qu'ils le voyaient que c'est parce qu'on les aimait qu'on avait fait quelque chose comme ça. Parce qu'il y avait beaucoup de travail, ils nous le disaient après.

Pour Louise, cependant, il y a certes un engagement de la part des intervenants, mais pour elle, il semblerait que c'est le groupe qui le permet : « *Le groupe n'existe pas sans chacune de ces petites particules qui s'assemblent et qui forment quelque chose de différent chaque fois qu'elles s'assemblent.* »

Myriam et Christine abordent aussi cet aspect, mais en référant plutôt aux échanges informels auxquels elles ont pris part dans le cadre de leurs projets. Myriam montre bien son investissement personnel en expliquant le sens que revêtait pour elle son implication :

Ce qui me marque beaucoup de mon expérience, ce n'est pas tant le montage et tout ça [...] Mais c'est les *après* ou les moments où j'étais assise dans les marches de la roulotte, qu'il y avait un coucher de soleil, et qu'une personne arrivait, s'asseyait à côté de moi et me demandait : hey Myriam ! Qu'est-ce que tu fais ? [...] En fait, c'est vraiment les moments du quotidien qui pour moi ont été mes plus beaux moments.

Christine va dans le même sens que Myriam lorsqu'elle indique que dans ce type de projet, il ne s'agit pas seulement d'être axé sur la tâche : il est essentiel de proposer des moments informels de rencontre. Organiser une rencontre où tout le monde mange ensemble est un exemple qu'elle donne. De cette façon, elle explique que l'on apprend à mieux se connaître, dans un contexte qui dépasse le projet de travail.

Ainsi, au-delà d'une relation professionnelle plus normée, il s'agit plutôt d'une rencontre, où il y a certes des objectifs de travail, mais l'intervention est vraiment construite, comme le souligne Louise, « *d'une manière où tu rencontres quelqu'un quelque part. Puis il y a quelque chose qui bouge de part et d'autre, il y a quelque chose qui fait bouger le projet, et c'est comme une chaîne* ».

Ces différents propos relatifs à l'échange vont dans le même sens que ce que Fustier (2008) a appelé du « *professionnel en dépassement* », soit une intervention qui se situe à l'intérieur du don. Celui-ci se manifeste par des gestes où s'exprime une lueur de gratuité, tel l'octroi de temps supplémentaire, l'échange de confidences ou la manifestation d'émotion (Fustier, 2008). De même, cet engagement de l'intervenant a aussi été identifié par Lamoureux (2010) et Rouxel (2011) comme étant un élément nécessaire à la mise en place de projets artistiques collaboratifs.

#### **5.3.4 Faire son récit : « de la honte à la fierté »**

Comme discuté dans la première partie, les interventions mises en place s'insèrent dans un contexte précis et sont assorties de différents objectifs. À cet égard, divers propos tenus par les intervenants nous semblent correspondre en partie à des objectifs d'*empowerment*, selon la définition élaborée par Rappaport (1984, cité dans Le Bossé & al., 2002) quant au « *fait*

*d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour soi* ». À cet égard, les informateurs ont pu dégager plusieurs effets bénéfiques de ce processus collaboratif de création. Certains intervenants ont d'abord fait ressortir l'idée de « *lâcher un fardeau* », tout comme l'exprime ici Justine :

Il y a la partie aussi thérapeutique, je dirais, qui m'a beaucoup prise par surprise, parce qu'on ne se doute pas de l'importance que peut avoir une expérience vécue. [...] Et ça, c'est quelque chose qui m'arrive à chaque fois : la personne, après avoir fait une entrevue, rentre chez elle, et puis me dit : ça m'a fait tellement de bien d'en parler.

Par ces paroles, Sophie abonde dans le même sens :

Ça fait un petit ménage intérieur... Il y a des affaires qui bouillonnent depuis longtemps et qui ont besoin de sortir, puis il faut que ça sorte d'une manière ou d'une autre, puis des fois, c'est une bonne façon que ça sorte en douceur...

Pour Myriam, Sophie et Christine, le fait de participer à ce type de projet permet aussi d'en retirer un sentiment de fierté. Par exemple, Myriam mentionne la fierté issue de la réalisation du produit final :

C'était magnifique de voir ces jeunes-là de 14 ans, après trois ans, à raison de deux escales par année, partir tout seuls avec la caméra, revenir, être capables de faire leur montage eux-mêmes, sans qu'on ne soit derrière eux [...] ils sont tellement fiers de le montrer après ça à leur communauté, parce qu'ils l'ont vraiment fait tout seul, de A à Z.

Christine, quant à elle, indique qu'à l'issue de leur participation au projet, un changement de perception quant à leur histoire s'opère chez les jeunes, amenant une transformation importante chez ces derniers :

Oh, là, là ! C'est fort. C'est incroyable. C'est quelque chose pour un réfugié de raconter son histoire... Je pense que beaucoup d'entre eux se disent : je vais essayer d'oublier mon histoire, c'est du passé. Et je peux voir que le fait de mieux comprendre leur histoire, ça amène une transformation complète, où le sentiment de honte laisse la place à un sentiment de fierté.

Andrée rapporte elle aussi un changement chez les jeunes ayant participé à son projet, en précisant la confiance gagnée au terme du processus. Elle donne ici l'exemple d'une jeune

participante : « *je lui ai demandé : mais qu'est-ce que ça t'a fait de faire ça, de lire ça ? Puis elle m'a dit : ça m'a fait comme un bouclier alentour de moi. »*

Ainsi, en s'appropriant leur histoire, en réalisant le pouvoir qu'elles peuvent avoir, il apparaît que les participants retrouvent un certain bien-être ainsi que plus de contrôle sur leur vie. En effet, comme le souligne Graitson (2008), en proposant à l'utilisateur de faire un récit qui se dégage de celui qui se rapporte à l'évaluation psychosociale ou anamnèse, à travers une « *écoute émotionnelle* », il devient possible de permettre à la personne la « *réappropriation de son statut de sujet-parlant, sujet-décidant, sujet-agissant, bref, un sujet social* » (p. 80). Néanmoins, il serait hasardeux de conclure à un état d'*empowerment*, soit l'acquisition d'une capacité d'agir. Cependant, le discours des intervenants permet de voir qu'un processus d'*empowerment* est à l'œuvre.

Si les affirmations précédentes des intervenants ont plutôt eu trait aux effets observés chez les participants, il importe de mentionner ce que d'autres ont souligné quant aux apports significatifs pour eux-mêmes. Le tiers des informateurs y ont fait référence de façon plus récurrente. Dans le cas de Justine, il ressort de ses propos une sensation thérapeutique mutuelle :

C'est comme thérapeutique... Pour les deux. [...] Ça m'apprenait beaucoup. C'était la question de l'identité qui me parlait beaucoup. À travers ces entrevues-là, en voyant les gens réfléchir à leur vie, j'avais l'impression de me découvrir moi aussi. [...] J'ai recollé plusieurs morceaux en fait.

Certes, le cas de cette intervenante est particulier, dans la mesure où elle effectuait des RN avec des gens de sa propre communauté. Dans ce contexte, et elle l'a elle-même précisé, il y avait une quête très personnelle à travers ce processus pour mieux connaître l'histoire de son pays natal, traversé par un important génocide. Néanmoins, ces propos font tout de même écho à ceux d'autres informateurs qui ont exprimé une impression similaire.

Très impliquée elle aussi dans le projet vidéo dans lequel elle participe, Myriam fait mention d'un apport issu de l'échange avec les jeunes participants. Elle explique que la relation de ces derniers avec les aînés l'a inspirée, changeant sa propre perception à cet égard :

Le rapport avec les aînés, moi, ça a changé beaucoup ma vision avec mes grands-parents. Je me disais : wow ! Des grands-parents, c'est vraiment précieux. Puis du coup, j'ai commencé à poser des questions à mes grands-parents. [...] Puis je me suis rendu compte que la mémoire, le savoir, c'est magnifique en fait.

Dans le cas de Louise, ce qui ressort est le plaisir partagé avec les gens avec lesquels elle a travaillé. Ainsi, c'est l'idée de faire partie d'un groupe et de développer un vivre ensemble qui est centrale. Elle l'exprimera de différentes façons :

Moi, ce que je peux te dire, c'est ce que j'ai vu quand j'étais là, c'est ce que j'ai ressenti. Et je voyais qu'on était tout le monde heureux. Et qu'on était fier, et qu'on s'appréciait et qu'on formait un groupe ensemble. [...] Puis l'idée était vraiment de partager du bon temps ensemble et d'avoir un résultat à la fin dont on est fier. Et ça a créé quelque chose de plus fort que ce qu'on imaginait au début...

Tout comme Louise, Henri a lui aussi souligné cette idée de faire partie d'un groupe et de réaliser ensemble un projet important :

Une autre chose, c'est surtout par rapport à nous qui étions dans le projet. C'est comme un sentiment de réalisation, le sentiment qu'on a pu faire quelque chose. Qu'on a pu contribuer à la production universelle en quelque sorte, parce que le RN c'est là comme produit, ça existe, ça va laisser des traces.

Ce qui a été mentionné par les intervenants réfère au fait que le recours à un outil comme le RN est porteur de sens pour le participant comme pour l'intervenant, ce qui a d'ailleurs été relevé dans la littérature (Puissant, 2003 ; Portal, 2011 ; Mansour, 2011 ; Pittet, 2011). Par ailleurs, tout comme cela a été souligné dans la section 5.3.3 relativement à la modification du rapport aidant-aidé, il nous apparaît que les effets observés chez les intervenants semblent intimement liés à la place qu'ils prennent dans le groupe, soit le fait qu'ils font partie du « cercle relationnel ». Cette place particulière semble les impliquer dans leur relation à l'autre et au projet auquel ils participent d'une façon plus étroite. Chemin faisant, le processus d'*empowerment* en cours semble les concerner tout autant que les participants, dans la mesure où ils reprennent contrôle eux aussi sur ce qui est important pour eux, mais au niveau professionnel : ils se réapproprient leur travail en leurs propres termes.

### 5.3.5 Conclusion synthèse

Il a été possible de voir que le **processus collaboratif** des projets de RN auxquels ont participé nos informateurs se constituait de plusieurs aspects : la **création de liens** entre tous les participants et un **travail de cocréation** où l'accompagnement se traduit par **une pratique guidée** et un **engagement de l'intervenant** qui l'amène à développer une forme de **réciprocité** avec les participants. Les propos échangés avec les intervenants nous permettent de croire que la combinaison de ces différents éléments contribue à produire des effets positifs chez tous les participants, intervenants y compris. La figure 2 se trouvant à la page 115 permet de rendre compte de ces différents éléments, en mettant précisément l'accent sur le « **cercle relationnel** » au sein duquel **tous deviennent « artistes créateurs ensemble »**. De ce cercle se dégagent le fonctionnement et les effets de ce processus particulier. Ainsi, ce ne serait pas nécessairement l'outil en tant que tel qui permettrait de produire ces différentes répercussions, mais bien l'utilisation qui en est faite dans le cadre précis d'un processus collaboratif de création où tous prennent part à un « cercle relationnel ». Louise le résume bien par cette affirmation :

Donc moi, je ne peux pas dire que cet outil-là est meilleur que la danse, ou qu'il est meilleur qu'autre chose... Mais je te dirais qu'il y a des intervenants ou il y a des personnes qui sont meilleures pour porter certaines choses que d'autres.

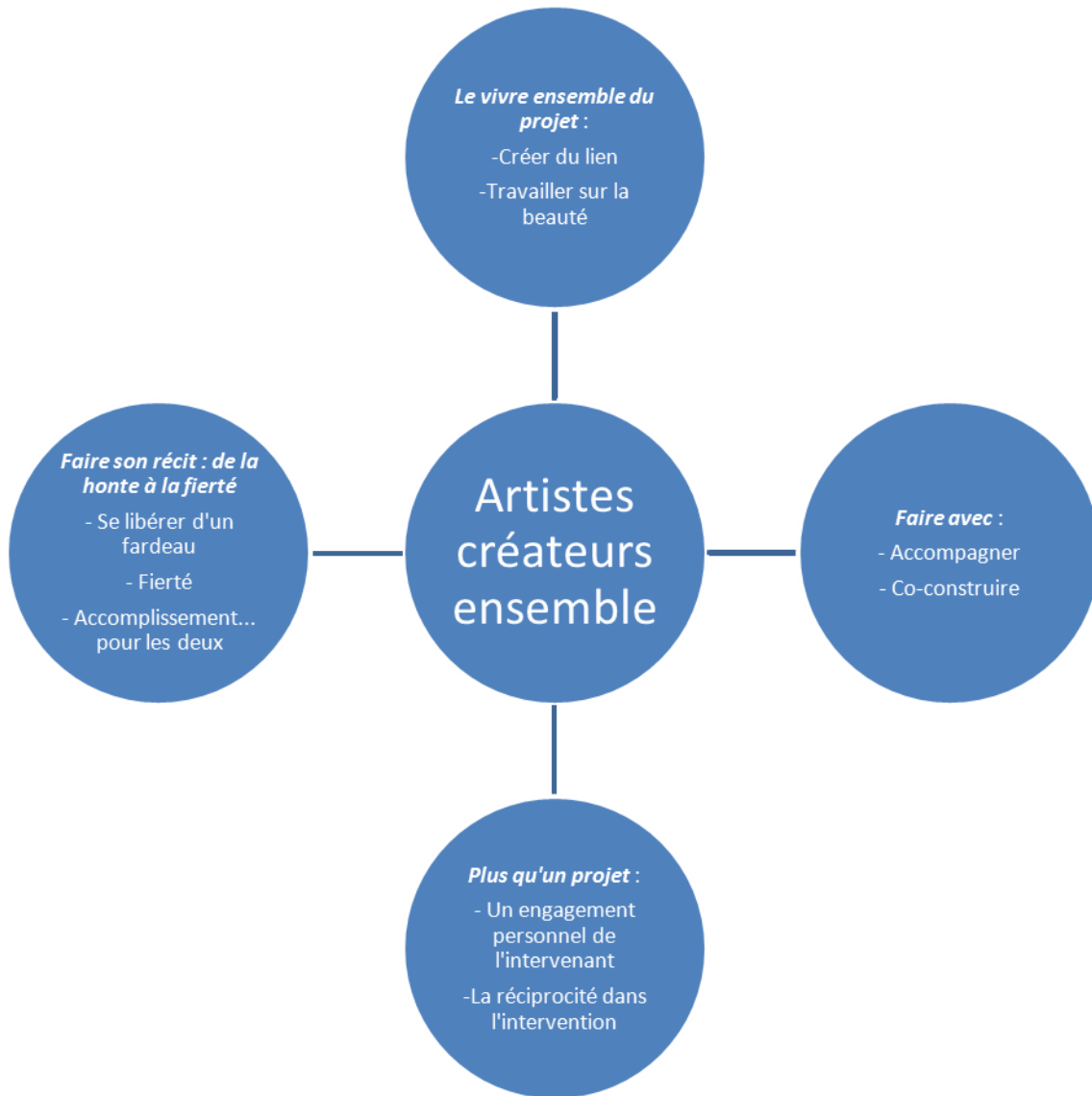
Il est également possible d'analyser sous l'angle de l'**empowerment** les perceptions des intervenants quant au processus ayant cours dans les différents projets de RN auxquels ils ont participé. D'une part, dans le cadre de ces différents projets, nous avons vu qu'il semblait y avoir **un contrôle qui s'opérait sur des choses importantes** pour tous les acteurs impliqués. D'autre part, **les différentes ressources nécessaires à la réalisation d'un processus d'empowerment** mentionnées par Ninacs (2008) semblent présentes. En effet, en lien avec les conditions nécessaires à la réalisation de projets de RN, lesquelles ont été discutées dans la partie 5.2, on peut observer qu'il y a **de l'interaction** entre les différentes personnes impliquées dans les activités et tous, intervenants comme participants, y investissent beaucoup de leur **temps**. De plus, il y a **quelque chose à risquer**, puisque le fait de raconter son histoire n'est pas aisé, cela suppose de la confiance pour se livrer. Enfin, il y a certes **un projet**, dans la mesure où chacune des expériences comporte des objectifs, demande une implication



importante de la part de tous et propose une diffusion plus ou moins large des documents produits.

Le processus de groupe est donc une partie importante des projets de RN. Ce processus n'est toutefois pas l'apanage unique de ces projets : des groupes d'entraide existent, des activités sportives ou culturelles peuvent aussi être proposées aux gens. Cependant, la particularité du RN réside dans le fait qu'un produit combinant narration, images et musique est issu des projets et ces produits bénéficient d'une diffusion. La dernière partie de notre analyse permettra de porter un regard sur la contribution plus particulière qui provient de cet aspect.

**FIGURE 2 : Le processus collaboratif de création**



#### **5.4 Du produit à la diffusion : d'espace de parole à espace dialogique**

La partie précédente nous a permis de voir les perceptions des intervenants quant aux apports du processus collaboratif de création qui existe dans des projets de RN. Ce processus permet d'établir une relation différente entre tous les participants, tout en donnant aux intervenants l'opportunité de trouver du sens dans cette pratique. Au cœur de ces projets, on retrouve un élément particulier, soit la création d'un produit qu'on vise à diffuser. Dans ce contexte, nous verrons qu'un espace de parole s'ouvre, mais que ce dernier vise surtout, au-delà de l'expression de soi, le dialogue.

##### **5.4.1 « Ce n'est pas un petit projet »**

Différents propos tenus par les intervenants permettent de voir que les projets utilisant divers outils de narrativité numérique accordent une attention particulière à la parole des participants. Qu'il s'agisse de la donner à des personnes qui n'ont pas de tribune, ou encore d'envelopper cette parole dans un produit de qualité qui permet de la mettre en valeur, il apparaît essentiel de créer un espace d'expression qui favorise l'éclosion d'un espace dialogique.

##### **5.4.1.1 Un espace de parole**

***Les mots chantent les drames.  
Les mots viennent de l'âme.  
Les mots n'ont peur de rien.  
Car les mots sont une arme.  
Samian***

##### **5.4.1.1.1 Une tribune**

Tous les intervenants ont souligné à leur façon que les outils de narrativité numérique donnent la possibilité à des groupes ou à des personnes qui n'ont que peu de place dans la sphère médiatique pour se représenter eux-mêmes de le faire. Comme plusieurs projets se sont réalisés avec des jeunes, les intervenants ont donc relevé les apports pour ces derniers.

Notamment, Sophie a fait remarquer que leur projet existait précisément « *pour donner la parole aux jeunes qui ne l'ont pas... [...] c'est la première raison pour laquelle on fait ça et qu'on utilise la vidéo* ». D'autres intervenantes vont dans le même sens que Sophie en soulignant que les jeunes et les enfants n'ont qu'une tribune très restreinte dans l'espace public et que ces projets leur en donnent une. Pour Christine, « *ce n'est pas nouveau de permettre à quelqu'un qui a vécu une expérience de génocide de partager son témoignage, mais normalement, ce sont des personnes plus âgées qui le font* ». Andrée ajoute pour sa part « *que ce n'est pas une évidence que des enfants jouent un rôle sur la place publique* ».

Justine, quant à elle, fait remarquer que, dans le cas du groupe Rwanda du projet *Histoires de vie Montréal*, peu de place était accordée aux jeunes dont les parents avaient vécu le génocide. Pourtant, comme elle le souligne,

je connaissais beaucoup de personnes, beaucoup de jeunes qui avaient grandi à Montréal, donc qui en connaissaient encore moins que moi sur cette histoire, mais qui avaient toujours ce besoin-là, qui se posaient plusieurs questions. Donc je voulais savoir ce qu'eux pensaient.

Ces différents propos tenus par les intervenants quant à la place occupée par les jeunes dans l'espace public font écho à Peltier (2005), qui fait remarquer qu'il est difficile de faire entendre sa voix quand on est jeune pour autre chose que certains sujets très balisés (toxicomanie ou autre). Cependant, les projets de RN leur ouvrent de nouvelles possibilités pour se dire en leurs propres termes et pour dépasser certains sujets imposés. En effet, dans le cas de Sophie, les jeunes choisissent eux-mêmes leur sujet. Pour ce qui est de Christine et de Justine, il s'agit de leur permettre de parler de leur expérience de réfugié, mais en l'abordant sous l'angle de leur choix. D'ailleurs, comme elles le font remarquer, ce n'est pas un sujet qui est habituellement laissé aux jeunes. Enfin, pour Andrée, il est essentiel de permettre aux enfants de discuter des enjeux de discrimination dont ils sont victimes, mais toujours en leur laissant toute la latitude nécessaire dans la façon d'aborder ce sujet.

Dans le cas de Myriam, l'espace de parole a plutôt été donné à un groupe minoritaire, les Autochtones, qui la plupart du temps, par le passé, s'est vu représenté à travers le regard des Blancs. Ceci amène cette intervenante à expliquer

qu'il y a aussi des impacts politiques vraiment importants quand on fait des projets *par* et *pour* et qu'on permet aux gens de s'approprier un outil de communication aussi puissant que la vidéo. Parce qu'il y a tout un historique d'acculturation. On leur a caché leur histoire [...] De leur donner un espace pour parler pour eux-mêmes, dans leurs mots, dans leur langue, ça prend énormément de sens pour eux...

Dans la même foulée que Myriam, Louise a aussi insisté sur l'impact que pouvait avoir le fait de prendre la parole par soi-même. À ce moment, il s'effectue une appropriation de son discours qui recèle une force particulière. Comme l'explique Louise,

il y a un engagement de sa parole. Tous les gens à peu près avec qui j'ai travaillé, la chose la plus difficile, ce n'était pas de faire l'histoire comme telle, c'était de l'enregistrer. Parce que là, au niveau du corps, l'incorporation, l'*embodiment* comme on dit, là ils ressentaient que c'était vrai, qu'ils portaient quelque chose et qu'ils allaient l'amener dans l'espace public. Il y a le passage du privé au public qui est très important dans un digital storytelling. Dans un documentaire, c'est le réalisateur qui va porter ton film, tandis que là, il n'y a personne d'autre que toi qui porte ton film, tu en es le dépositaire, tu en es le réalisateur, le concepteur, le monteur et le présentateur. Donc il y a une appropriation qui est complètement différente.

Qu'il s'agisse de jeunes ou d'autres types de personnes, il apparaît que la réalisation d'un RN donne accès à ce que Kerlan (2007) a appelé une « *visibilité maîtrisée* », puisque les gens deviennent effectivement « *producteurs de leur propre image* » en choisissant la façon de se représenter. De la même façon, il est possible de faire un lien avec la thèse de Li (2008) qui stipule que les histoires peuvent être vues comme une ressource sur laquelle il est possible d'exercer un contrôle. Les propos tenus par Louise et Myriam vont particulièrement en ce sens. D'un côté, des individus dépossédés de leur histoire se voient le droit de la reconstruire à travers les vidéos produites. De l'autre, des gens réalisent le poids des mots et des images et la valeur qu'ils ont lorsqu'ils sont enregistrés en vue d'une diffusion. Ainsi, il apparaît que le fait de réaliser la valeur de son histoire et de se la réapproprier à travers la production d'un document visuel amène à sentir un certain pouvoir d'agir.

#### 5.4.1.1.2 *Un produit de qualité*

Certes, il est question d'ouvrir un espace d'expression, mais surtout de saisir la singularité que revêt cette démarche. Dans ce contexte, afin de permettre à cette parole d'avoir la meilleure résonance possible dans l'espace public, les informateurs ont aussi souligné l'attention particulière accordée au produit. D'un côté, certains ont rappelé le souci d'encadrement des participants afin d'assurer une bonne réception de leur RN par le public. Pour ce faire, il devient parfois nécessaire de dire au participant que ce qu'il souhaite faire avec son RN n'est pas adéquat en vue d'une diffusion future. Comme l'indique Louise, il est essentiel de le faire, parce que « *si moi je le vois, les autres vont le voir, puis la personne va le voir aussi. Parce qu'une fois que ça va être sur le grand écran, ça va être magnifié.* » Justine et Myriam ont elles aussi souligné le caractère délicat, quoiqu'incontournable, d'une telle démarche. Notamment, Myriam fait remarquer :

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, on est toujours sur une ligne mince. Par exemple, je vais me dire : ok, il veut ce plan-là, je le lui laisse. Mais celui-là, ça ne marche vraiment pas. Il faut vraiment que je le lui dise. Comment je le dis, puis qu'est-ce que ça va être sa réaction, c'est ça l'enjeu. Parce qu'après, tu présentes ça à la communauté...

D'autres affirmations faites par les informateurs ont plutôt trait à l'attention professionnelle accordée au produit, laquelle conduit à une création de grande qualité. Pour y arriver, les intervenants ont mentionné la présence de professionnels du milieu cinématographique au côté des participants, comme l'indique Sophie lorsqu'elle parle de la présence d'un professionnel du son qui accompagne le groupe tout au long du projet. Myriam fait mention du même phénomène, en précisant que les intervenants-cinéastes,

ce sont des gens qui travaillent dans le milieu du cinéma et qui sont souvent de jeunes réalisateurs émergents. Ils ont plusieurs courts-métrages à leur actif, puis ils travaillent dans le milieu au quotidien.

Dans le cas du projet *Histoire de vie Montréal*, Justine indique qu'il y a également une exigence qui demande à tous les intervenants qui feront les entrevues de suivre une formation pour faire les entrevues et pour filmer.

Ce souci d'accorder un accompagnement professionnel se traduit par la réalisation de produits de qualité. Louise en témoigne en rapportant les commentaires enthousiastes des participants lorsqu'ils recevaient le DVD de leur RN et qu'ils constataient que c'était un DVD de qualité professionnelle. Justine abonde dans le même sens en relatant les propos d'une participante :

Mais j'ai l'impression qu'on a fait de mon expérience un film d'oscar! Elle me disait : mais j'ai l'impression que ce que j'ai vécu est tellement touchant, parce qu'on a rajouté tout ça. J'ai envie de montrer ça à tout le monde. Je suis tellement fière de ce projet-là, de ce produit-là.

L'attention accordée au produit par les intervenants n'est pas étrangère à certaines préoccupations pour la visibilité des participants au projet. Comme Voirol (2005) l'a fait remarquer, la visibilité médiatisée, soit celle qui se retrouve à travers une possibilité d'apparence dans les médias, est une dimension importante lorsqu'on s'intéresse à la reconnaissance sociale. Il semblerait que les intervenants aient été sensibles à cet aspect. En effet, en répondant à un certain nombre de valeurs et de normes cinématographiques, les vidéos produites deviennent plus facilement transférables vers l'espace médiatisé. Dans ce contexte, les individus ou groupes concernés ont plus de chance d'être vus et éventuellement reconnus à une échelle plus globale qui dépasse le groupe immédiat. De la même façon, en donnant accès aux codes de fonctionnement de ces outils aux participants, il s'agit de leur donner la possibilité de maîtriser les paramètres d'un espace de visibilité important, l'espace médiatique. Ainsi, non seulement la démarche est-elle valorisée, mais aussi le produit final, afin d'en assurer une diffusion ayant un potentiel agissant. À cet égard, il sera maintenant question de voir la façon dont est organisée cette dernière.

#### **5.4.1.2      *Une diffusion organisée***

Comme dit précédemment, la diffusion est au cœur des projets utilisant les outils de narrativité numérique et c'est aussi ce qui en fait leur particularité. Dans ce contexte, les informateurs ont spécifié que divers moyens ont été employés pour étendre la portée des récits produits. Dans quatre cas, un événement avait été prévu à la fin du projet pour présenter les documents produits aux proches des participants ou à leur communauté. Du côté d'Henri, il

s'agissait d'une présentation dans le cadre d'un cours universitaire auquel ont pu prendre part les participants du projet de RN. Sophie, quant à elle, explique que son organisme prévoit deux présentations publiques dans deux salles différentes, en plus de quatre autres dans des organismes communautaires. Pour assurer la présence d'un public nombreux, Sophie fait savoir que différents moyens sont employés : les participants invitent toutes les personnes qui ont fait partie de leurs films, de même que leurs amis et leurs proches. De même, une invitation plus large est envoyée par courriel via la liste de contacts de l'organisme.

Pour Myriam et Louise, comme les projets se sont déroulés dans une communauté plus circonscrite (membres d'une communauté autochtone et habitants d'un HLM), la présentation a d'abord été destinée aux membres de cette dernière. Ces intervenantes ont d'ailleurs souligné la fierté et la surprise émanant de cette présentation publique. D'un côté, Myriam fait remarquer que « *les gens étaient surpris quand ils voyaient, dans le générique, que le son et la caméra, c'était des gens de leur communauté qui l'avaient fait* ». Louise, pour sa part, montre toute l'attention donnée à l'organisation de la présentation : « *Ils se sentaient traités à la hauteur de Rihanna... Ce n'était pas fait sur le coin de la table !* »

Au-delà de la présentation publique, il importe de penser à d'autres moyens de diffusion. C'est dans ce sens que vont les propos de Christine :

Le travail alors, c'est de partager. C'est de bien réfléchir aux différentes manières possibles de partager les récits : à la radio, par des visites guidées en autobus, sur Internet, par des présentations dans les écoles...

Tous ces moyens ont d'ailleurs été utilisés par Christine dans le cadre des divers projets auxquels elle a participé. Il est donc essentiel, pour cette intervenante, de varier et de multiplier les moyens de répandre les produits dans l'espace public. Cet impératif est partagé par Myriam qui mentionne d'ailleurs la vocation première du projet auquel elle s'est jointe :

C'est un projet à la base de formation audiovisuelle et cinématographique. Donc les gens savent que les films qui sont réalisés, même s'ils sont projetés à la base à la communauté à la fin de chacune des escales, ils seront aussi mis sur le site web, et ils seront envoyés dans les festivals partout dans le monde.



Sophie mentionne aussi que différents modes de diffusion sont utilisés dans le cadre de son projet : les films sont mis sur YouTube et sur le site web de l'organisme, certains films sont envoyés chaque année à quelques festivals et les participants diffusent également leurs films de leur côté. Justine, pour sa part, si elle fait mention de la diffusion via Internet, aborde d'autres possibilités, comme des rencontres thématiques, des visites dans les écoles et un archivage des documents, de sorte qu'ils soient accessibles au public.

À travers ces différentes affirmations, les informateurs montrent leur souci d'assurer une diffusion la plus large possible des produits réalisés. Cette préoccupation fait écho à « l'infrastructure de visibilité » discutée par Truchon (2012). Pour cette auteure, il ne s'agit pas tant de parler de visibilité « *qui est en soi un résultat, mais bien [de] la possibilité d'apparence, qui, elle, devient un mécanisme de visibilité permettant d'atteindre ou non ce résultat qu'est la visibilité* » (p. 158). Dans ce contexte, différents moyens sont utilisés pour favoriser la visibilité. Nos informateurs s'inscrivent également dans cette foulée, puisque différents mécanismes de diffusion ont été prévus afin de maximiser les possibilités d'apparence pouvant conduire vers une visibilité véritable.

Certes, ces propos témoignent d'un souci pour la diffusion des récits produits. Cependant, une autre intervenante, Karine, s'est montrée plus critique en s'interrogeant sur l'écoute réelle qui est faite de ces documents sur Internet :

Est-ce qu'il n'y a pas aussi une banalisation de l'image, une banalisation de ce qui est dit ? Et puis de toute façon, tout le monde se raconte partout, et ça perd de son sens. [...] On est dans une société où on ne fait que s'écouter soi-même, et où on se met en scène. On se jette sur l'Internet comme ça et on s'écoute soi-même. Et je me dis : est-ce que le récit numérique ne va pas perdre de sa force, parce que finalement on n'arrête pas de parler tout le temps ?

Cette réflexion de Karine nous apparaît fort à propos dans un contexte social où les plateformes du type YouTube, dans lesquelles chacun est invité à dire tout et n'importe quoi, ont une popularité croissante. Dans la section 5.2 qui traitait des conditions nécessaires à la mise en place de projets de RN, nous avons mentionné l'importance du contexte. Christine y avait alors affirmé la nécessité de situer les histoires dans un environnement « *de parenté* », soit de les relier selon certaines affinités, pour leur donner du sens. En réponse à Karine, elle

indique également que ce qui permet de donner leur valeur aux récits, « *c'est de mettre votre histoire dans un groupe. C'est de partager votre histoire* ». Certes, il est important de donner un espace de parole et de favoriser la réalisation d'un produit de qualité duquel les participants pourront être fiers au moment de la diffusion. Cependant, en plus d'envisager la diffusion de ces récits, il faut aussi réfléchir à l'écoute réelle dont ils pourront bénéficier. C'est à ce projet que nous convient les propos de Christine et c'est à cet aspect que nous nous attarderons dans la dernière partie de notre analyse.

#### **5.4.2 « *C'est l'expérience d'être écouté qui est fondamentale* »**

Les intervenants l'ont souligné à plusieurs reprises, l'objectif plus général pour faire ce type de projet, c'est d'abord de diffuser les produits obtenus. Sophie le résume bien dans ces mots : « *Le but, c'est de passer un message. Alors ça ne donne rien de vouloir passer un message s'il n'y a personne qui le voit. Donc on n'en ferait pas de vidéo si ce n'était pas de ça* ». Il y a certes d'autres objectifs plus spécifiques à chaque projet, mais il demeure que l'aspect de la diffusion est central. Cependant, la diffusion est davantage associée à un partage dans la sphère immédiate qu'à une façon d'occuper l'espace public, c'est-à-dire l'idée de prendre une place importante dans l'espace médiatisé. Non pas que les intervenants ne nourrissent aucun intérêt pour ce type de visibilité, mais il semblerait que ce qui est d'abord visé, c'est la visibilité immédiate, ce qui n'exclut cependant pas une articulation avec une visibilité médiatisée. Afin de préciser le partage dont il est question à travers la diffusion, les apports de cet échange au niveau micro, soit celui du groupe, seront d'abord discutés. Par la suite, il s'agira de voir les répercussions plus larges des récits, soit lorsque le « *je* » est projeté vers le collectif.

### 5.4.2.1 « L'expérience d'être écouté »

#### 5.4.2.1.1 *Le public*

Être écouté est fondamental dans les projets ayant recours aux outils de narrativité numérique. Le partage des récits avec la communauté est une façon de poursuivre la narration de son histoire à travers le regard de l'autre et les commentaires qui seront suscités par la présentation. À cet égard, Christine avance que

s'il n'existe pas une opportunité de partager son histoire avec les autres, je pense qu'il s'agit d'un mauvais atelier. L'idée, ce n'est pas seulement d'écrire son histoire et de faire un RN, mais c'est surtout de partager votre histoire et de voir que les autres veulent l'écouter.

Louise est elle aussi sensible à cet aspect, mais elle le voit plutôt comme une façon de démocratiser la parole, dans un contexte de rétroaction immédiate. De ce fait, chaque personne doit assumer le discours de son RN :

Donc la démocratisation de l'outil, pour moi, se passe quand on présente, parce que tout le monde vit le même sentiment : est-ce qu'on va rire de moi ? Est-ce qu'on va me reconnaître ? Est-ce que ce que j'ai à dire va être assez important pour que les autres m'écoutent ?

Considérant le caractère central de la diffusion, il devient essentiel de penser au meilleur public pour les récits. Comme l'indique Christine, partager son histoire et être écouté, « *c'est la confirmation que mon histoire est importante pour toi.* » Par ces propos, Christine souligne que le public avec lequel les récits seront partagés aura un impact crucial sur la réception qui en sera faite et sur l'importance qui y sera accordée, d'où la nécessité de bien réfléchir à la diffusion sous l'angle du public. Lamoureux (2010) et Portal (2003) ont d'ailleurs fait mention de cet aspect, qu'ils jugeaient déterminant afin de s'assurer que la parole des « sans-voix » ait une portée et qu'elle conduise à une remise en question de certains préjugés et stéréotypes, de même que de l'ordre social existant.

Cette préoccupation semble avoir été partagée par plusieurs intervenants qui ont mentionné les impacts de la diffusion auprès d'un public ciblé. Myriam indique d'ailleurs ce

qu'a permis la diffusion des vidéos faites par des autochtones au sein de ces mêmes communautés :

Les gens de la communauté avaient hâte de se voir à l'écran, mais à travers un regard local, et non le regard d'un journaliste blanc qui vient parler d'eux. Ils avaient hâte, ils aimaient ça se voir et pouvoir se dire : ça, ça été filmé chez moi. Le sentiment d'appartenance était très fort, d'identification aussi.

Le sentiment d'appartenance auquel fait référence Myriam fut également rapporté par Karine, qui indique que la diffusion des récits de jeunes auprès d'autres jeunes, « *ce que ça permet de faire, c'est que les jeunes, ils s'écoutent eux-mêmes [...] on voit qu'ils se voient là-dedans* ». Louise relate une impression similaire en insistant sur la qualité d'écoute des RN produits au sein d'habitations HLM et diffusés auprès des résidents :

Puis effectivement, nous, ce qui nous a vraiment marqués, puis touchés, c'est que [...] tout le monde écoutait. On n'a jamais vu ça. Personne d'entre nous n'avait vu une attention aussi sincère, une qualité de présence...

Elle précisera un peu plus loin la raison pour laquelle, selon elle, cette écoute était aussi transcendante :

Ça tissait du lien et aussi un respect de l'autre. Puis on avait des DST de toutes sortes. Si quelqu'un de spécialisé avait regardé ça, il aurait pu se dire : ça, c'est mal monté, ou ça, c'est plate. Mais pour eux... Il n'y avait pas un DST qui était plate. Parce que quand ils regardaient les DST, ils voyaient vraiment ça comme une manière de découvrir quelqu'un.

#### **5.4.2.1.2 « Tu peux écouter sa voix et ressentir de l'empathie »**

Ainsi, la diffusion auprès d'un public ciblé est essentielle. Si la recherche d'un public approprié est importante, c'est afin de permettre une résonance entre l'histoire racontée et le public. Comme l'indique Christine, « *partager avec d'autres jeunes, c'est comprendre le pouvoir de son histoire* ». Ce partage est d'autant plus fort, toujours selon cette intervenante, « *quand les personnes peuvent parler par elles-mêmes et qu'on peut écouter leur voix et ressentir de l'empathie pour ce qu'elles ont vécu* ». L'empathie ressentie est une façon de réfléchir à soi autant qu'à l'autre, ce qui amène à travailler ses perceptions. Myriam l'exprime

très clairement à travers la diffusion des œuvres qui est faite au sein des communautés autochtones :

Puis le changement aussi, peut-être, il se passait beaucoup dans la réaction des gens. Après les projections, ça se parlait beaucoup des films. Ils faisaient réfléchir les gens de la communauté... Puis les gens parlaient beaucoup des films. Puis d'année en année...

Cette idée a été relevée par d'autres informateurs. Notamment, Henri indique que

ça ouvre des voies sur la compréhension de l'autre. Parce qu'avec le produit fini, ça va permettre de voir l'autre dans son histoire à lui, mais aussi de se reconnaître dans ce qu'il dit. À partir de ce moment-là, comprendre l'autre, c'est se comprendre soi-même aussi. C'est comprendre qu'on n'est pas seul.

Plus loin, il en donnera un exemple concret : *« il y a une Haïtienne qui a regardé le projet et elle a fait un commentaire : mais oui, c'est la même chose que j'ai vécue »*. Il est ainsi possible de se reconnaître dans l'histoire de l'autre et de susciter la réflexion de façon plus large. Justine, pour sa part, fait allusion à cet aspect, mais réfère plutôt au partage de récits qui peut se faire via Internet :

Je crois fermement que la caméra, que faire des vidéos peut changer beaucoup de choses. Il suffit d'en parler, il suffit de les faire passer... C'est comme ça que le changement commence. [...] [La personne] voit une vidéo, la partage avec quelqu'un, qui va la partager avec l'autre, et puis on la fait passer.

Karine parle également de l'empathie suscitée par les récits chez les jeunes de son projet et des effets amenés par ce phénomène. Selon elle, le fait d'utiliser des récits d'autres jeunes, *« ça les a mis dans l'écoute, pourtant c'est vrai, c'est juste deux minutes, mais ça a posé le groupe »*. Ceci s'explique, selon elle, par certaines caractéristiques des récits, lesquels sont *« incarnés, ils sont chaleureux [...] Il y a un pouvoir dans le fait qu'ils soient lus, bien récités ou livrés oralement. Donc je pense que ça vient les interpeller »*. À partir de cette écoute soutenue, issue d'un processus d'identification qui leur permet de ressentir de l'empathie, les jeunes arrivent à faire des réflexions montrant qu'ils ont compris les enjeux et qu'ils se sentent concernés :

Ils ont écouté ça, puis ils ont été capables de faire des commentaires de ce type : ben c'est vrai madame que lorsqu'on voit les autres être insultés, c'est comme être insultés nous-mêmes. Les enfants nous avaient dit ça : être témoin d'un abus c'est aussi pire qu'être soi-même victime d'un abus.

Dans un même ordre d'idées, partager son histoire, c'est aussi voir le potentiel qu'elle a pour aider l'autre. Christine en donne un bon exemple lorsqu'elle explique :

Si vous avez un secret difficile à porter, vous pensez que de le partager, ce serait comme de transmettre votre traumatisme. Vous ne pensez pas que les autres veulent écouter votre histoire. Avec les ateliers, vous apprenez que votre histoire est précieuse et unique et que vous pouvez la partager. Et c'est fort. Vous réalisez que votre traumatisme peut aussi détenir un pouvoir transformateur : votre histoire peut aider les autres. [...] C'est de réaliser qu'on peut faire quelque chose avec son histoire, que ce n'est pas quelque chose qu'on doit cacher.

Myriam a elle aussi remarqué le pouvoir des histoires partagées, qu'il s'agisse des effets sur le narrateur ou sur le public :

Il y avait une jeune fille qui voulait parler du suicide. Une de ses amies s'était suicidée. Elle a écrit un texte qu'elle dédie un peu à sa communauté, puis elle a mis des images. Puis ce film-là, il a fait réagir beaucoup la communauté et les intervenants, puis elle, elle est devenue une jeune pair-aidante.

Ainsi, à l'instar de Forbes (2009-2010), les informateurs semblent eux aussi avoir relevé le pouvoir des histoires partagées où

we can be vulnerable together, and through that find shared respect. Through the act of sharing stories, we are connected through our longings and desires. We have shared emotion and relation, and these are the forces that later hold us together when our differences try to pull us part. (...) From this place of shared emotion comes recognition of deep reciprocity: what happens to you is, sooner or later, what happens to me; for me to succeed you need to succeed also (Forbes, 2009-2010: 7).

En ce sens, il serait possible de parler de reconnaissance, selon la définition donnée par Honneth (2005), soit de remarquer positivement quelqu'un « *conformément au rapport social en question* » (p. 45). En effet, une attention sincère et réelle est accordée au récit présenté dans le cadre des projets de RN à l'étude, amenant le public à s'identifier à l'autre par une forme de « *connexion empathique* » (Truchon, 2012) et à remettre en question certaines idées

reçues. Dans ce contexte, il est possible de dire qu'il y a beaucoup plus qu'une « *simple attention pour autrui* » — ce qui définit la visibilité — dans le processus de diffusion ; il s'agit plutôt d'une « *prise en compte d'autrui* » de manière plus profonde, ce qui est à la base de la reconnaissance (Voirol, 2005).

#### 5.4.2.2 *Projeter le « Je » vers le collectif*

Lorsque les récits sont partagés avec un public approprié, un dialogue peut s'établir, puisqu'il est possible de se reconnaître dans les histoires racontées. Pour Christine, il s'agit d'ailleurs d'une des raisons d'être des récits : « *Réaliser un RN, c'est une chose. Mais il faut aussi réussir à utiliser ce récit comme une manière d'ouvrir une conversation et de partager* ». Cependant, plusieurs intervenants ont tenu à souligner qu'il ne s'agissait pas seulement de produire des récits pour installer un dialogue local. Il ressort de toutes les entrevues un souci de dépasser la sphère locale pour agir à un niveau collectif. Comme l'indique Andrée relativement aux ateliers avec les jeunes qui utilisent les récits,

il y a du *je* [dans les récits], mais le *je* on le projette. Puis là, à partir de ça, on travaille pour voir où ils sont les liens. Puis là, les gens ils les voient tout de suite. Mais il faut le faire ce travail-là. Si on ne le fait pas, il ne se fait pas tout seul.

Si Andrée est sensible à lier les récits à des enjeux sociaux plus larges, Henri, quant à lui, réfléchit aux utilisations possibles des récits au sein d'une communauté, dans le but de partager un savoir et d'échanger sur des pratiques :

le potentiel d'appropriation collective est là. Ce n'est pas seulement pour les gens qui participent à la création des RN comme telle. Avec le support qui est utilisé, le support numérique, ça crée des possibilités pour que le groupe s'approprie le produit. [...] Par exemple, les coopératives de femmes en Haïti, les coopératives de production agroalimentaires notamment. Les gens pourraient avoir l'idée de faire un récit numérique autour d'un projet de création ou de transformation de produit, dans tel coin du pays. Grâce au support numérique, on va peut-être pouvoir faire voir notre travail à d'autres gens qui évoluent dans un autre contexte.

Myriam fait allusion à une utilisation similaire des récits. Elle donne un exemple où un récit a donné lieu à une appropriation collective. Elle explique que le récit d'une jeune fille portant sur le suicide — mentionné plus haut — a voyagé : « *Puis les intervenants se sont*

*servis de son film pour aller à l'école faire des ateliers. Et puis... Son film a été présenté au colloque « Dialogue pour la vie ». Au-delà de cette expérience particulière, Myriam a également précisé que les projets vidéo visaient précisément à se situer dans la sphère collective :*

Le fait de faire des films, c'était pour avoir un impact aussi macro. Pour créer des liens, d'une part au niveau local, dans la communauté, créer des espaces de dialogue, d'échange, des espaces de rencontre aussi à travers le processus de création collaboratif. Ensuite, pour créer des liens intercommunauté, entre les communautés atikamek, innu, anishnabe, qui ne se parlent pas toujours entre elles parce qu'elles sont super isolées. Ensuite, des liens inter-Canada, avec la communauté internationale, mais aussi entre autochtones et non-autochtones.

Concernant ces liens avec la communauté internationale, elle précise d'ailleurs qu'un mouvement important est en marche actuellement pour donner une plateforme aux différentes voix autochtones à travers le monde :

Il y a tout un mouvement dans le milieu autochtone à travers le monde qui va utiliser la vidéo, il y a tout un réseau. Les Inuits, avec Isuma TV, mais surtout en Amérique latine et en Nouvelle-Zélande où il y a des projets très similaires [à notre projet]. On travaille en collaboration. Ce mouvement essaie de multiplier les plateformes où ces voix-là, les voix autochtones, peuvent être diffusées.

Par ces propos, Myriam indique l'importance accordée à une visibilité plus large des réalités autochtones à travers une diffusion organisée. Louise fait elle aussi mention d'une visée de visibilité similaire dans le cadre des activités de RN s'étant déroulées dans des habitations HLM. Tout comme ce fut le cas pour Myriam, il s'agissait d'une dimension intrinsèque au projet :

c'est qu'on a fait un volet, encore une fois, de reconnaissance : on a fait du lobbying. Donc on a eu des politiciens qui sont venus, on a organisé des séances spécifiquement à l'époque pour Mme Harel qui était venue. Elle ne pouvait pas venir durant l'été, elle est donc venue pendant l'automne, alors on a organisé quelque chose pour elle. On a créé trois DVD avec tous ces DST, puis avec la soirée comme telle, puis des bonus aussi. On a fait des relations média [...] L'organisatrice en chef du projet, c'était vraiment quelqu'un qui était valorisée dans le milieu, qui travaillait bien, qui travaillait fort, qui était convaincante, puis qui a fait du beau travail. Donc on l'a inscrite à la femme de l'année à Elle-Québec et elle a gagné.



Ces propos tenus par ces différents intervenants indiquent un désir de nourrir les récits produits en développant une interaction avec un contexte plus large, qui dépasse la communauté immédiate. De cette façon, les récits s'inscrivent dans le réel pour faire sens non seulement aux yeux d'une communauté donnée, mais aussi au sein d'une communauté plus élargie, dans l'objectif de changer des perceptions et ultimement, de modifier des pratiques sociales. Il est donc question, à l'instar de Renault (2004) et de Fraser (2004), d'articuler la reconnaissance avec des enjeux de justice sociale. En effet, en suscitant un dialogue avec un public plus vaste, il devient possible d'élargir la reconnaissance à des enjeux qui dépassent les individus (empathie avec l'histoire personnelle). Ainsi, il y a une préoccupation pour interpellier des structures sociales qui génèrent elles-mêmes certaines injustices. Cependant, comme l'a souligné Truchon (2012), bien qu'ils soient variés, tous ces moyens demeurent des « *mécanismes de visibilité* » qui multiplient les possibilités de reconnaissance, sans pour autant en garantir l'atteinte réelle. Il est cependant important, à notre sens, de mentionner l'horizon vers lequel les RN semblent tendre.

Cette préoccupation de créer des réseaux entre les récits et des publics variés se rapporte aussi à l'idée de cartographier les récits, comme l'a souligné Christine à travers une expérience originale de visite guidée par autobus :

Chaque jeune avait fait son récit numérique et nous avons fait un système... Chaque personne a fait son histoire. Après, chacune d'elles a choisi un endroit, un lieu dans la ville qui avait une connexion particulière avec son récit. Et après, nous avons organisé une visite guidée par autobus et c'était génial. Et le public a adoré aussi, parce que l'idée était de se mettre à la place des autres, d'être dans un autobus où vous baignez dans les différents récits.

La cartographie à laquelle fait référence Christine peut aussi s'étendre à l'idée d'inscrire les histoires personnelles au sein de la grande histoire, comme l'avaient d'ailleurs souligné certains auteurs s'étant intéressés à l'utilisation du RN dans le champ de l'histoire (Klaebe et al., 2007 ; Meadows dans Hartley & Mc William, 2009 ; High, 2011). Justine et Myriam ont toutes deux mentionné cet apport des projets de RN. D'un côté, Justine montre comment les récits nourrissent et complètent l'histoire officielle d'une nation :

Les histoires se ressemblaient beaucoup en fait. À travers l'histoire de ces personnes-là, tu pouvais te faire une Histoire avec un grand « H », donc un cours d'histoire, avec des dates, des événements qui s'étaient passés, que les personnes avaient vécu bien sûr très différemment, mais juste des événements récurrents...

Myriam, quant à elle, précise plutôt la façon dont les récits favorisent une réappropriation de l'histoire officielle, en permettant de la regarder sous un autre angle. Elle nous en donne un exemple éclairant :

Une maman et ses trois filles ont décidé d'aller fouiller dans l'histoire. Parce que leur grand-mère leur racontait beaucoup d'histoires sur Obedjiwan [...] Mais la version des autochtones, par contre, elle n'était pas documentée. Donc elles sont parties à la recherche de leur histoire, elles sont allées interviewer tous les aînés. Donc c'est parti comme d'une question qu'elles avaient. Surtout la fille aînée, qui se disait : mais je viens d'où, moi ? C'est quoi l'histoire de mon village en fait ?

Chemin faisant, Myriam indique qu'il devient possible « *de se réapproprier leur histoire, de raconter leur Histoire avec un grand "H", pas juste l'histoire personnelle* ».

Ainsi, à travers cette diffusion qui vise non seulement une écoute locale, mais aussi une écoute plus large, plusieurs dialogues s'établissent : avec sa communauté, avec d'autres communautés ou groupes de personnes partageant des caractéristiques similaires, avec des intervenants ou des décideurs, avec des lieux significatifs ou encore avec l'histoire officielle.

### **5.4.3 Conclusion synthèse**

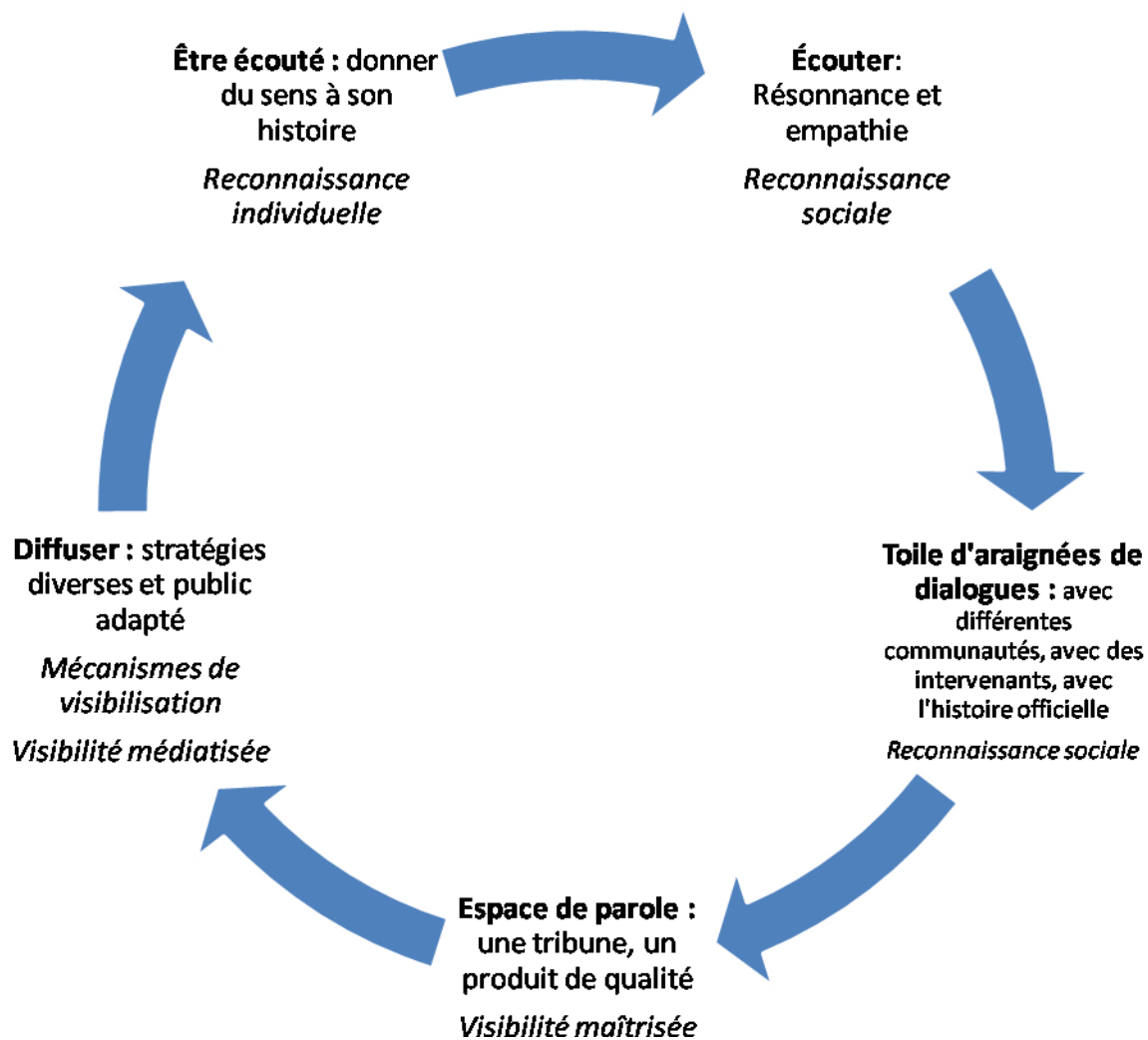
La réalisation d'un produit visant à être diffusé à un public plus ou moins large est un aspect déterminant des projets de RN. Il a été possible de voir que ces projets offraient **un espace de parole** à des groupes qui n'en avaient pas vraiment, et plus particulièrement **les jeunes**. Cette tribune est d'autant plus significative qu'une attention particulière est accordée à la **qualité du produit final**, afin de s'assurer d'une **visibilité dans l'espace médiatisé**. Puisque le **partage des histoires** est un élément important, les intervenants ont aussi mentionné les différentes stratégies utilisées pour diffuser les récits produits, de même que le souci accordé à la recherche d'un **public approprié**. Enfin, il a été question des **multiples**

**dialogues** qui se sont ouverts, tant au niveau micro social que macro social. La figure 3 se trouvant à la page 133 permet de rendre compte de ces différentes facettes.

Ce qui se dégage de cette analyse, ce sont **les questions de visibilité et de reconnaissance**. En effet, en ayant la possibilité de créer un **produit personnel** qui leur permet d'exprimer leur propre voix, les participants ont accès une « *visibilité maîtrisée* » (Kerlan, 2007). Aussi, le fait que les produits respectent les codes cinématographiques d'usage facilite leur diffusion dans des réseaux plus larges. De même, par le biais de différents moyens, les récits sont présentés à des publics différents et variés. Ces divers « *mécanismes de visibilité* » (Truchon, 2012) élargissent ainsi la visibilité dans l'espace médiatique, soit ce que Voirol (2005) a appelé la « *visibilité médiatisée* ».

Par ailleurs, cet accès à l'espace médiatisé est étroitement relié à la reconnaissance. Comme il a été souligné à plusieurs reprises, les mécanismes de visibilité multiplient les possibilités d'apparence dans l'espace public dans le but d'atteindre une réelle reconnaissance. Cependant, l'atteinte de cet objectif n'est pas garantie. Néanmoins, notre analyse permet de rendre compte **d'un potentiel de reconnaissance au niveau individuel et collectif** à travers le partage de son histoire, conduisant à l'ouverture de multiples dialogues.

**FIGURE 3 : Le produit et sa diffusion**



## Conclusion

Cette recherche est partie de la prémisse que l'intervention sociale nous apparaissait trop normée en raison de son assimilation croissante au modèle médical, modèle qui, à notre sens, restreint la pratique à l'intervention individuelle de type *case load*. Si cette façon de faire recèle des forces, elle n'en demeure pas moins limitée, tout en ne correspondant pas nécessairement à tous, intervenants comme usagers. Dans ce contexte, peu de place nous apparaissait être laissée pour le développement d'interventions ayant recours à la créativité, et notamment à la créativité artistique. Tenant compte de la place importante occupée par les nouvelles technologies dans nos sociétés, nous avons choisi de nous intéresser à l'utilisation d'outils artistiques plus technologiques, soit les outils de narrativité numérique.

Afin d'avoir une meilleure compréhension de ces outils, notre recension s'est d'abord attardée à les situer dans le contexte plus large des outils artistiques en intervention, nous permettant de voir des apports importants du côté du processus cocréatif, lequel favorise la création de liens. Par la suite, nous avons présenté la tradition dans laquelle s'insèrent les outils de narrativité numérique, soit les outils visuels en intervention et plus particulièrement la *photovoice* et la vidéo participative. Puis, comme la recherche sur les outils de narrativité numérique en est encore à ses débuts, notre recension des écrits s'est concentrée sur un de ces outils en particulier, le récit numérique (RN), puisque la littérature était plus abondante pour celui-ci que pour d'autres, comme le podcast ou les jeux vidéo interactifs. Les différents espaces occupés par le RN ont alors été explicités, soit ceux de l'histoire orale, de l'éducation et de l'intervention sociale. De cette recension, deux grands thèmes sont ressortis, soit celui des rapports de pouvoir et celui de la démocratisation de la parole.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes surtout intéressés aux apports possibles des outils de narrativité numérique à l'intervention sociale, de même qu'aux conditions nécessaires à la réalisation de projets y ayant recours. Une méthode qualitative a été privilégiée et des entrevues semi-dirigées ont été utilisées pour colliger nos données, puisque nous cherchions à avoir les perceptions des intervenants ayant utilisé ces outils dans leur pratique. Afin de faire écho à ce qui se dégageait de notre recension sur le RN, soit les

rapports de pouvoir et la question de la démocratisation de la parole, nos influences théoriques se sont situées du côté de l'*empowerment*, de la visibilité et de la théorie de la reconnaissance. Ces théories nous ont guidée pour analyser les perceptions des intervenants quant aux apports de ces outils à l'intervention sociale. Nos résultats de recherche permettent ainsi de documenter la contribution des outils de narrativité numérique dans le champ de l'intervention.

### ***Les principaux apprentissages***

En ce qui a trait aux principaux éléments qui se dégagent de notre recherche, ils se situent à l'intérieur d'une circularité : celle du contexte des projets et des questions éthiques qui les entourent, celle du processus collaboratif de création et celle de l'espace dialogique qui se construit à travers la diffusion du produit. Il convient d'abord de rappeler ce qui a été discuté avant d'explicitier cette notion de circularité qui se retrouve au cœur des différents projets auxquels nos informateurs ont participé. Concernant les conditions de réalisation, les informateurs ont indiqué que les outils de narrativité numérique étaient particulièrement adaptés à notre monde passé aux communications 2.0 depuis l'arrivée des nouvelles technologies au début des années 2000. Outre un contexte social favorable, l'utilisation de ces outils nécessite d'autres conditions, tels la présence d'une équipe unie et un cadre d'intervention flexible.

Certaines questions éthiques doivent aussi être prises en compte pour assurer la sécurité des participants, considérant que le produit créé est quelque chose qui reste. Dans ce contexte, un encadrement rigoureux doit se faire pour s'assurer que les propos tenus ne soient nuisibles ni au participant ni à son entourage. Aussi, il est important de contextualiser les RN : ils sont le discours d'une personne à un moment précis et ne peuvent en eux-mêmes représenter la vision de toute une communauté. Comme le faisait remarquer Myriam, une intervenante,

souvent, on veut briser des préjugés en faisant des projets comme ça. Par contre, des fois, ça a plutôt l'effet contraire : celui d'en créer d'autres et de renforcer certaines idées préconçues. Par exemple, les gens pourraient dire, en voyant les films faits par des femmes immigrantes : « Ah ! Ben oui, c'est ça qu'elles

vivent ! » En fait, elles ne sont pas juste des femmes immigrantes. Ce sont des amoureuses, ce sont des meilleures amies... Elles ont plusieurs autres identités.

Enfin, les derniers risques relevés par les intervenants concernant l'utilisation du RN ont trait aux dérives possibles de cet outil, où le produit sera privilégié au détriment du processus de chaque personne. De façon générale, les différentes conditions et questions éthiques relevées par nos informateurs étaient cohérentes avec ce que la littérature avait souligné.

Du côté des apports de ces outils, le processus collaboratif de création est ce qui est d'abord ressorti du discours des intervenants. Plusieurs aspects ont été développés, notamment la création de liens forts entre tous les participants, de même que le travail de cocréation où il s'agit de *faire avec* et non de *faire pour*. D'ailleurs, une intervenante a bien résumé cet aspect en expliquant que les participants se retrouvent « *avec quelque chose qu'ils ont envie de faire, avec des gens qui sont là pour ça et à partir de là [...] ça devient une création, ça devient quelque chose qui se fait par lui-même* ». Il a également été question de l'engagement personnel de l'intervenant au cœur du processus, ce qui l'amenait à développer une relation de réciprocité avec les participants, au sein de laquelle un réel échange se déroulait. À la fin de ce processus, il appert que des effets bénéfiques se produisent chez tous les participants, intervenants comme usagers. La transformation de la relation aidant-aidé est d'ailleurs un élément que les auteurs s'étant intéressés à l'utilisation d'outils artistiques en intervention avaient relevé.

Puis, avec la création du produit, soit la réalisation d'un RN diffusable, il a été possible de voir le passage d'un espace de parole individuel à un espace dialogique. L'espace de parole devient un aspect important, dans la mesure où ce qui est dit est par la suite lancé vers l'espace public. Dans ce contexte, il s'agit réellement de donner une tribune aux participants pour faire entendre leur voix. Les informateurs ont également souligné l'attention portée au produit afin que celui-ci soit de belle qualité, favorisant une diffusion plus large par la suite. Cependant, comme l'a souligné Louise, c'est la voix qui doit primer : « *je m'organise tout le temps pour que tout ce qu'il y a autour de la voix, que ce soit l'ambiance sonore, que ce soit l'habillage visuel, que ce soit les photos, les vidéos, je m'organise toujours pour que ça serve la voix* ». Par ailleurs, la diffusion est également réfléchiée par les intervenants, qui s'assurent qu'elle soit

le plus étendue possible, tout en pensant à un public approprié pour les récits. Enfin, à travers cette diffusion, les intervenants ont souligné l'ouverture de plusieurs dialogues, au niveau local, mais aussi à plus grande échelle.

Maintenant que les principaux éléments qui ressortent de cette recherche ont été rappelés, il est possible d'expliquer la notion de circularité qui les unit, telle qu'elle fut mentionnée plus tôt. La figure 4 se trouvant à la page 140 permet d'ailleurs d'en rendre compte. Il apparaît que les outils de narrativité numérique permettent de créer la rencontre entre les intervenants et les participants, mais une rencontre qui se fait à l'intérieur d'un partage. Pour cette raison, nous avons situé les participants comme les intervenants à l'intérieur d'un cercle, qui fait référence au « cercle relationnel » discuté par Truchon (2012). Cette intervention se situe dans un contexte précis traversé par de multiples enjeux éthiques qui concernent toutes les personnes impliquées dans le projet.

À travers le processus collaboratif de création a aussi cours un processus d'*empowerment*, pour les participants comme pour les intervenants. D'un côté, les participants reprennent un contrôle sur leur histoire, ont l'occasion de se la réapproprier, faisant écho aux propos de Li (2008) qui a conceptualisé les histoires comme des ressources sur lesquelles il est possible d'exercer du contrôle, et donc un certain pouvoir. De l'autre, les intervenants trouvent un sens à leur intervention en ayant une intervention axée sur la réciprocité, ce qui permet de faire un lien avec la définition de l'*empowerment* de Rappaport (1984, cité dans Le Bossé et al., 2002), soit « *d'exercer un plus grand contrôle sur ce qui est important pour soi* ». Dans ce cas-ci, il s'agit de ressentir plus d'emprise sur son rôle professionnel, à travers l'éclosion d'un sens renouvelé à son intervention. Il s'agit ainsi d'un « cercle relationnel » où l'intervenant partage ses connaissances et sa passion pour un outil d'intervention avec des usagers qui se montrent intéressés par cet outil. Dans un tel contexte, caractérisé par un désir commun de « *créer ensemble* », l'outil utilisé permet de rallier et de relier. S'agit-il d'un apport spécifique du RN ? Il serait difficile de le certifier, comme le souligne d'ailleurs une intervenante :

Je me souviens du moment justement où une jeune fille était assise avec moi, qu'il pleuvait dehors et que c'était humide. Elle était arrivée toute trempée et on a mangé des biscuits ensemble. [...] On aurait pu faire autre chose qu'un DST ce soir-là aussi.



Cependant, il apparaît que l'utilisation d'un outil d'intervention qui fait sens pour l'intervenant et qui invite à se dévoiler de façon plus créative permet de réaliser une intervention significative pour toutes les personnes impliquées.

Enfin, il devient possible d'ouvrir un espace de parole où les participants se sentent suffisamment à l'aise pour livrer leur histoire en raison de la relation de confiance qui s'est établie entre tous les membres du projet. Le temps consacré à la création de liens, à l'établissement d'une confiance réciproque, est aussi ce qui permettra de diffuser les récits, comme l'indique ici Christine : « *Pour qu'une personne décide de partager son histoire, je pense qu'il est nécessaire d'avoir une période de temps assez longue, parce que c'est tout un processus pour amener la personne à le faire.* » À travers ce processus, il y a possibilité d'atteindre une certaine visibilité, d'abord maîtrisée, parce que les participants choisissent l'image d'eux-mêmes qu'ils vont produire, et ensuite médiatisée, parce que les intervenants réfléchissent à des façons d'amener cette parole dans l'espace public. C'est d'ailleurs ce souci qu'ont les intervenants pour l'ouverture de multiples dialogues qui fait en sorte que la parole sera elle aussi circulaire : elle est d'abord donnée aux participants, elle est ensuite lancée dans l'espace public, ce qui amène enfin des personnes et des communautés à réagir, à être interpellées par ces récits, permettant alors aux créateurs des récits de réaliser le pouvoir transformateur de leur histoire.

### ***Retombées pour l'intervention et pistes de recherche***

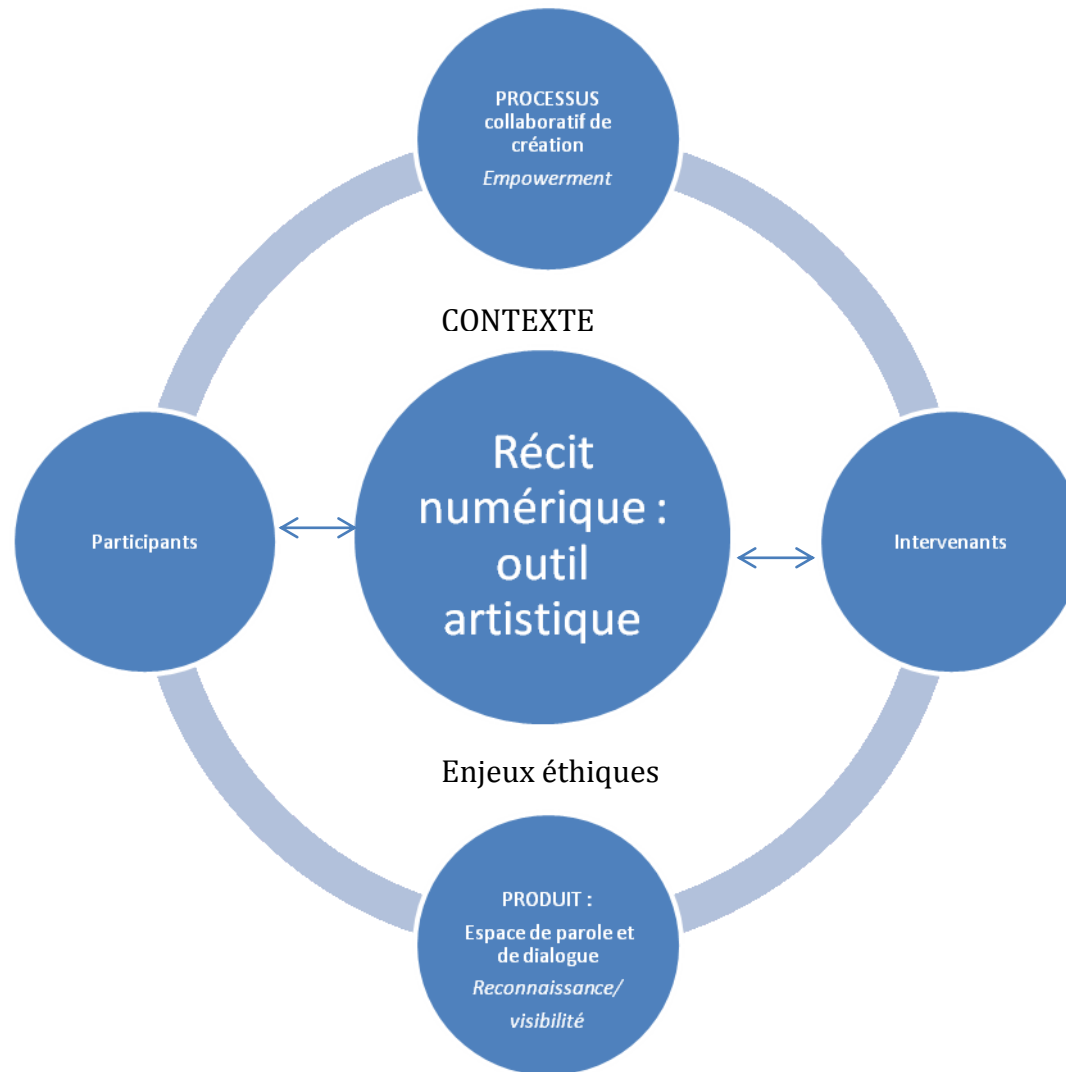
Ainsi, les résultats de cette recherche permettent d'ouvrir vers de nouvelles manières de conceptualiser l'intervention sociale, et plus particulièrement en ce qui a trait à la notion de réciprocité issue du « cercle relationnel » d'intervention qui vient d'être explicité. L'introduction de la notion de réciprocité dans l'intervention permet d'aborder l'*empowerment* comme un processus partagé entre les usagers et les intervenants. Dans la littérature, il est plus fréquent d'appréhender ce concept sous l'angle de l'acquisition d'un pouvoir d'agir chez les usagers. L'*empowerment* des praticiens impliqués dans des interventions s'inscrivant dans cette approche n'est que très peu discuté. Il serait donc intéressant que des recherches futures se consacrent à cet aspect. Notamment, nous avons pu constater que nos informateurs s'étaient investis de façon personnelle dans les projets auxquels ils ont participé ; cela tient-il à leurs

caractéristiques personnelles ? Ou encore, serait-ce l'utilisation de ces outils qui alimentent cet engagement ?

De même, la question de l'écoute serait à développer. Dans le cas des outils de narrativité numérique, la spécificité de leurs apports se retrouve principalement dans la diffusion qui peut être faite des récits produits sur de multiples plateformes. En discutant des « mécanismes de visibilité » (Truchon, 2012) variés qui sont employés pour favoriser la visibilité, les informateurs ont d'ailleurs mentionné l'importance accordée à la diffusion. Cependant, lorsque la diffusion a lieu dans l'espace médiatisé, comme Internet, quelle est l'écoute réelle ? Ces voix alternatives sont-elles entendues ou bien se perdent-elles dans le « bruit » ambiant, dans les recoins d'une information tentaculaire ? Dans un même ordre d'idées, il y aurait lieu de développer la recherche sur les manières de cartographier les récits de façon à ce qu'ils puissent exister à l'intérieur d'un contexte signifiant, mais aussi de manière à faciliter le réseautage entre des histoires ou des réalités similaires. Dans ce contexte, il s'agirait de poursuivre la réflexion sur le potentiel réel qu'ont les outils de narrativité numérique en intervention pour favoriser le changement social.

Enfin, de façon plus générale, il serait intéressant de développer la recherche sur l'utilisation d'outils plus créatifs en intervention, afin d'augmenter les connaissances sur les apports spécifiques d'une intervention transdisciplinaire qui déborde le modèle psychosocial en vigueur en intégrant d'autres approches, comme les arts ou le sport par exemple. En effet, le peu d'initiatives qui, dans le milieu institutionnel, ont recours à des outils plus créatifs, soulève des interrogations : quelle est la faisabilité réelle de ce genre de projets, à l'intérieur de structures qui comportent leurs propres contraintes ? Comment y favoriser l'implantation de projets d'intervention créatifs ? Les services sociaux sont actuellement traversés par une importante vague d'austérité qui amène une réingénierie du système, restreignant de plus en plus la marge de manœuvre des intervenants. Dans un tel contexte, une réflexion sur la place de la créativité en intervention s'avère plus que nécessaire pour soutenir les intervenants qui ne souhaitent pas être réduits au rang d'exécutant, mais qui veulent plutôt qu'on leur reconnaisse leur potentiel créateur.

**FIGURE 4 : Schéma synthèse sur les apports du RN à l'intervention**



## Bibliographie

- A. Baker, T. & C. Wang, C. (2006). Photovoice: use of a participatory action research method to explore the chronic pain experience in older adults. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1405-1413.
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction *a posteriori*. *Recherches qualitatives – Hors Série*, (11), 40-50.
- Bernèche, R. & Plante, P. (2009). L'art-thérapie : un espace favorable à la résurgence du potentiel créateur. *Revue québécoise de psychologie*, 30(3), 11-28.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bouchard, L. & Ducharme, M.-N. (2000). Les défis posés au travail social à l'ère des technologies de l'information. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 119-136.
- Brown, J., Bryan, J. & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate*, 1(3). Repéré à <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=17>
- Brushwood Rose, C. & Granger, C. A. (2012). Unexpected self-expression and the limits of narrative : exploring the implications of unconscious dynamics for narrative inquiry in the digital storytelling of immigrant women. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1-22. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2012.666286>
- Brushwood Rose, C. & Granger, C. A. (2010). *Digital stories of coming to learn : experiences of access in a community-based digital storytelling workshop for immigrant women*. Repéré à <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/FundedResearch/201009BrushwoodRoseGrangerFullReport.pdf>
- Brzoska, K. L. (2009). *Shapping our world: digital storytelling and the authoring of society* (Thèse de doctorat, University of California, Irvine). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/305086175>
- Burgess, J. (2006). Hearing ordinary voices: cultural studies, vernacular creativity and digital storytelling. *Continuum : Journal of media and cultural studies*, 20(2), 201-214.
- C. Wang, C. & Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21(2), 171-186.
- C. Wang, C. & Redwood-Jones, Y. A. (2001). Photovoice ethics: perspectives from Flint Photovoice. *Health Education and Behavior*, 28(5), 560-572.
- C. Wang, C., Morrel-Samuels, S., M. Hutchison, P., Bell, L. & M. Pestronk, R. (2004). Flint Photovoice: community building among youths, adults, and policymakers. *American Journal of Public Health*, 94(6), 911-913.

C. Wang, C. & A. Pies, C. (2004). Family, maternal, and child health through photovoice. *Maternal and Child Health Journal*, 8(2), 95- 102.

Celebes Catalani, C. E. (2009). *Visual methodologies in community-based participatory research for health: using photography, video, and new media to engage communities in research and action* (Thèse de doctorat, University of California, Berkeley). Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304846626>

Clarke, A. (1999). *Evaluation Research. An Introduction to Principles, Methods and Practice*. Thousand Oaks : SAGE Publications.

Costes, P. (2001). L'art ne soigne pas. Questionnement sur l'art-thérapie en atelier de poterie. *Le sociographe*, (6), 87-92.

Couldry, N. (2008). Mediatization or mediation ? Alternative understandings of the emergent space of digital storytelling. *New media & society*, 10(3), 373-391.

D. Carlson, E., Engebretson, J. & M. Chamberlain, R. (2006). Photovoice as a social process of critical consciousness. *Qualitative Health Research*, 16(6), 836-852.

Daher, M. & Haz, A.M. (2011). Changing meaning through art: a systematization of a psychosocial intervention with Chilean women in urban poverty situation. *American Journal of Community Psychology*, 47(3-4), 322-334.

De Champlain, Y. (2011). L'écriture en recherche qualitative : le défi du rapport à l'expérience. *Recherches qualitatives – Hors Série*, (11), 51-67.

Deglise, Fabien (2011, 12-13 février). La chair et les os, plus forts que le cyberspace. *Le Devoir*, p. A10.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practise of qualitative research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (3<sup>e</sup> ed., p.1-32). Thousand Oaks : SAGE Publications.

De Tolly, K. (2007). *Digital stories as tools for change: a study of the dynamics of technology use in social change and activism* (Mémoire de maîtrise, University of Pretoria). Repéré à <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-10282008-163901/unrestricted/dissertation.pdf>

Didkowsky, N., Ungar, M. & Liebenberg, L. (2010). Using visual methods to capture embedded processes of resilience for youth across cultures and contexts. *Journal of canadian academy of child and adolescents psychiatry*, 19(1), 12-17.

Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherché qualitative. *Service social*, 42(2), 7-27.

Elkouri, R. (2011, 15 février). L'urgence YouTube. *La Presse*, p. A7.

Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris : Éditions du Seuil.

Ferreira, G., Ramirez, R. & Lauzon, A. (2009). Influencing government decision makers through facilitative communication via community-produced videos : the case of remote

aboriginal communities in northwestern Ontario, Canada. *Journal of Rural and Community Development*, 4(2), 19-38.

Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/2574/1/M11185.pdf>

Forbes, P. (2009-2010). *The circle of story, vision and leadership*. Whole thinking journal, (5), 4-8. Repéré à <http://www.wholecommunities.org/pdf/publications/WTJ%2005.pdf>

Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 1(23), 152-164.

Fustier, P. (2008). La relation d'aide et la question du don. *Èrès*, 2(6), 27-39.

Gautellier, C. (2002). Nouvelles technologies et travail social. *VST – Vie sociale et traitements*, 4(76), 8-11.

Goode, L. (2010). Cultural citizenship online : the Internet and digital culture. *Citizenship studies*, 14(5), 527-542.

Graitson, I. (2008). *L'intervention narrative en travail social; essai méthodologique à partir des récits de vie*. Paris : L'Harmattan.

Gray, M. & Schubert, L. (2010). Turning base metal into gold : transmuting art, practise, research and experience into knowledge. *British Journal of social work*, 40, 2308-2325.

Guigot, A. (2006). *Michel Foucault ; le philosophe archéologue*. Paris : Les Éditions Milan.

Hartley, J & Mc William, K. (2009). *Story circle : digital storytelling around the world*. Malden, MA : Wiley-Blackwell.

Hayes, R. & Matusov, E. (2005). From « ownership » to dialogic addressivity : defining successful digital storytelling projects. *THEN Journal*. Repéré à <http://thenjournal.org/festure/75/>

High, S. (2011). *Une fleur dans le fleuve : commémoration à Montréal du génocide rwandais de 1994*. Document inédit.

Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du MAUSS*, 1(23), 134-136.

Honneth, A. (2005). Invisibilité : sur l'épistémologie de la « reconnaissance ». *Réseaux*, 1-2(129-130), 41-57.

Hull, G. A. & Katz, M.-L. (2006). Crafting an agentive self: case studies of digital storytelling. *Research in the teaching of English*, 41(1), 43-81.

- Jalea, G. (2009). *Montreal Life Stories. Reflections on the Côte-des-Neiges Refugee Youth Workshops*. Repéré à <http://www.lifestoriesmontreal.ca/files/Gracia%20Jalea%20-%20Reflections%20on%20Côte-des-Neiges.pdf>
- Jamissen, G. & Skou, G. (2010). Poetic reflection through digital storytelling –a methodology to foster professional health worker identity in students. *Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning*, 6(2), 177-191.
- Jeffrey, D. (2005). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Recherches qualitatives – Hors Série*, (1), 115-127.
- Jouve, B. (2006). L'empowerment : entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement. *Géographie, économie, société*, 1(8), 5-15.
- Jung, C. (2002). Travail social et créativité. *Pensée plurielle*, 1(4), 105-120.
- Kerlan, A. (2007). Exclus et inclus : le droit à l'image. *Reliance*, 3(25), 38-44.
- Klaebe, H., Foth, M., Burgess, J. & Bilandzic, M. (2007). Digital storytelling and history lines: community engagement in a master-planned development. Dans *Proceedings 13<sup>th</sup> International Conference on Virtual Systems and Multimedia (VSMM'07), Brisbane*. Repéré à <http://eprints.qut.edu.au>.
- Labrecque, M.F. (2001). Présentation : perspectives anthropologiques et féministes de l'économie politique. *Anthropologie et Sociétés*, 25(1), 5-21.
- Lalonde, M.-J. (2009). *S'ouvrir à l'art comme moyen d'intervention en travail social*. Repéré à <http://w3.uqo.ca/ceris/Fichiers/Publications/Serie%20Recherche/Recherches%2045.pdf>
- Lamoureux, E. (2010). *Les arts communautaires : des pratiques de résistance artistique interpellées par la souffrance sociale*. Repéré à <http://amnis.revues.org/314>
- Le Bossé, Y. (1996). Empowerment et pratiques sociales : illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux. *Nouvelles pratiques sociales*, 9(1), 127-145.
- Le Bossé, Y., Gaudreau, L., Arteau, M., Deschamps, K. & Vandette, L. (2002). L'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir : aperçu de ses fondements et de son application. *Canadian journal of counselling/Revue canadienne de counselling*, 36(3), 180-193.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Leduc, V. (2010). Se sentir reconnue grâce à l'art communautaire? Points de vue de participantes d'Agir par l'imAGinalRe. *Bulletin d'information de la Société Elizabeth Fry du Québec*, 24(1), 3-9.
- Lee, M. Y. (2008). A small act of creativity: fostering creativity in clinical social work practise. *Families in society: the journal of contemporary social services*, 89(1), 19-31.

Li, Y. (2008, mai). *Towards a conceptual framework for participation and empowerment in digital storytelling*. Communication présentée à la International Communication Association, TBA, Montréal, Québec. Repéré à [http://www.allacademic.com/meta/p232576\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p232576_index.html)

Li, Y. (2009, mai). *Digital storytelling as a participatory media practise for empowerment : the case of the Chinese immigrants on the San Gabriel Valley*. Communication présentée à la International Communication Association, Marriott, Chicago, IL. Repéré à [http://www.allacademic.com/meta/p300927\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p300927_index.html)

Mansour, J. (2011). *La danse comme outil d'intervention sociale : exploration théorique et pratique de l'intervention sociale par la danse auprès de préadolescents et adolescents* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à [https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/6887/2/Mansour\\_Joanna\\_2011\\_memoire.pdf](https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/6887/2/Mansour_Joanna_2011_memoire.pdf)

Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C. & Turcotte, D. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Miller, L., Luchs, M. & Dier Jalea, G. (2012). *Cartographie des souvenirs; lieux et récits, jeunes réfugiés et médias participatifs*. Montréal : Édition Luchs, M. & Miller, L.

Mongeau, P. (2009). *Réaliser son mémoire ou sa thèse, côté jeans & côté tenue de soirée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mucchielli, A. (2002). Épistémologie des méthodes qualitatives. Dans A. Colin (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 56-62). Paris : Armand Colin.

Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Ohler, J. (2005). *The world of digital storytelling*. Repéré à <http://www.jasonohler.com/pdfs/digitalStorytellingArticle1-2006.pdf>

Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie; en sociologie et en formation. *CNAF/Informations sociales*, 1(145), 68-81.

Paillé, P. (2006). Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 26(1), 139-153.

Patton, P. (1992). Le sujet de pouvoir chez Foucault. *Sociologie et sociétés*, 24(1), 91-102.

Peace, B. (2002). Rethinking empowerment : a postmodern reappraisal for emancipatory practise. *British Journal of Social Work*, 32(2), 135-147.

Peile, C. (1993). Determinism versus creativity: which way for social work? *Social work*, 38(2), 127-134.

Pelletier, C. et Pagé, G. (2002). Les critères de rigueur scientifique en recherche. *Recherche en soins infirmiers*, (68), 35-42.



- Peltier, C. (2005). Tentative de cerner l'art communautaire et sa pertinence dans le champ social. *Cahier de l'action culturelle*, 4(1), 14-21.
- Pittet, C. (2011). L'accompagnement à l'insertion sociale des allocataires du revenu d'insertion par la médiation artistique; entre prescription et créativité. *Les cahiers du travail social*, (65), 73-87.
- Portal, B. (2001). À l'artothèque ; la culture au service du lien social. *Le sociographe*, (6), 15-22.
- Proulx, S. (2008). Des nomades connectés : vivre ensemble à distance. *Hermès*, (51), 155-160.
- Puissant, H. (2003). Pourquoi et comment le travailleur social intègre-t-il de plus en plus la création culturelle dans sa pratique? *Pensée plurielle*, 1(5), 115-124.
- Rachédi, L. (2009). *Les récits de dignité*. Repéré à [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierA\\_4](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierA_4)
- Renault, E. (2009). Philosophie de la reconnaissance et sociologie de l'injustice. Dans Y. Guillaud & J. Widmer (dir.), *Le juste et l'injuste : émotions, reconnaissance et actions collectives* (p. 51-76). Paris : L'Harmattan.
- Renault, E. (2004). Reconnaissance, institutions, injustice. *Revue du MAUSS*, 1(23), 180-195.
- Ricoeur, P. (2005). Devenir capable, être reconnu. *Esprit*, (7), 125-130. Repéré à [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue\\_des\\_revues\\_200\\_1152AB.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_1152AB.pdf)
- Rizza, C. (2006). La fracture numérique, paradoxe de la génération Internet. *Hermès*, (45), 25-32.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling : a powerful technology tool for the 21<sup>st</sup> century classroom. *Theory into practise*, 47(3), 220-228.
- Rouxel, S. (2011). L'insertion par la culture : une articulation en coconstruction... qui ne va pas de soi! *Les cahiers du travail social*, (64), 9-17.
- Ruby, J. (1996). Visual anthropology. Dans D. Levinson & M. Ember (dir.), *Encyclopedia of cultural anthropology* (Vol.4, p. 1345-1351). New York : Henry Holt and Company.
- Sawhney, N. (2009). *Voices beyond walls : the role of digital storytelling for empowering marginalized youth in refugee camps*. Repéré à [http://delivery.acm.org/10.1145/1560000/1551866/p302sawhney.pdf?ip=132.204.3.57&acc=ACTIVE%20SERVICE&CFID=118370282&CFTOKEN=60397052&\\_acm\\_=1348324328\\_11a43635ec09aa06aa7e6ff0b13ad376](http://delivery.acm.org/10.1145/1560000/1551866/p302sawhney.pdf?ip=132.204.3.57&acc=ACTIVE%20SERVICE&CFID=118370282&CFTOKEN=60397052&_acm_=1348324328_11a43635ec09aa06aa7e6ff0b13ad376)
- Tabary, C. (2012). *Dossier sur le récit numérique : Déprise, une approche de l'expérience utilisateur*. Repéré à [www.utc.fr/~bouchard/works/Tabary\\_Deprise.pdf](http://www.utc.fr/~bouchard/works/Tabary_Deprise.pdf)

Truchon, K. (2012). Voir ensemble pour mieux vivre ensemble ? Réflexions sur des pratiques de visibilisation en milieu HLM à Montréal. Dans Francine Saillant et Michaël La Chance (dir.), *Récits collectifs et nouvelles écritures visuelles* (p. 151-168). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval (PUL).

Truchon, K. (2010). Montrer l'autre, faire apparaître notre relation à l'autre : le « digital storytelling » pour raconter « l'Africanité » au sein d'un HLM de Montréal. *Ethnologies*, 31(2), 191-217.

Tsey, K., Harvey, D., Gibson, T., Pearson, L. (2009). The role of empowerment in setting foundation for social and emotional wellbeing. *Australian e-journal for the Advancement of Mental Health (AeJAMH)*, 8(1), 1-10.

Virole, B. (2011). Clinique de la délégation numérique. *Ères, Enfances & Psy*, 3(52), 70-77.

Voirol, O. (2005). Les luttes pour la visibilité; esquisse d'une problématique. *Réseaux*, 1-2(129-130), 91-121.

W. Strack, R., Magill & C., McDonagh, K. (2004). Engaging youth through photovoice. *Health Promotion Practise*, 5(1), 49-58.

Walsh, C. A.; Shier, M. L.; Sitter, K. C. & Sieppert, J. D. (2010). Applied methods of teaching about oppression and diversity to graduate social work students: a case example of digital stories. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2), 1-15. Repéré à [http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl\\_rcacea/vol1/iss2/3](http://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol1/iss2/3)

Walsh, C. A., Rutherford, G. E. & Kuzmak, N. (2009). Characteristics of home: perspectives of women who are homeless. *The Qualitative Report*, 14(2), 299-317. Repéré à <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR14-2/walsh.pdf>

Walz, T. & Uematsu, M. (1997). Creativity in social work practise : a pedagogy. *Journal of teaching in social work*, 15(1), 17-31.

Weinberg, A. (2010). *Qu'est-ce que l'esprit creative ?* Repéré à [www.association-arc.ch/espritcreatif.docx](http://www.association-arc.ch/espritcreatif.docx)

Wilcox, W. (2009). *Digital storytelling : a comparative case study in three Northern California communities* (Mémoire de maîtrise, University of California, Davis). Repéré à <http://escholarship.org/uc/item/71w6n7qd>

Wilson, N., Dasho, S., C. Martin, A., Wallerstein, N., C. Wang, C. & Minkler, M. (2007). Engaging young adolescents in social action through photovoice. *Journal of Early Adolescence*, 27(2), 241-261.

Yuksel, P., Robin, B. & McNeil, S. (2011). Educational uses of digital storytelling all around the world. Dans M. Koehler & P. Mishra (dir.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (p. 1264-1271). Chesapeake, VA : AACE. Repéré à <http://www.editlib.org/p/36461>

Zuniga, R. (1997, mai). *La recherche qualitative comme carrefour identitaire*.  
Communication présentée au colloque de l'ACFAS, Université du Québec à Trois-Rivières,  
Québec  
Repéré à  
<https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/zunigar/MonDepotPublic/Textes%20en%20fran%C3%A7ais/14.%20Rech.%20qualitative%20et%20identit%C3%A9.pdf>

## ANNEXE A : Grille d'entrevue

### 1. Prise de contact

Nous allons parler ensemble de votre expérience comme intervenant...

- Qu'est-ce qui vous a amené à vous intéresser à des projets de RN ?
- Pouvez-vous me parler des **projets de récits numérisés** auxquels vous avez participé comme intervenant ?

### 2. Votre expérience avec le récit numérisé

Nous allons maintenant aborder votre expérience comme intervenant avec le récit numérique...

- À votre avis, **qu'est-ce que le RN apporte** que vos autres outils n'apportent pas ?  
*(Qu'est-ce que le RN apporte de différent?)*
- Quel est le **rôle de chacun** dans un atelier : rôle de l'intervenant, rôle du participant ?  
*(Où vous situez-vous par rapport aux participants ? (Si vous aviez à dessiner la place que vous occupez par rapport au groupe, où vous mettriez-vous ?)*
- Comme **intervenant**, quelle **place** prenez-vous **dans la création** du produit ? Est-ce que c'est une **place différente** de celle que vous avez dans d'autres types d'intervention ?
- Si vous aviez à donner une **formation sur l'utilisation du RN** comme outil d'intervention, quels seraient **trois thèmes** que vous souhaiteriez absolument aborder ?

Les changements :

- **Qu'est-ce qui change** : chez vous, chez les participants ?
- **Qu'est-ce qui fait que ça change** ?
- Quelles sont les **réactions** des participants **face au « produit »** ? **Qu'est-ce que ça donne** de plus, de différent, de **créer** quelque chose ?

### 3. L'apport spécifique du récit numérique à l'intervention

#### A) Faire lire la vignette clinique aux intervenants.

À Toronto, un centre communautaire qui travaille à l'intégration des immigrants offre à sa clientèle des ateliers informatiques. Récemment, ce centre a bonifié son programme informatique en ajoutant un nouveau type de projet, le récit numérique (RN) ou digital storytelling. Cette méthode propose un partage en groupe des expériences vécues. Les participants sont invités à raconter leur histoire de façon orale. Ces histoires sont par la suite enregistrées et chacun est invité à recréer son histoire de façon digitale.

La majorité des participants sont des immigrants ou des réfugiés qui proviennent de l'Afrique de l'Est, de la Chine, de l'Amérique latine ou du Bangladesh. À travers les ateliers de RN, les participants créent des productions multi-média de 2-3 minutes. Ces productions sont des témoignages personnels qui prennent autant la forme d'une confession que d'une narration de type expérimental ou poétique.

Les participants sont pour la plupart des néophytes des nouvelles technologies et vivent, à leur arrivée au pays d'accueil, des difficultés d'intégration au niveau linguistique, professionnel et culturel.

Dans ce contexte, que pensez-vous que ce projet puisse apporter aux participants ? Quel est l'intérêt majeur d'utiliser cette méthode ? Que peut-elle apporter de plus que d'autres méthodes ?

- Dans ce contexte, que pensez-vous que ce projet puisse apporter aux participants ? Quel est l'intérêt d'utiliser cette méthode ?
- *Qu'est-ce que vous réussissez, pouvez, arrivez à faire en utilisant le DST ?*

#### B) Les frontières de la contribution

- Est-ce qu'il y a des choses que d'autres méthodes permettent et que le DST ne peut pas accomplir ?
- Est-ce qu'il y a **des situations où vous n'utiliseriez pas le DST ?**
- **Qui voit les DST habituellement ?**
- **Qu'est-ce que ça fait d'être vu ? Ça apporte quoi de plus ?**

#### Questions de relance

- *Comment se déroule le programme ? Y a-t-il une partie que vous percevez plus importante, plus signifiante ?*

## **ANNEXE B : Formulaire de consentement**

**Titre de la recherche : *Quand l'art s'en mêle : de l'intimité de l'atelier à la scène publique de la reconnaissance ; le cas du digital storytelling***

**Chercheure :** *Rachel Lemelin*

**Directrice de recherche** (dans le cas d'un-e étudiant-e) : **Guylaine Racine**

### **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

#### **1. Objectifs de la recherche.**

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre les apports du Digital storytelling chez ceux qui participent à des projets utilisant cette méthode. Dans ce contexte, nous chercherons à documenter, du point de vue des intervenants, quels sont les apports du DST dans la vie personnelle et sociale des participants. Nous cherchons également à saisir les possibilités nouvelles qu'apporte le Digital storytelling à l'intervention, de même que les forces et les limites de cette méthode.

#### **2. Participation à la recherche**

Votre participation à cette recherche consiste à

- Participer à une entrevue semi-dirigée où vous serez invité à parler de votre expérience d'utilisation du Digital storytelling dans le cadre de vos activités d'intervention. L'entrevue sera d'une durée approximative de 90 minutes.

#### **3. Confidentialité**

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et/ou la personne mandatée à cet effet auront la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date.

Par ailleurs, si vous êtes d'accord (cf point 4), votre entrevue pourrait être disponible (en partie ou en totalité) sur Internet par le biais de liens hypertexte contenus à l'intérieur du mémoire de l'étudiante. Votre nom ne sera toutefois pas utilisé. Il est bien certain que la voix peut-être reconnue.

#### **4. Diffusion de l'entrevue**

**Cocher une seule option :** « ouverte au public », « accès limité »

##### **OUVERTE AU PUBLIC :**

- Je consens à ce que mon entrevue (enregistrement sonore) soit en partie disponible sur Internet par le biais de liens hypertexte contenus à l'intérieur du mémoire de l'étudiante.

##### **ACCÈS LIMITÉ :**

- L'enregistrement sera conservé selon le protocole de confidentialité présenté au point 3

## 5. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer au développement des connaissances sur le récit numérique comme outil d'intervention.

Dans l'éventualité où le fait de raconter votre expérience susciterait chez-vous des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables, n'hésitez pas à m'en parler. S'il y a lieu, je pourrais vous recommander à une personne-ressource.

## 6. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué à la dernière page de ce document. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

## B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
(ou de son représentant)

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Rachel Lemelin, (étudiante à la maîtrise en service social), au numéro de téléphone suivant : XXXXX ou à l'adresse courriel suivante : [XXXXX](mailto:XXXXX). Vous pouvez aussi contacter Guylaine Racine, professeure agrégée à l'école de service social de l'Université de Montréal et directrice de l'étudiante à la maîtrise. Pour rejoindre Guylaine Racine, les coordonnées sont les suivantes : XXXXXXXX ou par courriel à l'adresse suivante : [XXXXX](mailto:XXXXX).

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone XXXXX ou à l'adresse courriel [XXXXXX](mailto:XXXXXX).  
**(L'ombudsman accepte les appels à frais virés).**

**Un exemplaire du formulaire de consentement signé doit être remis au participant.**