

**Appréhender et comprendre le processus de la gérontologie narrative numérique dans
ses dimensions cognitive, conative et affective avec les adultes âgés et les jeunes adultes
à partir des expériences intergénérationnelles vécues**

Béatrice CRETENAND PECORINI

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme de
doctorat en philosophie en éducation
Concentration : enseignement aux professionnels de la santé

Sous la direction du
Professeur Emmanuel Duplâa, Directeur de thèse, Université d'Ottawa, Faculté d'éducation

Membres du jury :

Professeure Mariette Thériault, Université d'Ottawa, Faculté d'éducation
Professeure Amal Boultif, Université d'Ottawa, Faculté d'éducation
Professeure Catherine Déri, Université d'Ottawa, Faculté d'éducation
Professeur Dominique Kern, Université de Haute Alsace (France), Faculté des Lettres,
Langues et Sciences Humaines

Faculté des études supérieures et postdoctorales
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Résumé

Dans les sociétés modernes où les adultes âgés sont plus nombreux que les enfants, la segmentation entre générations crée des tensions et nourrit des stéréotypes qui amplifient l'âgisme. Cette discrimination basée sur l'âge isole les adultes âgés, affaiblissant les liens sociaux intergénérationnels et accentuant les fractures sociales. Pour contrer cette dynamique, il est essentiel de comprendre les interactions entre générations et de promouvoir des pratiques inclusives, comme les apprentissages intergénérationnels, renforcés par des outils numériques. La gérontologie narrative numérique (GNN) émerge comme une stratégie innovante pour favoriser ces relations. Au cours de plusieurs rencontres, en combinant la narration orale des histoires de vie des adultes âgés et la création numérique, le processus de la gérontologie narrative numérique crée des espaces d'apprentissage et de relations significatives entre les adultes âgés et les jeunes adultes qui travaillent à deux, au sein d'un binôme. Ces interactions permettent une transmission mutuelle des savoirs : les jeunes développent entre autres des compétences relationnelles et une sensibilisation à l'âgisme, tandis que les âgés gagnent en estime de soi et en découverte des technologies. Les bénéfices sont cognitifs, comme le partage de connaissances, conatifs, comme la motivation dans la transmission et affectifs, comme le bien-être augmenté et une résilience accrue. Sur le plan méthodologique, cette recherche par étude de cas s'appuie sur le constructionnisme social d'approche interprétative, qui met en lumière la singularité des expériences des participants. La collecte de données inclut journaux de bord des binômes, entretiens semi-dirigés des binômes et individuels et débriefings des jeunes adultes, avec une analyse thématique pour identifier les dynamiques intergénérationnelles. Les phases de narration orale, de narration numérique et de diffusion posent des défis logistiques et émotionnels, nécessitant une préparation technique et un accompagnement soutenu, ainsi qu'une formation de base à la GNN. Cette recherche met en évidence l'importance d'une sensibilisation accrue aux bénéfices éducatifs et sociaux de la GNN. Cette approche montre comment les échanges intergénérationnels déconstruisent les stéréotypes et permet de redéfinir le rôle des âgés dans une société en évolution. Les bénéfices touchent l'éducation, la sociologie et la santé. Cette recherche a également montré que l'humour, bien que rarement étudié dans ce contexte intergénérationnel, joue un rôle important en renforçant la cohésion, en désamorçant les situations plus stressantes et en démontrant une résilience tout en humour face au vieillissement. La GNN favorise non seulement la coopération intergénérationnelle, mais aussi le développement du capital social et la cohésion dans un monde en mutation. Les perspectives de développements sont nombreuses, tant dans le public cible que dans les milieux diversifiés, avec les technologies émergentes.

Abstract

In modern societies, increased segmentation between generations creates tensions and fuels stereotypes that amplify ageism. This age-based discrimination isolates older adults, weakening intergenerational social ties, and exacerbates social divides. To counter this dynamic, it is essential to understand the interactions between generations and promote inclusive practices, such as intergenerational learning, reinforced by digital tools.

Digital narrative gerontology emerges as an innovative strategy to foster these relationships. During several meetings, by combining the oral narration of older adults' life stories with digital creation, the process of digital narrative gerontology creates spaces for dialogue and meaningful relationships between older adults and young adults, who are working together in pairs. These interactions enable mutual knowledge transmission: young people develop, among other things, relational skills and awareness of ageism, while older adults gain self-esteem and discover new technologies. The benefits are cognitive, such as knowledge sharing, conative, such as motivation in transmission, and affective, such as increased well-being and resilience.

Methodologically, this case study research is grounded in social constructionism with an interpretative approach, highlighting participants' unique experiences. Data collection includes pairs' log journals, semi-structured pair and individual interviews, and young adult debriefings, with thematic analysis to identify intergenerational dynamics. The oral storytelling, digital storytelling, and dissemination phases present logistical and emotional challenges, requiring technical preparation and sustained support, as well as basic training in digital narrative gerontology.

This research highlights the importance of raising awareness of the educational and social benefits of digital narrative gerontology. This approach demonstrates how intergenerational exchanges deconstruct stereotypes and help to somewhat redefine older adults' roles in an evolving society. The benefits span education, sociology, and health. This research also showed that humour, although rarely studied in this intergenerational context, certainly plays an important role in strengthening cohesion, defusing more stressful situations, and demonstrating humorous resilience in the face of aging.

Digital narrative gerontology not only promotes intergenerational cooperation, but also the development of social capital and cohesion in a changing world. The prospects for development are numerous, both in the target audience and in diverse environments, with emerging technologies.

Le périple de tous les grands héros se déroule selon un enchaînement universel : appel de l'aventure, épreuve et initiation, affranchissement du mentor, accomplissement de la quête, retour au pays.

Joseph Campbell

Dans *Le héros aux mille et un visages* (1949/2010)

Remerciements

Dans l'aventure de mon parcours doctoral, il y a un personnage central qui a joué un rôle incontestable et qui m'a encouragé à répondre à l'appel de l'aventure. Je tiens à exprimer ma plus profonde gratitude au Professeur Emmanuel Duplâa, qui a été bien plus qu'un directeur de thèse. Emmanuel, tu as incarné à la fois le mentor, le guide et le conseiller que tout doctorant(e) rêve d'avoir. Par tes conseils avisés, ton écoute attentive et ta rigueur intellectuelle, tu m'as constamment encouragé à viser l'excellence, tout en restant fidèle à mes convictions et à mes idées. Ton humanité, ta patience et tes valeurs exemplaires ont été pour moi une source d'inspiration qui m'ont servi non seulement pour cette thèse, mais aussi pour toutes les recherches auxquelles j'ai eu la chance de participer durant mon parcours doctoral et d'autant plus lorsque j'ai été chargée de cours. Tu as su, avec professionnalisme et humour, rendre ce parcours exigeant à la fois enrichissant et plaisant, transformant chaque défi en une occasion d'apprentissage et en une chance de progresser. Je suis immensément reconnaissant d'avoir eu la chance de bénéficier de ton encadrement et je garderai toujours en mémoire ta vive intelligence, ta bienveillance et ce délicieux sens de l'humour qui a su alléger les moments les plus ardues de cette aventure académique. C'est grâce à toi aussi que j'ai pu accomplir la quête.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance aux membres de mon comité de thèse, Professeure Mariette Théberge, Professeure Amal Boultif, Professeure Catherine Déri et Professeur Dominique Kern, qui, chacun dans votre spécialité, m'avez fait profiter de vos réflexions, de vos précieux conseils et de vos critiques constructives pour enrichi ce travail. Vos observations judicieuses ont permis d'élever la qualité de cette recherche, m'incitant à pousser ma réflexion plus loin et à affiner mes idées. Je vous remercie sincèrement pour le temps que vous avez consacré à l'examen minutieux de ce travail ainsi que pour votre engagement à accompagner ce projet vers son aboutissement. Votre expertise et votre soutien ont été importants dans cette aventure doctorale.

Je souhaite adresser mes plus sincères remerciements aux participants de cette étude. Votre générosité, non seulement de votre temps, mais aussi de vos histoires, a fait de ce projet une expérience profondément humaine et enrichissante. Annie, Monsieur Jean, Yolande,

Gaston et Eugénie (vous vous reconnaissez sous ces noms d'emprunt), vous avez partagé des moments précieux et personnels de votre vie avec une sincérité qui m'ont non seulement permis de mener à bien cette recherche, mais qui m'ont également inspiré à de nombreux égards, tout comme certainement pour Kali, Catherine, Élodie, Aysel et Maryline (cachées sous ces pseudonymes). À vous tous, votre engagement et votre implication ont donné à ce projet une dimension que je n'aurais jamais pu imaginer au départ. Je vous en suis profondément reconnaissante et espère que ce travail saura refléter, même en partie, la richesse de ce que vous avez vécu et partagé.

À mes incroyables collègues du Blitz de rédaction des lundis matin, Cam, Charlyne, Susan, Johanne et Mélissande, votre soutien et votre amitié ont été des sources de motivation tout au long de cette aventure académique. Ces lundis matin partagés à écrire ensemble ont été non seulement motivants, mais aussi réconfortants. Merci pour votre écoute attentive et surtout pour avoir créé avec moi cet espace bienveillant où nous pouvions tous avancer dans nos travaux, malgré les défis que nous rencontrions. Ensemble, vous avez rendu ce parcours doctoral bien plus lumineux.

J'ai eu le privilège d'être récipiendaire de bourses d'études qui ont largement réduit mon stress financier pour mes études. Je voudrais ici remercier la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa pour la Bourse d'admission internationale que j'ai reçue au début de mes études, puis la Bourse spéciale de mérite lorsque je suis devenue résidente permanente, ainsi que l'Université d'Ottawa pour la Bourse doctorale internationale attribuée au début de mes études. C'est avec honneur et fierté que je peux également remercier le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour la Bourse doctorale du CRSH qui m'a été octroyée.

À mes fils Romain et Benoit, partager les bancs de la même université que vous a été une expérience unique, extraordinaire et profondément enrichissante. J'ai beaucoup appris de mes deux bacheliers aujourd'hui diplômés et vos regards curieux, critiques et bienveillants ont souvent nourri mes réflexions. Vos « Maman, tu travailles trop ! » ont été le signe que j'étais sur la bonne piste. J'espère avoir été une source d'inspiration, comme vous l'êtes pour moi. Les discussions animées et passionnantes que nous partageons — quelle que soit la thématique — me rappellent chaque jour à quel point je suis fière des hommes que vous devenez.

À mon époux Jean-Marc, mon plus grand supporter dans cette aventure. Ton soutien indéfectible, ta présence constante et ta capacité à porter le quotidien familial m'ont permis de me consacrer pleinement à mes études. Tu n'avais pas signé pour ça et pourtant, tu as accepté sans broncher les absences, les silences et les longues heures enfermée dans mon monde de la recherche et de la rédaction. Ta patience, ta résilience et ton amour ont été une force précieuse.

Je sais que je n'ai pas toujours été facile à vivre pendant ces années d'étude, et pourtant, comme depuis le premier jour où nous sommes rencontrés, tu continues à m'accepter telle que je suis, sans condition.

À ma chienne Dolly et à ma chatte Pépette, mes fidèles compagnons à quatre pattes, dont la présence discrète, mais constante, a été un véritable soutien tout au long de cette aventure. Par leurs visites impromptues, leurs regards attentifs ou leurs demandes pour jouer au moment où la fatigue se faisait sentir m'ont rappelé l'importance de faire des pauses et de rester connectée à l'instant présent. Leur affection silencieuse m'a accompagnée lors des longues nuits de travail et leur compagnie m'a apporté une forme de sérénité au cœur de l'intensité de la rédaction de cette thèse.

Ne meurt et ne vont en enfer que ceux dont on ne se souvient plus.
L'oubli est la ruse du diable.

Rigord, moine de l'abbaye de Saint-Denis, 1207

Max Gallo

Dans *L'oubli est la ruse du diable : les mémoires d'un immortel* (2012, p. 9)

Dédicace

Cette thèse parle d'histoires de vie d'adultes âgés racontées à de jeunes adultes qui s'en inspirent pour les retourner aux adultes âgés sous forme numérisée et qui pourront, alors, les diffuser. C'est le récit de relations intergénérationnelles. C'est la mémoire du passé qui se décline aujourd'hui pour le futur.

Le chemin parcouru pour aboutir à cette thèse est également une histoire. Une histoire qui prend racine dans le passé, avec ceux qui m'ont précédé et qui m'ont légué quelques caractères héréditaires qui font, en partie, ce que je suis. Et je pense particulièrement à mes parents, Jacques et Éliane, qui sont, j'en suis certaine, très fiers de moi et que je remercie pour tant d'amour donné. Ils font aussi partie des moments insoutenables de ce parcours de thèse, étant tous les deux décédés durant cette horrible période de pandémie à COVID, à trois mois d'intervalle, loin, si loin de moi, dans l'impossibilité physique de les accompagner dans leur dernière histoire et qui ont rejoint mon frère Éric. Dire adieu à ses parents à travers la technologie utilisée durant ma recherche n'était pas ce que j'avais imaginé et je ne souhaite à personne de vivre l'enterrement de ses parents sur YouTube. Je remercie de tout cœur ma grande sœur Isabelle et ma petite sœur Annick pour leur soutien à distance et la gestion de ces épreuves. Vous êtes bien plus fortes que vous le pensez. Alors que je rédigeais cette thèse, un autre terrible malheur nous a frappés, le décès accidentel de mon neveu Loris, alors en service pour le pays, à la veille de ses vingt ans. Une histoire de vie, pleine de rêves et de projets, une histoire de vie si courte ; tu ne seras pas oublié. Et pour finir ce chapitre d'épreuves, alors que le comité m'accordait son feu vert pour le dépôt de ma thèse, j'apprenais le jour même le décès de ma très chère belle-maman Aymonne. Famille, je vous aime et je vous dédie cette thèse.

En dehors de ces drames personnels, il y a eu les deux étés consacrés à la réponse COVID comme infirmière, mettant mes études en suspenses, pour répondre à quelque chose qui dépassait mon aventure de candidate au doctorat. Là aussi, j'aurai des histoires à raconter, les drames humains vécus en CHSLD (centre d'hébergement et de soins de longue durée), tant par les résidents et leurs familles que par le personnel soignant si durement touché. C'est sans compter aussi tous ceux qui m'ont confié un petit bout de leur vie « sous COVID », lorsqu'ils venaient se faire vacciner. Je vous dédie cette thèse. Que cela soit pré-per-post COVID, j'ai

continué mes missions humanitaires durant mes études, demandant parfois certains sacrifices de sommeil et beaucoup d'organisation, mais ces missions font partie intégrante de mon équilibre de vie. Cela aide à relativiser les problèmes et les soucis lorsque l'on travaille dans le Donbass ukrainien ou en Syrie en passant par le Liban. Je dédie cette thèse à toutes les victimes de guerres et de conflits. Une autre charge non négligeable de pressions psychologiques et financières a été le processus d'immigration au Canada, moi qui suis passée d'étudiante internationale à résidente permanente et lorsque je rédigeais le dernier chapitre de cette thèse, à celui de citoyenne canadienne.

Mis à part ces chemins de traverse que la vie réserve parfois, mon parcours d'étudiante a été une aventure que j'ai adorée. La plupart de mes cours ont été enseignés par des professeurs de talents. J'ai passé à travers mon examen de synthèse « la fleur au fusil » comme j'aime à le dire, inconsciente de l'importance capitale de cet examen sur la suite de mes études. J'ai donc mis un peu plus de « stress » dans ma proposition de recherche. Bien sûr, sous le règne de COVID, tous ces examens et présentations se sont déroulés en ligne.

Mais l'histoire de mon doctorat ne se résume pas aux cours et aux examens. Là où j'ai le plus grandi en tant que chercheuse, c'est en participant à de nombreuses recherches avec des professeurs de différentes facultés, souvent un peu en dehors de mes champs de compétences, et qui m'ont permis de saisir bien des dimensions que les cours ne peuvent enseigner. Ma passion pour la méthodologie, dont l'épistémologie, n'a fait que grandir. Cela m'a conduit à co-publier et à présenter les résultats à des congrès. Ces expériences acquises auprès de professeurs ont également contribué à enrichir ma thèse. Je dédie cette thèse à tous ces professeurs.

J'ai également eu la chance d'être chargée de cours comme professeure à temps partiel auprès d'étudiants à la maîtrise et au doctorat durant trois trimestres. Ce sont toutes ces expériences qui m'ont permis de réaliser à quel point la charge de travail d'un professeur d'université est non seulement diversifiée (je n'ai pas parlé de l'administratif...), mais aussi lourde de responsabilités et de tâches souvent ignorées.

La fin de l'aventure doctorale est la rédaction de la thèse. Disons l'avant-dernière épreuve avant la défense orale qui a été la seule étape au goût amer. Comme l'a si bien dit mon directeur lorsque je me suis lancée dans l'écriture alors que ma recherche était terminée : « maintenant, tu es ton pire ennemi ! ». Il n'avait pas tout tort. Nonobstant, j'ai adoré chaque minute derrière mon écran, sans trop de désespoir, mais parfois avec fatigue. Mais comme toute épreuve, comme toute aventure, ce chapitre doit se conclure. Une très belle histoire que j'espère un jour pouvoir partager avec d'autres générations.

Acronymes

GN :	gérontologie narrative
GNN :	gérontologie narrative numérique
MIPAA :	<i>Madrid International Plan of Action on Ageing</i> (Plan d'action international de Madrid sur le vieillissement)
NN :	narration numérique
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques
ODD :	Objectifs de développement durable
OMS :	Organisation mondiale de la santé
ONU :	Organisation des Nations Unies
VADA :	Villes amies des aînés
UNESCO :	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation</i> - Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
WHO :	World Health Organisation (OMS – Organisation mondiale de la santé)

Liste des tableaux

Tableau 1 : <i>Éléments importants (voir essentiels) pour la réussite des apprentissages intergénérationnels en fonction de la littérature. ©2024, Crettenand Pecorini, B.</i>	43
Tableau 2 : <i>Caractéristiques principales des narrations numériques.</i>	71
Tableau 3 : <i>Tableau de synthèse des informations des binômes au moment de la recherche.</i>	140
Tableau 4 : <i>Relations entre les objectifs de la recherche et les indicateurs avec les instruments de collecte de données.</i>	149
Tableau 5 : <i>Codes de la dimension cognitive retenus pour l'analyse, avec références.</i>	150
Tableau 6 : <i>Codes de la dimension conative retenus pour l'analyse, avec références.</i>	151
Tableau 7 : <i>Codes de la dimension affective retenus pour l'analyse, avec références.</i>	152
Tableau 8 : <i>« Boîte à outils des critères consensuels » des critères de qualité de recherche qualitative de Bruchez et al. (2017, p. 238-239) et mon appréciation par rapport à la recherche.</i>	160
Tableau 9 : <i>Critères méthodologiques de Guba et Lincoln (Savoie-Zajc, 2018, p. 208).</i>	163
Tableau 10 : <i>Tableau des critères relationnels de Savoie-Zajc (2018, p. 210).</i>	166
Tableau 11 : <i>Total des résultats des occurrences issues de journaux de bord des binômes et des deux formes d'entretien pour les codes de la dimension cognitive.</i>	234
Tableau 12 : <i>Total des résultats des occurrences issues de journaux de bord des binômes et des deux formes d'entretien pour les codes de la dimension conative.</i>	236
Tableau 13 : <i>Total des résultats des occurrences issues de journaux de bord des binômes et des deux formes d'entretien pour les codes de la dimension affective.</i>	238
Tableau 14 : <i>Total des occurrences en fonction des instruments de collecte de données pour les trois dimensions et pour l'humour et le rire.</i>	240
Tableau 15 : <i>Acteurs du domaine de l'éducation qui pourraient bénéficier des contributions de cette recherche avec la GNN.</i>	305
Tableau 16 : <i>Contribution du binôme 1 aux données récoltées (occurrences).</i>	409
Tableau 17 : <i>Contribution du binôme 2 aux données récoltées (occurrences).</i>	409
Tableau 18 : <i>Contribution du binôme 3 aux données récoltées (occurrences).</i>	409

Tableau 19 : Contribution du binôme 4 aux données récoltées (occurrences).	409
Tableau 20 : Contribution du binôme 5 aux données récoltées (occurrences).	410
Tableau 21 : Vue d'ensemble du nombre d'occurrences relevées à partir des journaux de bord, des entretiens des binômes et individuels durant les trois phases de la GNN et de la GNN globalement dans les trois dimensions et pour les deux générations.	410

Listes des figures

Figure 1 : Générations nommées dans le monde occidental.	12
Figure 2 : Relations possibles entre les théories du contact intergroupe, sociale cognitive et de l'échange social, et les éléments relevés dans la littérature pour le succès de projets d'apprentissage intergénérationnel.	57
Figure 3 : La dimension cognitive dans la gérontologie narrative numérique.	86
Figure 4 : La dimension conative dans la gérontologie narrative numérique.	91
Figure 5 : La dimension affective dans la gérontologie narrative numérique.	99
Figure 6 : Chronologie de la gérontologie narrative numérique par groupe de binômes.	132
Figure 7 : Schéma général de la recherche dans ses trois phases.	133
Figure 8 : Déroulement chronologique théorique des trois phases pour six binômes.	136
Figure 9 : Déroulement diachronique de la recherche avec les participants.	142
Figure 10 : Exemple de l'arbre thématique sur NVivo pour les entretiens des binômes.	155
Figure 11 : Exemple d'échanges de messages lors du travail en ligne avec Kali sur WeVideo.	182
Figure 12 : Compétences transversales acquises en menant ce projet de recherche.	302

Table des matières

RÉSUMÉ	II
ABSTRACT	III
REMERCIEMENTS	IV
DÉDICACE	VII
ACRONYMES	IX
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTES DES FIGURES	X
AVIS AUX LECTEURS	XVII

CHAPITRE 1 — MISE EN CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE	9
1.1 Une société segmentée	10
1.1.1 <i>Les générations</i>	11
Définition et dénomination des générations.	11
Le concept de génération.	12
Les différences inter et intragénérationnelles.	13
1.1.2 <i>L'âgisme : stéréotypes, préjugés et discrimination</i>	14
Définition.	14
Les types d'âgisme.	15
Les effets de l'âgisme.	16
1.1.3 <i>La représentation sociale occidentale des adultes âgés</i>	17
La crise du lien intergénérationnel.	17
Les effets de la représentation sociale.	18
1.1.4 <i>L'inclusion sociale pour la réussite de la transition démographique</i>	19
L'inclusion sociale en regard des générations.	20
Les relations intergénérationnelles.	22
1.2 L'apprentissage tout au long de la vie	24
1.2.1 <i>Les politiques et théories en matière d'éducation des adultes</i>	24
Vers une orientation plus englobante que l'unique productivité.	26
L'andragogie.	27
La gérontagogie.	28
1.2.2 <i>Les capacités cognitives des adultes âgés</i>	32
Les effets du vieillissement sur les fonctions cognitives.	34
La réserve cognitive.	35
Les représentations sociales de l'apprentissage des adultes âgés.	36
1.2.3 <i>Les apprentissages intergénérationnels</i>	39
Les apprentissages formels, non-formels et informels.	41
Conditions favorables pour la réussite des apprentissages intergénérationnels.	43
1.2.4 <i>L'intergénérationnel et le numérique</i>	45
1.3 La pertinence de la recherche	48
1.4 Résumé du chapitre	49
CHAPITRE 2 — CADRES THÉORIQUES ET CONCEPTUELS	51
2.1 Les théories en lien avec l'intergénérationnel	51
2.1.1 <i>La théorie du contact intergroupe</i>	52
2.1.2 <i>La théorie sociale cognitive</i>	53
2.1.3 <i>La théorie de l'échange social</i>	54
2.1.4 <i>Synthèse des trois théories</i>	56
2.2 La gérontologie narrative numérique	57
2.2.1 <i>Les acteurs de la gérontologie narrative numérique</i>	58
Le narrateur (adulte âgé).	58
Le collecteur (jeune adulte, adolescent, enfant).	60
L'organisateur, le formateur, le facilitateur.	62
Les auditeurs.	64
2.2.2 <i>Composition et caractérisation</i>	64
La gérontologie narrative.	64
Les bénéfices et les risques de la gérontologie narrative.	66
La gérontologie narrative dans la gérontologie narrative numérique.	67
La narration numérique.	69
Les bénéfices et les risques de la narration numérique.	72

La narration numérique dans la gérontologie narrative numérique.	74
La gérontologie narrative numérique.	75
2.2.3 <i>Les modalités de la gérontologie narrative numérique</i>	76
Trouver des narrateurs et des collecteurs.	77
Éthique et protection des participants.	77
Formation.	78
Facteur temps.	78
Lieu des rencontres.	79
Artéfacts du narrateur.	79
Équipement.	80
Suivi et rétroaction.	80
Langue et compétences communicationnelles.	81
Diffusion.	82
2.3 Les dimensions cognitive, conative et affective dans cette recherche	82
La psychologie positive.	83
Le socioconstructivisme.	84
L'éducation appréciative.	84
Le « déjà-là » de l'apprenant adulte.	85
2.3.1 <i>La dimension cognitive</i>	85
2.3.2 <i>La dimension conative</i>	90
2.3.3 <i>La dimension affective</i>	98
2.3.4 <i>L'humour et le rire dans les trois dimensions</i>	106
2.4 Résumé du chapitre	108
2.5 Hypothèse, objectifs et questions de recherche	109
CHAPITRE 3 — LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	114
3.1 Posture épistémologique et fondements méthodologiques	114
3.1.1 <i>Mes expériences</i>	115
En andragogie.	115
En gérontagogie.	116
En pédagogie et sur le numérique.	117
En relations et apprentissages intergénérationnels.	118
3.1.2 <i>Le constructionnisme social</i>	119
3.1.3 <i>L'interprétativisme</i>	122
3.1.4 <i>Le constructionnisme social d'approche interprétative : avantages et limites</i>	123
3.2 Méthode	126
3.2.1 <i>L'étude de cas selon Merriam</i>	129
3.2.2 <i>Dispositif de recherche</i>	131
Processus du déroulement chronologique de la recherche.	133
Phase 0	133
Formation à la gérontologie narrative numérique.	134
Phase I	134
Phase II	135
3.2.3 <i>Participants et critères de sélection</i>	137
3.2.4 <i>Bassin et procédures de recrutement des participants</i>	137
Difficulté de recrutement et de rétention des jeunes adultes.	139
3.2.5 <i>Caractéristiques des participants et composition des binômes</i>	140
3.3 Instruments de collecte de données	143
3.3.1 <i>Journaux de bord des binômes</i>	143
3.3.2 <i>Débriefings avec les jeunes adultes</i>	144

Guide pour les débriefings avec les jeunes adultes.	144
3.3.3 <i>Entretiens semi-dirigés</i>	146
Entretien semi-dirigé du binôme.	147
Entretien semi-dirigé individuel.	147
3.3.4 <i>Notes de terrain et journal de bord de la chercheuse</i>	147
3.3.5 <i>Relations des instruments de collectes de données avec les objectifs de recherche</i>	148
3.4 Analyse qualitative des données	150
3.4.1 <i>Le choix des codes de la dimension cognitive</i>	150
3.4.2 <i>Le choix des codes de la dimension conative</i>	151
3.4.3 <i>Le choix des codes de la dimension affective</i>	151
3.4.4 <i>l'humour et le rire</i>	152
3.4.5 <i>Analyse thématique</i>	152
3.4.6 <i>Méthode de rédaction des verbatim</i>	156
3.4.7 <i>L'analyse des journaux de bord des binômes</i>	157
3.4.8 <i>L'analyse des débriefings des jeunes adultes</i>	157
3.4.9 <i>L'analyse des entretiens semi-dirigés</i>	157
Les entretiens des binômes.	158
Les entretiens individuels.	158
3.4.10 <i>L'analyse comparative du journal de bord de la chercheuse</i>	158
3.4.11 <i>La contre-analyse</i>	159
3.5 Intégrité méthodologique	159
3.5.1 <i>Boîte à outils des critères consensuels de Bruchez et al.</i>	160
3.5.2 <i>Critères méthodologiques de Guba et Lincoln</i>	163
3.5.3 <i>Critères relationnels</i>	165
3.6 Processus déontologiques	169
3.6.1 <i>Risques de réminiscence</i>	170
3.6.2 <i>Risques liés à la publication</i>	170
3.6.3 <i>Droits d'auteur</i>	170
3.6.4 <i>Compensations</i>	170
3.7 Résumé du chapitre	171
 CHAPITRE 4 — RÉSULTATS	 173
Clefs de lectures des citations	173
4.1 Résultats par binôme	174
4.1.1 <i>Binôme 1</i>	174
Contribution du binôme.	174
Motivation de participation.	174
Préparations.	175
Première rencontre.	175
Deuxième rencontre.	177
Troisième rencontre.	178
Quatrième rencontre.	180
Cinquième rencontre.	183
4.1.2 <i>Binôme 2</i>	184
Contribution du binôme.	184
Motivation de participation.	185
Préparations.	185
Première rencontre.	186
Deuxième rencontre.	187
Troisième rencontre.	189
Quatrième rencontre.	191

Cinquième rencontre.	193
Sixième rencontre.	196
4.3.4 Binôme 3	200
Contribution du binôme.	200
Motivation de participation.	200
Préparations.	200
Première rencontre.	201
Deuxième rencontre.	202
Troisième rencontre.	203
Quatrième rencontre.	204
Cinquième rencontre.	206
4.3.5 Binôme 4	209
Contribution du binôme.	210
Motivation de participation.	210
Préparations.	211
Première rencontre.	211
Deuxième rencontre.	213
Troisième rencontre.	214
Quatrième rencontre.	216
Cinquième rencontre.	216
4.3.6 Binôme 5	219
Contribution du binôme.	219
Motivation de participation.	219
Préparations.	220
Première rencontre.	220
Deuxième rencontre.	222
Troisième rencontre.	223
Quatrième rencontre.	225
Cinquième rencontre.	228
4.2 Résultats inter-binômes	233
<i>4.2.1 Résultats selon les trois dimensions (inter-instruments)</i>	233
La dimension cognitive.	233
La dimension conative.	234
La dimension affective.	236
<i>4.2.2 Résultats selon les instruments de collecte de données</i>	239
<i>4.2.3 Résultats des débriefings des jeunes adultes</i>	240
4.3 Remarques à propos de la dénomination « gérontologie narrative numérique »	241
CHAPITRE 5 — DISCUSSION	243
5.1 Synthèse des résultats	243
5.2 Les relations intergénérationnelles au sein des binômes	245
<i>5.2.1 La confiance dans les relations</i>	245
<i>5.2.2 La communication dans le récit</i>	248
<i>5.2.3 La coopération</i>	250
<i>5.2.4 L'organisation du travail</i>	252
<i>5.2.5 L'échange de savoir</i>	254
<i>5.2.6 Une réponse à la première sous-question</i>	257
5.3 Bénéfices et risques cognitifs, conatifs et affectifs potentiels	258
<i>5.3.1 Les bénéfices</i>	258
Les bénéfices cognitifs	258
Les bénéfices conatifs	262

Les bénéfices affectifs	267
5.3.2 <i>Les risques</i>	274
La réminiscence	274
Les émotions autres que positives	275
5.3.3 <i>Une réponse à la deuxième sous-question</i>	277
5.4 Le rôle de l'humour et du rire dans la gérontologie narrative numérique	278
5.4.1 <i>Chez les adultes âgés</i>	278
5.4.2 <i>Chez les jeunes adultes</i>	279
5.4.3 <i>Une réponse à la troisième sous-question</i>	280
5.5 Réduction des stéréotypes, préjugés et discriminations et liens sociaux	281
5.5.1 <i>Une réponse à la quatrième sous-question</i>	283
5.6 Le rôle de la technologie dans la transformation des récits de vie	284
5.6.1 <i>Le récit oral</i>	284
5.6.2 <i>La transformation</i>	285
5.6.3 <i>Le récit numérique</i>	288
5.6.4 <i>Une réponse à la cinquième sous-question</i>	290
5.7 La dénomination de la gérontologie narrative numérique	291
5.8 Retour sur la méthode de recherche et les modalités de la GNN	293
5.8.2 La méthode de recherche	293
5.8.2 Les modalités de la gérontologie narrative numérique	294
5.9 Épilogue	296
CONCLUSION	297
Retour sur les questions de recherche et les résultats de la recherche	297
Contributions de la thèse	299
<i>Contributions scientifiques</i>	300
<i>Contributions sociales</i>	300
<i>Contribution au développement de mes compétences de chercheuse</i>	301
Limites de la recherche	302
<i>Biais de sélection</i>	302
<i>Barrières technologiques</i>	302
<i>Risques d'abandon</i>	303
<i>Désirabilité sociale</i>	303
<i>Caractère exploratoire de la recherche</i>	303
Pistes de recherche futures	303
<i>Adaptation à des contextes diversifiés</i>	304
<i>Intégration des technologies émergentes</i>	304
<i>Identification des impacts à long terme</i>	304
<i>Approfondissement du rôle de l'humour et du rire</i>	304
<i>Renforcement des dimensions éducatives</i>	304
<i>Développement de cadres conceptuels et méthodologiques</i>	305
<i>Application dans le domaine de la santé et du bien-être</i>	306
<i>Rédaction d'une monographie sur la gérontologie narrative numérique</i>	306
Pour conclure cette histoire	306

RÉFÉRENCES

308

ANNEXES

357

<i>Annexe 1 : Avis de recherche, adultes âgés.</i>	357
<i>Annexe 2 : Avis de recherche, jeunes adultes.</i>	359
<i>Annexe 3 : Affiche de recrutement pour le RAFO et la FARFO.</i>	361
<i>Annexe 4 : Affiche de recrutement à l'Université d'Ottawa, jeune adulte.</i>	362
<i>Annexe 5 : Message de recrutement sur LinkedIn.</i>	363
<i>Annexe 6 : Plan de la réunion d'information.</i>	363
<i>Annexe 7 : Consentement à la recherche, adulte âgé, Phase 0 & I.</i>	364
<i>Annexe 8 : Consentement à la recherche, adulte âgé, Phase II.</i>	370
<i>Annexe 9 : Consentement à la recherche, jeune adulte, Phase 0, I & II.</i>	374
<i>Annexe 10 : Exemple de l'intensité des communications avant la première rencontre.</i>	380
<i>Annexe 11 : Plan de la formation à la gérontologie narrative numérique.</i>	383
<i>Annexe 12 : Conditions sanitaires pour les rencontres en présentiel.</i>	388
<i>Annexe 13 : Plan des rencontres des binômes.</i>	390
<i>Annexe 14 : Guide pour les débriefings avec les jeunes adultes.</i>	393
<i>Annexe 15 : Gabarit pour le journal de bord de binôme.</i>	394
<i>Annexe 16 : Guide pour l'entretien final avec les binômes.</i>	395
<i>Annexe 17 : Guide pour l'entretien final individuel.</i>	397
<i>Annexe 18 : Arbre structurel pour l'analyse des verbatim et autres sources de données.</i>	402
<i>Annexe 19 : Tableau des résultats de la contre-analyse.</i>	403
<i>Annexe 20 : Certificat d'approbation éthique.</i>	404
<i>Annexe 21 : Critiques et reproches formulés à l'égard de l'étude de cas et réponses.</i>	405
<i>Annexe 22 : Références GNN et cognitif, conatif, affectif et autres références.</i>	407
<i>Annexe 23 : Contribution des binôme aux données récoltées</i>	409
<i>Annexe 24 : Tableau des résultats des journaux de bord dans la dimension cognitive.</i>	411
<i>Annexe 25 : Tableau des résultats des journaux de bord dans la dimension conative.</i>	413
<i>Annexe 26 : Tableau des résultats des journaux de bord dans la dimension affective.</i>	415
<i>Annexe 27 : Tableau des résultats des entretiens des binômes dans la dimension cognitive.</i>	417
<i>Annexe 28 : Tableau des résultats des entretiens des binômes dans la dimension conative.</i>	419
<i>Annexe 29 : Tableau des résultats des entretiens des binômes dans la dimension affective.</i>	421
<i>Annexe 30 : Tableau des résultats des entretiens individuels dans la dimension cognitive.</i>	423
<i>Annexe 31 : Tableau des résultats des entretiens individuels dans la dimension conative.</i>	425
<i>Annexe 32 : Tableau des résultats des entretiens individuels dans la dimension affective.</i>	427
<i>Annexe 33 : Occurrences issues des débriefings pour les codes de la dimension cognitive.</i>	429
<i>Annexe 34 : Occurrences issues des débriefings pour les codes de la dimension conative.</i>	430
<i>Annexe 35 : Occurrences issues des débriefings pour les codes de la dimension affective.</i>	431

Avis aux lecteurs

Afin de faciliter la lecture de ce texte, j'ai employé le masculin comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes ou les trans*.

Pour la rédaction, je n'ai ni utilisé la nouvelle orthographe ni l'écriture inclusive.

Les normes de mise en page et bibliographiques APA (*American Psychological Association*) utilisées ici font référence à la 7^e édition du *Publication Manual* de 2020 avec une adaptation en langue française. Dans les références, j'ai respecté le format d'écriture des auteurs pour les titres en anglais, ce qui implique parfois une variation d'écriture pour le même mot (britannique/américain). Une exception à ces normes a été faite dans le sous-chapitre « 4.1 Résultats par binôme » ainsi que dans le chapitre « 5. Discussion » afin de rendre la lecture du texte plus conforme à un style littéraire narratif, ces passages rapportant aux verbatim (citations courtes et longues de même format).

Tous les prénoms utilisés dans cette thèse sont des pseudonymes, parfois choisis par les participants eux-mêmes.

*Science and everyday life cannot and should not be separated*¹.

Rosalind Franklin

Dans *Rosalind Franklin : The Dark Lady of DNA* (Maddox, 2002, p. 59)

Introduction

Lorsque j'ai écrit ma lettre d'intention pour suivre la formation de doctorat à la Faculté d'éducation, j'ai naturellement exposé mon projet de recherche. Je le considérais alors comme mineur, avec un impact limité sur les changements sociétaux que je souhaitais et comptais davantage sur mon dossier académique pour être acceptée. J'ai été surprise de l'enthousiasme de mon directeur de thèse pour mon sujet et j'ai pensé qu'il y avait peut-être du potentiel. Plus je lisais sur les relations intergénérationnelles et les théories en andragogie et gérontagogie, plus je croyais en ma recherche. En participant à des recherches sur l'intergénérationnel, je réalisais qu'il était possible d'avoir un impact, même modeste, sur notre société. Et si mon directeur avait raison de croire en mon projet...

En effectuant des recherches plus approfondies sur la thématique de l'intergénérationnel, j'ai très naturellement — et voici mon premier biais — cherché à découvrir ce qu'il y avait d'écrit de positif sur les relations intergénérationnelles, puis sur les apprentissages intergénérationnels. À ma grande surprise, les relations intergénérationnelles étaient très souvent considérées comme conflictuelles, tant à travers les âges² que suivant le type de littérature. Cela a rejoint une autre thématique qui s'inscrit dans ma recherche, l'âgisme. En effet, réduire les relations intergénérationnelles à des problèmes ou des conflits, c'est considérer les différentes générations avec un regard empreint de stéréotypes et de préjugés. Il y avait donc matière à travailler. Ma recherche de maîtrise sur la contribution de la gérontologie narrative numérique sur le bien-être, la résilience et les apprentissages informels des vétérans Franco-ontariens (Crettenand Pecorini, 2019) pouvait tout à fait être développée et constituait

¹ La science et la vie quotidienne ne peuvent et ne doivent pas être séparées.

² Je pense à Platon dans *La République*, livre VIII : « [...] ne voit-on pas les jeunes profiter d'une vie de luxe et devenir incapables de tout effort pour les activités du corps et de l'esprit ? Ne sont-ils pas mous et indolents, incapable de discipline [556c] dans les plaisirs et dans les peines ? » ; à Cicéron dans « *Cato Maior. De Senectute*, tome IV : « L'insolence, la débauche caractérisent mieux les jeunes que les vieux, et encore pas tous les jeunes, ceux qui ne sont pas vertueux [...] » ; à Érasme dans *Éloge de la folie*, XIV : « Seule la folie conserve la jeunesse et met en fuite la vieillesse fâcheuse » ; à La Rochefoucauld dans *Réflexions ou sentences et maximes morales* (maxime 93) : « Les vieillards aiment à donner de bons préceptes pour se consoler de n'être plus en état de donner de mauvais exemples » ; à Bourdieu dans *Questions de sociologie* : « En fait, la frontière entre jeunesse et vieillesse est dans toutes les sociétés un enjeu de lutte » (p. 143)., etc.

déjà un socle solide sur lequel construire. Il fallait maintenant engager la jeune génération, explorer les possibles, décrire les découvertes. En utilisant la gérontologie narrative numérique comme procédé pour mettre en contact les générations, il serait alors possible d’appréhender et comprendre les effets du processus de la gérontologie narrative numérique dans ses dimensions cognitive, conative et affective, tant sur les adultes âgés que sur les jeunes adultes, à partir de leurs expériences intergénérationnelles vécues.

Cette recherche se penche donc sur la problématique suivante : comment les dynamiques intergénérationnelles, influencées par la segmentation sociale, les stéréotypes liés à l’âge et les conceptions figées des générations, peuvent-elles être repensées pour favoriser l’inclusion sociale et renforcer le lien intergénérationnel, notamment à travers les apprentissages, les outils numériques et les approches narratives comme la gérontologie narrative et la narration numérique ? Cette problématique met en lumière la segmentation sociale exacerbée par des catégorisations rigides des générations, l’âgisme et ses impacts sur les relations sociales et la perception³ des adultes âgés, le potentiel des approches narratives pour dépasser les stéréotypes et créer des interactions positives entre adultes âgés et jeunes adultes et les défis et opportunités des outils numériques pour reconnecter les générations tout en favorisant les apprentissages.

Le premier chapitre de cette thèse explore comment nos sociétés contemporaines sont de plus en plus segmentées, notamment par âge, et met en lumière les défis que cela pose pour les relations intergénérationnelles. La segmentation sociale, exacerbée par des conceptions figées des générations, crée des divisions qui influencent nos perceptions et interactions. La définition et dénomination des générations sont présentées, en abordant les théories qui entourent le concept de générations. Il s’agit ici de mettre en lumière les différences entre les générations, mais aussi à l’intérieur d’une même génération. Ces distinctions façonnent non seulement nos interactions sociales, mais également les attentes et les défis auxquels font face les diverses générations dans les relations interpersonnelles et sociétales. Puis l’âgisme est défini et est présenté comme un obstacle majeur à l’inclusion sociale. Cette partie explore les types d’âgisme et les effets que ces discriminations peuvent avoir sur les adultes âgés et sur les interactions entre les générations. Comprendre ces dynamiques permet de mieux saisir

³ La perception est ici comprise comme la manière subjective dont un individu reçoit, interprète et ressent une situation ou un phénomène qui est souvent le reflet de l’expérience directe, vécue dans l’instant ou telle qu’elle est mémorisée (Luyat, 2014). La perception est souvent reliée aux émotions, aux sens, au rapport corporel et psychologique à l’expérience.

l'ampleur des préjugés auxquels font face les individus en fonction de leur âge. La représentation⁴ sociale des adultes âgés dans les sociétés occidentales est souvent négative, renforçant la crise du lien intergénérationnel. Cela conduit à examiner les effets de ces représentations sur les relations entre les adultes âgés et les jeunes, et comment elles influencent la perception que chaque génération a de l'autre. L'inclusion sociale devient essentielle pour réussir la transition démographique de ce début de siècle avec une population de plus en plus âgée. Ici, c'est l'importance des relations intergénérationnelles qui est mise en évidence et comment ces relations peuvent être influencées par les outils numériques qui offrent des opportunités de faire reconnecter les générations. La seconde partie du chapitre se concentre sur le concept d'apprentissage tout au long de la vie, un pilier important dans une société vieillissante. Sont présentés ici les politiques et théories qui encadrent l'éducation des adultes, notamment l'évolution vers une approche plus inclusive qui va au-delà de la productivité économique. Les théories de l'andragogie et de la gérontagogie sont exposées pour comprendre comment elles répondent aux besoins spécifiques des adultes à différents stades de la vie. Avec l'âge, les capacités cognitives évoluent, mais ne diminuent pas uniformément. Les effets du vieillissement sur les fonctions cognitives et le concept de réserve cognitive sont présentés. Cette section examine également les représentations sociales des capacités d'apprentissage des adultes âgés. Enfin, ce sont les apprentissages intergénérationnels, qu'ils soient formels, non-formels ou informels, qui sont exposés et les conditions favorables à leur réussite. Les interactions entre générations dans un cadre d'apprentissage offrent une opportunité unique de renforcer le lien social et d'échanger des savoirs et des compétences. Il est à noter que dans le cadre de cette recherche, les termes « formation », « éducation » et « apprentissage » ne désignent pas uniquement le processus cognitif, mais aussi le contexte d'activité dans lequel l'apprentissage se déploie, dans une approche compréhensive et située, où l'accent a été mis sur les expériences d'apprentissage. L'intention n'est pas de décrire un dispositif éducatif formel structuré par des objectifs d'apprentissage explicites, mais plutôt un environnement d'apprentissage émergent, favorisant l'engagement, la narration et la transmission.

Le deuxième chapitre présente les cadres théoriques et conceptuels pour examiner les relations intergénérationnelles à travers des théories sociologiques et l'approche émergente de

⁴ La représentation est comprise ici comme une construction mentale d'un objet, d'un phénomène ou d'un concept. Elle est souvent influencée par la culture, le langage, les normes sociales. « On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (Jodelet, 2003, p. 53).

la gérontologie narrative numérique. L'exploration des dimensions cognitive, conative et affective permet d'établir des bases pour comprendre les apprentissages et les interactions entre les générations. La première partie du chapitre aborde trois théories clefs qui servent à comprendre les dynamiques intergénérationnelles. La théorie du contact intergroupe demande de mettre en place des conditions favorables pour permettre le contact harmonieux entre groupes sociaux différents, comme les générations, ce qui peut améliorer les relations et réduire les préjugés. La théorie sociale cognitive met l'accent sur le rôle de l'observation et de l'apprentissage social dans les interactions intergénérationnelles, où les jeunes peuvent apprendre des adultes  n s et inversement. La théorie de l'échange social examine les bénéfices réciproques dans les relations intergénérationnelles, soulignant les échanges de soutien et de connaissances. La section suivante explore l'approche novatrice de la gérontologie narrative numérique qui combine la narration orale de l'histoire de vie (gérontologie narrative) avec des outils numériques (narration numérique) pour préserver et transmettre l'histoire des adultes  n s. Les acteurs principaux sont présentés et incluent le narrateur qui est un adulte  n  et le collecteur qui est un jeune adulte ou adolescent, qui recueille et valorise cette mémoire à travers la narration numérique qui est créée par eux deux. Il est également question des acteurs qui jouent un rôle de gestion et d'accompagnement, comme l'organisateur, le formateur et le facilitateur et finalement les auditeurs, qu'ils soient privés ou publics. L'origine de la gérontologie narrative numérique est expliquée à travers la gérontologie narrative et la narration numérique de type histoire de vie et les bénéfices et risques de ces deux concepts sont exposés. Viennent ensuite les modalités de la gérontologie narrative numérique. La troisième partie du chapitre présente les trois dimensions de la performance individuelle qui interagissent de façon complexe durant l'apprentissage et la résolution de problème, les dimensions cognitive, conative et affective qui sont inspirées des théories de la psychologie positive et du socioconstructivisme, du cadre de l'éducation appréciative et du « déjà-là » de l'apprenant adulte. Ces différentes théories sont développées en lien avec les adultes apprenants. Les trois dimensions, qui interagissent également dans les relations et les apprentissages intergénérationnels durant le processus de la gérontologie narrative numérique, sont explicitées. Tous les éléments des trois dimensions sont développés en référence aux théories et cadres conceptuels qui les entourent. Finalement, le thème de l'humour et du rire durant les relations et les apprentissages intergénérationnels est présenté, avec les théories qui s'y rattachent. Pour conclure ce chapitre, les objectifs et les questions de recherches sont énoncés en lien avec l'hypothèse de recherche.

Le troisième chapitre de la méthodologie fournit une structure claire et rigoureuse pour l'ensemble du processus de recherche, garantissant à la fois la rigueur scientifique et le respect des participants. Il présente les bases épistémologiques, les méthodes de collecte et d'analyse des données ainsi que les procédures déontologiques qui sous-tendent la recherche. Il s'inscrit dans une perspective qualitative, avec une posture clairement ancrée dans le constructionnisme social et l'interprétativisme, offrant une vision enrichie des phénomènes sociaux à travers les interactions intergénérationnelles. Un retour sur mes expériences professionnelles et de vie permettra au lecteur de mieux comprendre mes perspectives et pour moi, de reconnaître mes biais potentiels dans cette recherche. La première section débute par une exploration de trois postures fondamentales : le constructionnisme social, qui soutient que les réalités sociales sont construites par les interactions humaines dans un contexte social particulier, l'interprétativisme, qui vise à comprendre la signification que les individus attribuent à leurs expériences et le constructionnisme social d'approche interprétative, qui combine ces perspectives pour offrir une analyse approfondie des interactions intergénérationnelles dans un contexte narratif. Ensuite, c'est la méthode qui est présentée, avec l'étude de cas, qui s'attache au sens des choses dans leur contexte et utilise une méthode inductive, ce qui permet de découvrir et d'interpréter une hypothèse à l'aide d'émergence de propositions théoriques. Le processus décrit inclut la sélection rigoureuse des participants, tout en expliquant les difficultés liées au recrutement et à la rétention des jeunes adultes. Les caractéristiques des participants et la composition des binômes sont explicitées. Ensuite, le dispositif de recherche est détaillé dans ses trois phases avec l'explication du processus du déroulement chronologique de la recherche. Les défis de la gestion de l'organisation des rencontres des binômes sont exposés, ainsi que la méthode de suivi pour les jeunes adultes. La troisième section revient sur les outils de collecte de données variés pour saisir la complexité des relations intergénérationnelles et permettre la triangulation. Les journaux de bord des binômes et les débriefings avec les jeunes adultes permettent de suivre l'évolution des rencontres ; les entretiens semi-dirigés des binômes et individuels apportent des perspectives personnelles et profondes sur l'expérience des participants ; le carnet de notes et le journal de bord de la chercheuse ajoutent une dimension réflexive à la recherche. La quatrième section présente l'analyse thématique qui repose sur un codage rigoureux de la dimension cognitive pour saisir les apprentissages et les connaissances échangés, de la dimension conative pour étudier les motivations, les comportements et les actions, et la dimension affective pour examiner les émotions et les relations intergénérationnelles, ainsi que le code additionnel de l'humour et du rire. Les explications sont données quant à l'analyse des journaux de bord, des débriefings et des deux types d'entretiens et de l'usage du journal de bord

de la chercheuse pour appuyer les analyses. La cinquième section aborde l'intégrité méthodologique. Pour garantir la probité de la recherche, des critères d'intégrité méthodologique sont suivis, notamment avec la boîte à outils des critères consensuels, les critères méthodologiques des recherches qualitatives ainsi que les critères relationnels et qui permettent une couverture très large de la recherche et sur de nombreux critères complémentaires. Enfin, ce troisième chapitre aborde les questions éthiques essentielles à la protection des participants, incluant les risques de réminiscence et de la publication des narrations numériques, la gestion des droits d'auteur, ainsi que les compensations offertes aux participants.

Le quatrième chapitre se consacre à l'analyse des cas et des résultats issus des interactions entre les binômes participant à l'étude. Il s'agissait d'explorer, de décrire et d'analyser les dynamiques relevées lors des rencontres entre les adultes âgés et les jeunes adultes dans le cadre de la gérontologie narrative numérique. Ce chapitre débute par les résultats spécifiques pour chaque binôme, dont le parcours est suivi à travers les différentes rencontres sous une forme narrative. Chaque binôme est décrit en termes de préparation, de contribution et de motivation des participants, puis à travers leurs rencontres. La section suivante présente les résultats inter-binômes issus des données des journaux de bord des binômes, des entretiens semi-dirigés des binômes et des entretiens semi-dirigés individuels avec une intention de bien distinguer les résultats pour chaque phase de la gérontologie narrative numérique pour les trois dimensions et l'humour et le rire, tant pour les adultes âgés que les jeunes adultes. La dernière partie avant le résumé du chapitre revient sur une thématique émergente de cette recherche, la dénomination de la « gérontologie narrative numérique », critiquée par plusieurs participants.

Le cinquième chapitre est dédié à la discussion des résultats. Cinq thèmes principaux y sont traités. Le premier aborde les échanges intergénérationnels à partir de la communication qui permet une meilleure compréhension mutuelle, de la coopération, qui favorise le développement de compétences complémentaires et l'entraide ; de l'organisation du travail, optimisant la répartition des tâches et l'efficacité du projet, et l'échange de savoirs, enrichissant les deux générations par des apprentissages informels, intergénérationnels et techniques réciproques. Le deuxième thème traité concerne les bénéfices cognitifs, conatifs et affectifs pour les adultes âgés et les jeunes adultes durant les relations intergénérationnelles, mais également les risques potentiels. Le troisième thème revient sur le rôle de l'humour et du rire dans la gérontologie narrative numérique. L'humour agit comme un vecteur de rapprochement, renforçant les liens entre les générations. L'avant-dernier thème présente les liens sociaux et la réduction des stéréotypes, des préjugés et de la discrimination. Les échanges entre adultes âgés

et jeunes adultes contribuent à réduire l'âgisme. Chez les adultes âgés, ces interactions aident à réviser certaines idées préconçues sur la jeunesse tandis que chez les jeunes adultes, elles favorisent une vision plus nuancée du vieillissement. Finalement pour le cinquième thème, c'est le rôle de la technologie dans la transformation des récits de vie qui est traité. La technologie joue un rôle clef dans l'évolution du récit de vie, qui passe du récit oral traditionnel au récit numérique, permettant aux participants de préserver et de partager leurs expériences de manière nouvelle et accessible, en transformant la transmission des savoirs entre les générations. Soulevée par plusieurs participants, la dénomination de la gérontologie narrative numérique est également un sujet de discussion. Un retour sur la méthode de recherche et les modalités de la gérontologie narrative numérique permet d'avoir un regard critique lié à la pratique. Le dernier élément de ce chapitre est présenté sous la forme d'un épilogue qui retrace les faits postérieurs à cette recherche.

La conclusion présente un bilan des principales questions de recherche et des résultats obtenus dans cette thèse, en soulignant ses apports scientifiques et sociaux, ainsi que ses limites et les perspectives qu'elle ouvre. La première section revient sur les questions de recherche initiales, synthétisant les réponses fournies par les résultats de l'étude. Ce bilan permet d'examiner si les objectifs de la recherche ont été atteints et met en évidence les aspects les plus significatifs de l'étude, tels que les dynamiques complexes entre générations, en confirmant l'importance des relations intergénérationnelles dans l'enrichissement mutuel et la réduction des stéréotypes. Ensuite, ce chapitre traite des contributions distinctes, à la fois scientifiques et sociales, ainsi que les effets du processus de recherche sur le développement des compétences nécessaires à l'exercice de la recherche. Sur le plan théorique, cette recherche apporte de nouvelles perspectives et approfondit la compréhension des dynamiques intergénérationnelles et en ouvrant de nouvelles perspectives sur le rôle de la technologie dans la transmission intergénérationnelle. Sur le plan social, la recherche met en évidence les bénéfices sociaux et l'impact des interactions entre adultes âgés et jeunes adultes, tel que sur le bien-être et l'épanouissement, renforçant les liens intergénérationnels et offrant des solutions potentielles pour lutter contre l'isolement social et les préjugés liés à l'âge. Comme dans toute recherche, les limites de cette études sont avancées. Cette section explore les limites méthodologiques et contextuelles de la recherche, en mentionnant les facteurs qui ont pu influencer les résultats ou restreindre la portée des conclusions, comme les biais de désirabilité sociale. Pour approfondir les connaissances sur la gérontologie narrative numérique, plusieurs pistes de recherche sont proposées dans la section suivante. Elles incluent des études dans des milieux scolaires et maisons de retraite ou dans les maisons de quartier avec des formateurs et facilitateurs formés

à cet effet, une exploration des effets à long terme, la rédaction d'une monographie et l'usage des technologies émergentes. La conclusion invite à voir cette recherche comme le début d'une réflexion plus vaste sur la richesse des échanges intergénérationnels et l'importance de favoriser un dialogue continu entre générations pour construire un avenir inclusif, empreint de respect et de transmission.

Chaque génération se croit vouée à refaire le monde. La mienne sait qu'elle ne le referra pas, mais sa tâche est peut-être plus grande : empêcher que le monde ne se défasse.

Albert Camus (1957)

Chapitre 1 — Mise en contexte et problématique

Pour la première fois depuis le début de l'humanité, ce début de siècle a vu quatre voir cinq générations vivre en même temps : une chance et un défi tout à la fois, tant pour la société que pour chaque individu (Malki, 2015). Depuis 2015 au Canada, le nombre d'adultes de 65 ans et plus a dépassé celui des enfants de 0 à 14 ans (Statistique Canada, 2015). Ce changement démographique est également accompagné par un changement dans les structures familiales et sociales. Par exemple, entre 1910 et 1980, la proportion de personnes de plus de 65 ans vivant seules ou seulement avec un conjoint aux États-Unis est passée de 20 % à 74 %, et la proportion de ces personnes de plus de 65 ans vivant avec un de leurs enfants est passée de 61 % à 16 % (Ruggles, 1994). Si la recherche indique qu'en 2018 un adulte aîné sur trois au Canada répondait aux critères d'un vieillissement réussi, c'est-à-dire une faible probabilité de maladie et d'incapacité, des aptitudes cognitives et physiques élevées et la participation active à la vie (Srugo *et al.*, 2020), cela signifie que deux tiers des adultes aînés canadiens n'y répondaient pas. De plus, les adultes aînés sont passablement isolés du reste de la société par la retraite, la perte du cercle relationnel, la vie en institution, le veuvage, etc. (Kaye et Singer, 2018) et la pandémie à coronavirus qui a sévi a encore accru cette tendance (Forum fédéral, provincial et territorial des ministres responsables des aînés, 2021). À cela s'ajoute l'âgisme, cette discrimination fondée sur l'âge (Butler, 1975). Afin de réussir collectivement cette transition démographique tout en luttant contre l'âgisme, l'inclusion sociale est une voie essentielle (Berrut, 2020). Pour favoriser le maintien et le développement d'aptitudes cognitives et la participation active à la vie des aînés, l'apprentissage tout au long de la vie est une avenue envisagée. Plusieurs directives de l'ONU appellent à l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie pour les adultes aînés, notamment ceux issus des résolutions et plans d'action sur le vieillissement et le développement. L'une des lignes directrices du Plan d'action international de Madrid sur le vieillissement (MIPAA) met l'accent sur le besoin de promouvoir la participation active des personnes âgées dans la société, qui inclut l'accès à l'éducation tout au long de la vie (ONU, 2003). Bien que les 17 objectifs de développement durable ne s'adressent pas spécifiquement aux personnes âgées, l'objectif 4 (ODD 4) vise à assurer l'accès de tous à une éducation de qualité et à promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de la

vie, en y incluant toutes les tranches d'âge (ONU, 2015). Une valeur ajoutée du plan de l'OMS « Décennie pour le vieillissement en bonne santé 2020-2030 » précise que « le vieillissement en bonne santé suppose un apprentissage tout au long de la vie, permettant aux personnes âgées de faire ce qui leur tient à cœur, de conserver la capacité de prendre des décisions et de garder leur motivation, leur identité et leur indépendance » (OMS, 2020, p. 8). L'apprentissage tout au long de la vie se lie facilement aux apprentissages intergénérationnels qui incluent toutes les générations. Faire rencontrer les générations dans les programmes intergénérationnels pourrait réduire la perception de stéréotypes sur les autres générations (Barbosa *et al.*, 2021 ; Pentecouteau et Eneau, 2017), diminuer le fossé des générations et encourager une vie sociale active (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020 ; Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Tullo *et al.*, 2019), renforcer la solidarité intergénérationnelle (Guillemard, 2021) et contribuer à développer le capital et la cohésion sociale (Topping, 2020).

1.1 Une société segmentée

Dans *Bowling Alone : The Collapse and Revival of American Community*, Putman (1995, 2000) nous livre une analyse sociologique du déclin du capital social dans la société américaine. Si cette analyse ne peut pas être extrapolée comme telle à toutes les sociétés occidentales, ce déclin de l'engagement civique est également noté ailleurs, par un renforcement de l'individualisation (Roudet, 2004). L'engagement civique, mis à part son sens institutionnel, comprend également « une conception liée aux actions visant le bien-être de la communauté, soit-elle locale ou globale, en apportant des bénéfices pour l'individu et la collectivité » (Matos, 2008, p. 57). Mais l'évolution vers l'épanouissement personnel a réduit considérablement ce qui, autre fois, était traditionnellement considéré dans l'engagement civique et associatif comme une responsabilité et une ouverture sur la société globale (Roudet, 2004). L'individualisation des rapports sociaux tend à conduire à une société que l'on voit comme segmentée (Sainsaulieu *et al.*, 2010). Pour Bauman (2000), ce sont les structures traditionnelles qui sont affaiblies et qui fragilisent les interactions stables entre générations, favorisant l'isolement et le cloisonnement des groupes sociaux. Les nouvelles technologies et médias sociaux ont « produit » une nouvelle génération, créant des fossés plus larges entre les générations que dans le passé (Twenge, 2017).

Il est important de définir en premier lieu le mot « générations » dans le contexte de cette recherche. C'est à partir du concept de génération qu'il sera possible d'expliquer les différentes catégories de génération qui sont couramment employées dans nos sociétés occidentales et comment elles se sont retrouvées cloisonnées en silo. Parmi toutes ces générations, ce sont les adultes aînés que nous souhaitons mieux définir et mettre en exergue les stéréotypes, les

préjugés et les discriminations dont ils sont sujets, en lien avec la représentation sociale des adultes âgés, mais également — et pour contrebalancer cet âgisme — sur le vieillissement réussi⁵. Cela nous conduira à la notion d'intergénérationnel et de relations intergénérationnelles et aux conditions nécessaires pour que cette relation soit harmonieuse.

1.1.1 Les générations

Les réflexions sur les générations et les dynamiques entre elles soulignent la complexité du concept, oscillant entre homogénéité apparente et diversité interne. Il s'agit ici de préciser les définitions et dénominations des générations, le concept de génération, ainsi que les enjeux relatifs aux différences intra et intergénérationnelles.

Définition et dénomination des générations.

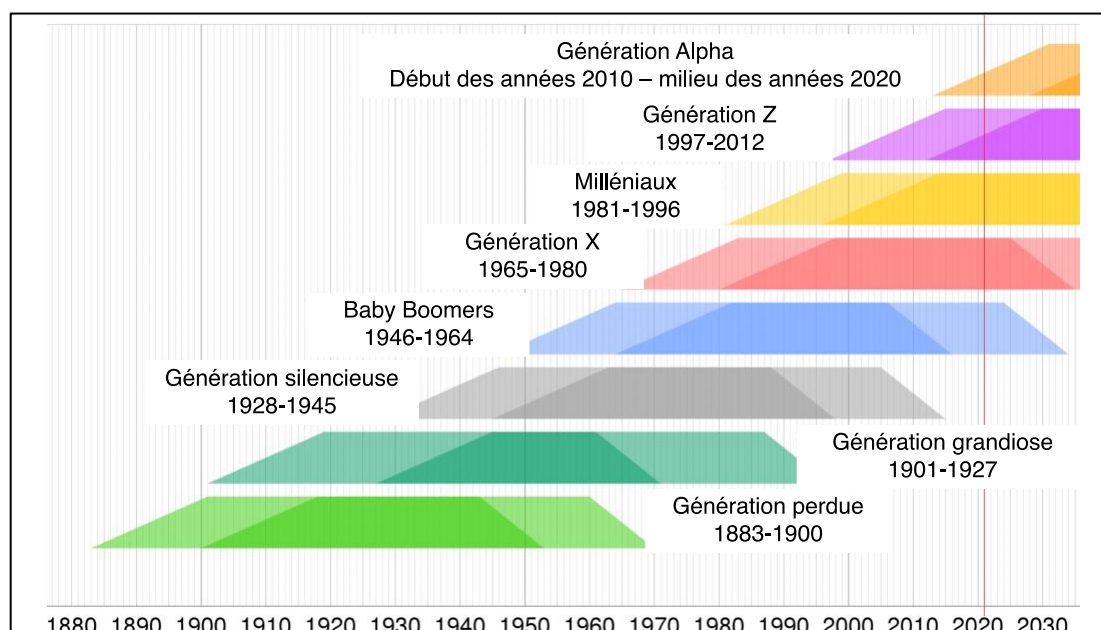
En lien avec les individus, le mot génération peut désigner une tranche de la vie (enfance, adolescence, adulte, âgé), les descendants d'une même famille (première, deuxième génération) ou qui sépare deux degrés de filiation (père-fils) dans un écart temporel ou encore une cohorte de personnes nées la même année. D'un point de vue démographique, ce sont exclusivement les années de naissance d'un groupe qui sont prises en compte pour définir une génération. Dans la société actuelle, au niveau micro, le modèle familial des générations est progressivement passé de l'horizontal — avec une fratrie très nombreuse et peu de générations vivant en même temps — au modèle vertical — avec peu de frères et sœurs, mais plus de générations en présence (Chauffaut, 2003). D'un point de vue macro, le modèle des générations peut se résumer aux jeunes, aux actifs professionnellement et aux retraités (Chybalski et Gumola, 2021). C'est dans la prise de conscience du monde dans lequel on vit au cours de l'adolescence et l'entrée dans la vie adulte que la mémoire historique et autobiographique se forme et marque une génération (Mannheim, 1928/1990). Cela conduit à une coupure dans les cohortes, ce que l'on appelle les différentes générations.

La définition des générations implique également une dénomination spécifique pour chaque groupe, souvent basée sur des événements ou des caractéristiques marquantes : les « baby-boomers », la « génération X » ou encore la « génération des milléniaux ». Cette dénomination permet de saisir les particularités de chaque période historique, mais peut aussi occulter les diversités internes. Bien que le découpage des générations varie d'une source à l'autre, tant le classement par tranche d'âge que par les dénominations, la société en fait des

⁵ J'entends ici une approche proactive du vieillissement, où l'objectif est de maintenir une participation active à la société et un bien-être global, qui est spécifique à chaque personne.

catégories distinctes. Il s'agit ici d'avoir une vue d'ensemble générale des différents groupes de génération, sans accorder trop d'importance aux catégories d'années (Figure 1).

Figure 1 : *Génération nommées dans le monde occidental.*



[Traduction libre du graphique original de Cmglee⁶]

Par exemple, le groupe qui est né entre 1928 et 1945 est désigné par la « génération silencieuse ». Cette génération tire son nom du fait que les personnes de ce groupe sont nées entre la Grande Dépression et la Seconde Guerre mondiale et du fait de son caractère non-revendicateur. La génération Z est née dans un monde où le numérique avait déjà sa place. Dans les relations intergénérationnelles, ce sont donc les individus classés dans ces différentes dénominations de générations qui se rencontrent.

Le concept de génération.

Le concept de génération est largement utilisé en sociologie, en psychologie et dans les sciences humaines. Socialement, le concept de génération regroupe ce que les gens d'un groupe ont vécu en commun, pendant leur enfance ou au début de l'âge adulte et qui joue un rôle dans leur vision du monde (Statistique Canada, 2012). Cette proximité d'âge chronologique fait que ce groupe de personnes, cette génération, a partagé des expériences de vie par rapport à un événement commun (Rudolph et Zacher, 2017). L'influence qu'exerce la génération précédente sur la suivante — comme une sorte d'héritage — est réelle, mais les « expériences de jeunesse » demeurent une marque majeure dans les représentations de chaque génération, l'adulte adapte

⁶ Ce fichier est sous licence *Creative Commons Attribution-Share Alike 4.0 International* avec la possibilité d'adapter le graphique (ici, uniquement la traduction).

sa façon de penser et de se comporter, mais ne s'acclimate plus de la même manière que lorsqu'il était enfant ou adolescent (Mauger, 2013). Le concept de génération est utilisé pour comprendre les dynamiques sociales, les changements culturels et les rapports intergénérationnels. Dans son essai classique « Le problème des générations », Mannheim (1928/1990) est l'un des premiers à théoriser cette notion en soulignant que la génération ne se réduit pas à une simple cohorte d'âges, mais qu'elle constitue une entité socioculturelle façonnée par les événements qui marquent une époque donnée. Il définit le concept de génération comme un ensemble de personnes qui non seulement partagent des conditions historiques similaires, mais aussi réagissent collectivement à ces événements : les membres d'une génération partagent un « horizon commun » qui influence leur manière de percevoir le monde et qui englobe les contextes historiques, culturels et sociaux (Pilcher, 1994). Chaque génération développe une identité collective, influencée par des cadres de référence partagés.

Les différences inter et intragénérationnelles.

Vivre un même événement historique marquant ne va pas exercer la même influence sur les personnes qui ont vécu cet événement, il faut donc être prudent et ne pas penser qu'une même génération a forcément toujours la même perspective. Si Mannheim (1928/1990) distingue la « situation générationnelle » (temporalité commune) et l'ensemble ou la « cohésion générationnelle » (dans l'événement extrinsèque majeur) qui est partagée dans la même prise de conscience, il conçoit également « l'unité générationnelle » qui permet de mettre en lumière les possibles divergences au cœur même de cette génération, formant des groupes (unités) à l'intérieur d'une génération. L'éducation, l'expérience de vie, les marqueurs sociaux et culturels contribuent à la construction d'une personne et ses vécus influenceront sa vision du monde (Ollivier et Tanguy, 2017). Les différences intragénérationnelles peuvent donc être parfois plus importantes que les différences intergénérationnelles (Pichault et Pleyers, 2012). Le mécanisme de la « boîte-noire générationnelle » qui conduit à ces différentes perspectives générationnelles est plutôt une déduction de l'appartenance à un groupe d'individus nés à la même époque et basé sur une tranche d'âge arbitraire que basé sur des faits mesurés et évalués (Rudolph et Zacher, 2017).

Plusieurs concepts clefs peuvent expliquer ces différences. On distingue la stratification sociale (Bourdieu, 1979), le concept de parcours de vie (Elder, 1974) et le concept de la pluralité des socialisations (Lahire, 1998). La stratification sociale est avancée par Bourdieu (1979) qui explique que les comportements et les valeurs au sein d'une même génération peuvent varier largement en fonction du capital économique, social et culturel des individus. Elder (1974) utilise le concept de parcours de vie pour démontrer que les trajectoires de vie au sein d'une

même génération peuvent varier largement selon des événements et les ressources disponibles, les expériences de vie d'une génération sont influencées non seulement par l'âge, mais aussi par les contextes économiques, sociaux et historiques. Les trajectoires de vie individuelles façonnent des identités multiples au sein de la même cohorte générationnelle. Le concept de la pluralité des socialisations (habitus diversifié) avancé par Lahire (1998) permet de comprendre qu'une même génération peut se fragmenter en plusieurs sous-groupes qui réagissent de manière différente aux mêmes événements historiques ou culturels. Les identités sont plurielles, les individus ne sont pas uniquement déterminés par leur génération et les socialisations liées à la famille ou à l'éducation, mais par une multitude de facteurs comme l'individualisation, la liberté des choix de socialisation, les trajectoires de vie, les contextes culturels et la révolution numérique. On peut donc être de la même génération que les gens de son groupe d'âge, mais sentir une appartenance pour une autre génération : les différences intragénérationnelles, influencées par des facteurs comme la classe sociale, les choix de vie, les contextes culturels, l'éducation, les trajectoires de vie et les expériences personnelles peuvent être tout aussi déterminantes que les différences entre générations distinctes (Bourdieu, 1979 ; Elder, 1974 ; Lahire, 1998).

1.1.2 L'âgisme : stéréotypes, préjugés et discrimination

Le concept de l'âgisme est déterminant pour comprendre les dynamiques intergénérationnelles et les enjeux liés à l'inclusion sociale des personnes à tous les stades de la vie.

Définition.

C'est le gérontologue Robert Butler, alors *Chair of the District of Columbia Advisory Committee on Aging* [Président du Comité consultatif sur le vieillissement du District de Columbia] qui utilise la première fois le mot « âgisme » dans un article publié en 1969, terme inspiré du sexisme et du racisme qu'il définit par : « *a process of systematic stereotyping and discrimination against people because they are old, just as racism and sexism accomplish this for skin color and gender*⁷ » (Butler, 1975, p. 12). Cependant, à la différence du racisme et du sexisme, l'âge est perméable dans ses frontières et d'une façon générale, le groupe des adultes âgés n'est pas directement stigmatisé comme peuvent l'être d'autres groupes (Boudjemadi *et al.*, 2015). Une autre différence notable par rapport au racisme et au sexisme, c'est que ces derniers sont fortement condamnés dans la société en général, alors que l'âgisme reste une

⁷ Un processus de stéréotypes et de discriminations systématiques contre les personnes parce qu'elles sont âgées, tout comme le racisme et le sexisme le font pour la couleur de la peau et le genre.

discrimination perçue comme acceptable socialement (Ayalon et Tesch-Römer, 2018 ; Macnicol, 2006), banalisée et peu dénoncée (Lagacé, 2010). Macnicol (2006) voit quant à lui quatre composantes des inégalités structurées dans nos sociétés, soit l'âge, les classes, les genres et les races, mais l'âge est la plus intense, car elle est la moins connue. Si McMullin et Marshall (2001) voyaient deux dimensions interconnectées dans l'âgisme par les stéréotypes et la discrimination, aujourd'hui l'OMS (2021) prend en compte les stéréotypes, les préjugés et la discrimination.

Plusieurs chercheurs se sont penchés non seulement sur ce qu'est l'âgisme, mais aussi sur pourquoi il existe, c'est-à-dire sur les mécanismes psychologiques, sociaux, culturels et économiques qui en expliquent la genèse et la persistance. Par exemple, la théorie de l'incarnation des stéréotypes soutient que les stéréotypes prennent corps lorsqu'ils sont intégrés à partir de la culture environnante, parfois même dès l'enfance, donnant lieu à des autodéfinitions qui influencent ensuite le fonctionnement individuel et l'état de santé (Levy, 2009). Un autre exemple est la théorie du conflit intergénérationnel ou conflit des ressources. Selon cette théorie, l'âgisme peut aussi être interprété comme le reflet de luttes symboliques ou matérielles entre générations. D'après North et Fiske (2012), les jeunes peuvent percevoir les personnes âgées comme des rivales dans la compétition pour des ressources rares : emploi, soins de santé, sécurité sociale, reconnaissance sociale. Cela alimente des représentations négatives, fondées sur la croyance en l'inutilité ou la charge que représenteraient les aînés.

Les types d'âgisme.

Bien que l'âgisme soit très souvent associé aux aînés, il peut également concerner des personnes de tout âge et se retrouve tant dans les relations interpersonnelles qu'institutionnelles (Macnicol, 2010). Les dérives d'âgisme envers les aînés aujourd'hui sont qualifiées d'« âgismes sociétaux » sous une forme de ségrégation systématique et réglementaire, tels les âgismes législatifs (lois basées sur l'âge), les âgismes culturels (infantilisation des aînés), les âgismes sociaux (exclusions sociales), les âgismes médiatiques et politiques (non-adaptation à l'allongement de l'espérance de vie), les âgismes sanitaires (médecine gériatrique non accessible), les âgismes et vieillesse maltraitées (négligence, désintérêt, agressions), les âgismes économiques (retraites forcées, pensions diminuées), les âgismes des organisations de la recherche scientifique (manque d'interdisciplinarité, reproduction de stéréotypes, désinformation) (Moulias *et al.*, 2021) et les âgismes numériques (Sawchuk *et al.*, 2018). L'âgisme peut être aussi un cercle vicieux au sein même de la population touchée, on parle alors d'âgisme autodirigé. Par exemple, les suppositions d'incapacité en lien avec l'âge (stéréotypes) freinent les performances des aînés et contribuent ainsi à empêcher leur

développement et renforcent de ce fait ces présuppositions (Rennes, 2020). Le déni des conséquences de leur propre vieillissement (gérontophobie) chez certaines personnes les conduit à la discrimination des adultes âgés (Thomas et Hazif-Thomas, 2023).

Les effets de l'âgisme.

L'âgisme affecte directement la santé et le bien-être tout comme les résolutions politiques en faveur d'un vieillissement en bonne santé (OMS, 2021). Par l'âgisme, la santé psychologique des aînés est fragilisée et pousse ces derniers à se retirer petit à petit de la société (Lagacé, 2010). L'exposition à des comportements âgistes peut être corrélée à des niveaux plus élevés de détresse psychologique et de solitude (Ribeiro-Gonçalves *et al.*, 2023 ; Shiovitz-Ezra *et al.*, 2018). L'âgisme peut entraîner un accès inégal aux soins de santé et aux services sociaux, et à l'exclusion des personnes âgées dans la prise de certaines décisions médicales (Pritchard-Jones, 2014). Sur le plan professionnel, l'âgisme conduit souvent à la discrimination sur le lieu de travail, réduisant les opportunités d'emploi, de promotion et de formation pour les travailleurs âgés. Posthuma et Campion (2009) montrent que les stéréotypes sur la productivité et la capacité d'adaptation des personnes âgées influencent négativement leur emploi et leur sécurité économique. En plus de la santé et du travail, l'âgisme a aussi des répercussions sur l'inclusion sociale, la sécurité, les médias et les médias sociaux (Forum fédéral, provincial et territorial des ministres responsables des aînés, 2022) et touche des domaines tabous, tel que les violences sexuelles envers les adultes âgés (Cismaru-Inescu *et al.*, 2023). L'âgisme renforce également les inégalités sociales et contribue à perpétuer des stéréotypes qui dévalorisent les personnes en fonction de leur âge, nuisant à la cohésion sociale et à l'inclusion. Les réponses à ces stéréotypes, préjugés et discriminations sur l'âge sont aussi multiples que la problématique elle-même. Par exemple, au lieu de définir des droits spéciaux pour les adultes âgés, il vaudrait mieux lever les obstacles (artificiels, traditionnels, réglementaires, déficiences physiques, psychiques ou sociales) afin que l'accès aux droits et à l'exercice des droits puisse être préservé (Moulias *et al.*, 2021). Près de 40 ans après les premiers écrits de Butler sur l'âgisme, Macnicol (2006) témoigne toujours de la complexité de ce phénomène discriminatoire « *it may be that age discrimination is the most complex and difficult of all the discriminations that affect modern societies, and therefore is very problematic to define, quantify and counter*⁸ » (p. 6) ce que d'autres auteurs soulignent aujourd'hui encore (Berrut, 2020 ; Dufeu et Berrut, 2021 ; Lagacé,

⁸ Il se peut que la discrimination fondée sur l'âge soit la plus complexe et la plus difficile de toutes les discriminations qui affectent les sociétés modernes, et qu'elle soit donc très difficile à définir, à quantifier et à contrer.

2015 ; Rennes, 2020). En résumé, « l'âgisme est un processus d'exclusion complexe, sournois, ambigu et implicite » (Lagacé, 2015, p. 1).

1.1.3 La représentation sociale occidentale des adultes âgés

Depuis les révolutions industrielles successives, les changements sociaux s'accroissent de plus en plus vite et le statut des adultes âgés décline proportionnellement à ces changements (Olazabal et Simard, 2018). Dès les années 1990, la société occidentale connaît une profonde transformation des relations intergénérationnelles, en grande partie due au vieillissement de la population et à l'allongement de l'espérance de vie ; ces changements s'expliquent aussi par des mutations sociales, telles que l'individualisation et la fragilisation des liens communautaires, ainsi que par des altérations économiques et politiques, notamment les tensions autour du financement des retraites, les défis rencontrés par les jeunes (emploi, logement) et l'affaiblissement de l'État providence (Bauman, 2000 ; Hummel et Hugentobler, 2007). Parallèlement, les évolutions des modes de vie contribuent à accentuer ces fractures, avec des disparités numériques croissantes et un fossé de plus en plus marqué entre les classes aisées et les plus démunies, illustrant un clivage économique et social qui structure ces mutations intergénérationnelles (Hummel et Hugentobler, 2007 ; Twenge, 2017). Au début du XX^e siècle, ce problème des générations préoccupait déjà les sociologues comme Mannheim (1932/1990). Il reste étrangement d'actualité : « Le problème des générations est un problème important qu'il faut prendre au sérieux. [...]. Sa portée pratique devient évidente dès lors qu'il s'agit de comprendre avec précision les bouleversements accélérés de l'actualité immédiate » (p. 39).

La crise du lien intergénérationnel.

Ce problème des générations affecte particulièrement les personnes dès qu'elles ne sont plus actives professionnellement. En effet, si les générations sont différenciées par ce qu'elles ont vécu en commun, il y a aussi une rupture entre les générations qui se produit lorsque la génération la plus âgée et active professionnellement quitte le monde du travail, ce que de Singly (2015) nomme la crise du lien intergénérationnel ou crise de transition. Dans le monde capitaliste où la performance et l'individualisme compétitif guident les nouvelles pratiques sociales (Macnicol, 2006), « il faut être en mouvement, en rupture, il faut bouger. Rester sur place c'est se condamner dans un monde en évolution permanente. Le "vieux" ne renvoie plus à l'expérience, il renvoie surtout à l'usure, et à un monde déjà disparu » (de Singly, 2015, p. 267). Le culte de la performance provoque ce mouvement obligatoire d'action, preuve d'autonomie et d'indépendance (Villez, 2020). Que cela soit dans le monde de la publicité, des associations ou même dans les politiques de santé, le « vieux » est devenu « senior » et il se doit

d'être actif (Hummel et Hugentobler, 2007 ; Martineau et Plard, 2018 ; Rennes, 2020 ; de Singly, 2015). L'OMS lance en 2002 son cadre d'orientation « vieillir en restant actif » et contribue ainsi à la diffusion du concept de « vieillissement actif ». Ce concept est parfois critiqué pour son modèle normatif (Moulaert et Léonard, 2012). Les valeurs sociales aujourd'hui largement partagées comme la productivité, la performance et l'utilité ne sont que très rarement associées aux adultes âgés (Hazif-Thomas *et al.*, 2011). L'étude de Silver (2019) sur la compréhension théorique du vieillissement productif montre comment les stéréotypes sur la productivité détonnent avec l'idée d'une retraite comblée par de nombreux loisirs. Il y a donc un contraste entre l'idée d'une retraite paisible bien méritée et l'obligation de l'action, voire de la productivité.

Les effets de la représentation sociale.

Cette pression de l'action et du mouvement de la société se répercute sur les aînés plus jeunes qui se détachent ouvertement des « vieux » auxquels ils refusent de s'identifier (de Singly, 2015). Car les « vieux » sont inutiles et coûtent cher, ils sont mis au ban de la société, on ne veut plus les regarder (Redeker, 2015), ils illustrent le déclin, la perte de pouvoir et de contrôle (Carette, 2014) et représentent un danger socioéconomique (Villegz, 2020). Émerge alors la différenciation des vieillesse, avec les jeunes « vieux » et les vieux « vieux », dénommés par la grande vieillesse (Van de Velde, 2015) et qui font reflète aux aînés d'Hippocrate (*presbytès* pour vénérables et *geras* pour vieillards). Les personnes entre 60 et 80 ans qui restent actives sont identifiées comme « jeunes » et sont un peu mieux préservées des clichés sur l'âge, elles sont encore du bon côté de la frontière artificielle que la société moderne a mise en place pour les séparer des inactifs (de Singly, 2015). Si les séniors sont vus comme des privilégiés bien portants qui vivent aisément, « les vieux sont porteurs de la décrépitude et de la finitude humaine et, comme tels, ils font peur » (Puijalon, 2005, p. 72). Même s'il y a une différenciation entre le « sénior » et le « vieux », cela conduit tout de même les autres générations à un regard tout à la fois de jalousie (jeunes retraités aisés) et de crainte (vieillards). À cela s'ajoute également le poids des inégalités sociales qui existent aussi au sein des générations plus âgées (Chauvel, 2014).

Cette vision négative et discriminative par l'âge est due, selon Ennuyer (2020), à une politique qui a identifié les aînés comme un problème pour la société, tant par leur nombre grandissant que par leur coût, même si au cours de l'histoire et jusqu'à la fin du XV^e siècle, la vieillesse a été vue autant d'une façon positive que négative dans la société occidentale. De plus, la vieillesse est la période de la vie qui représente l'aboutissement du parcours de vie vers la mort, « renvoyant en miroir cette finitude que nous refusons collectivement de voir » (Villegz,

2020, p. 15). Cette façon stéréotypée et souvent négative de décrire les adultes âgés conduit à une construction sociale de la vieillesse qui est faussée (Ayalon et Tesch-Römer, 2018 ; Beaulieu *et al.*, 2015). Pourtant, il n'y a aucune homogénéité dans ce large groupe de population et il est dès lors impossible que toutes les critiques formulées à leur encontre puissent être réellement et effectivement attribuées à l'ensemble des âgés (Baeriswyl, 2018 ; Ennuyer, 2020 ; Lagacé, 2010). Ennuyer (2020) pousse sa réflexion sur les représentations sociales majoritairement négatives des personnes âgées en suggérant que c'est notre société qui n'a pas su s'adapter à cette transition démographique par un changement complet de l'organisation sociale et non les âgés qui seraient devenus un problème social. De leur côté, Guérin et Tavoillot (2017) explorent la crise du lien intergénérationnel et ses effets tout en cherchant à déconstruire le mythe de la guerre des générations. Ils mettent en lumière les défis et les malentendus qui émergent, mais ils insistent aussi sur les possibilités de rapprochement et de coopération entre générations. Tout reste donc possible, il faut rétablir le rôle social des adultes âgés dans nos sociétés (Puijalon, 2005).

Pour réduire toutes ces formes d'âgisme et permettre une représentation sociale plus juste des âgés, l'OMS (2021) propose trois stratégies qui ont démontré leur efficacité : les lois et les politiques, les activités éducationnelles ainsi que les activités intergénérationnelles. Ces deux dernières stratégies sont des pistes intéressantes pour réussir la transition démographique de ce début de siècle et concernent directement l'éducation et plus largement, les sciences humaines et sociales.

1.1.4 L'inclusion sociale pour la réussite de la transition démographique

Avec le prolongement de la durée de vie, bien qu'historiquement il n'y en avait que trois générations qui se côtoyaient, on peut dire qu'il y en a aujourd'hui quatre (Garceau, 2012 ; Hummel et Hugentobler, 2007), voire même cinq (Malki, 2015 ; Oppenheim-Gluckman, 2015). Même si ces différentes générations peuvent se côtoyer dans les espaces de la vie sociale (travail, loisirs, lieux publics, associations, etc.), elles ne se rencontrent pas vraiment, il n'est même pas question de se lier et d'échanger (Malki, 2015). Les lieux et les activités des groupes d'âge distincts sont différenciés dans les sociétés modernes industrielles (Kernan et Cortellesi, 2019). Selon l'étude réalisée par IPSOS en France, 85 % des interviewés (n = 1010) reconnaissent que l'augmentation du nombre de centenaires va nous obliger à repenser en partie notre modèle de société (Mercier *et al.*, 2018). De même, certains problèmes comme la solitude touchent autant les jeunes que les âgés, car le désir de se sentir lié avec les autres est un besoin fondamental humain (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020). Aussi, les problèmes de pauvreté, de violence, de dysfonctionnements familiaux, d'abus d'alcool et de drogues peuvent affecter tous

les âges et les programmes intergénérationnels qui prennent en charge simultanément ces générations peuvent réduire les coûts, renforcer le soutien communautaire et agir positivement sur le développement humain (VanderVen, 2013). S'il est entendu que l'avancée en âge induit progressivement des atteintes physiques et pathologiques, ni la solitude ni l'isolement ne font partie des facteurs inhérents au vieillissement (UE & Erasmus, 2020). Il est donc important de favoriser les relations intergénérationnelles pour permettre aux différentes générations de se rencontrer, de se découvrir, de se respecter et d'apprendre à mieux vivre ensemble pour une société plus inclusive, avec des individus plus heureux.

L'inclusion sociale en regard des générations.

Giraud et Rist (2022) voient deux notions à l'inclusion sociale : « l'inclusion des victimes de l'exclusion sociale » (p. 150) et une autre inclusion sociale qui est intéressante pour cette recherche, qui est : « une alternative à une intégration rigide et univoque des individus dans la société » (p. 150). À l'inverse, le concept d'exclusion sociale, qui date de la toute fin du XX^e siècle, est important pour analyser les vécus des adultes aînés et permet à notre société de se questionner sur tous les éléments qui peuvent contribuer à cette exclusion (Billette *et al.*, 2012). De ce fait, la stigmatisation des adultes aînés peut être vue comme une forme sociétale de maltraitance et limite leurs possibilités de garder des relations sociales satisfaisantes tout comme des activités de loisir (Provencher et Carboneau, 2019). L'exclusion sociale et la stigmatisation sont incluses dans l'âgisme. Si l'augmentation de la durée de vie est un progrès indéniable et une chance en permettant la découverte des valeurs de tous à toutes les étapes de la vie, basée sur la cohésion sociale et l'épanouissement individuel, certains l'envisagent au contraire comme un problème de société ; (Berrut, 2020 ; Ennuyer, 2020 ; Macnicol, 2006 ; Malki, 2015 ; McMullin et Marshall, 2001 ; Moulias *et al.*, 2021 ; Rennes, 2020 ; de Singly, 2015). La chance qu'apporte la longévité, c'est aussi d'être le témoin vivant de ce monde en mutation et d'y participer (Malki, 2015). Pour autant, il faut laisser une place aux adultes aînés et les inclure pleinement dans notre société. L'inclusion sociale dépasse l'intégration sociale : elle doit permettre tout autant de reconnaître la valeur sociale des adultes aînés égale aux autres générations que de redistribuer le pouvoir et les ressources nécessaires aux adultes aînés afin qu'ils puissent non seulement se faire entendre, mais aussi être pris en compte (Billette *et al.*, 2012). Il ne suffit donc pas de penser et de mettre en action ce qui nous semblerait le plus profitable pour les adultes aînés, mais de les écouter et de les impliquer dans les décisions et les mises en action, dans une confiance partagée (Houioux *et al.*, 2017). Le plan d'action pour les personnes âgées de l'Ontario « Vieillir en confiance » (Gouvernement de l'Ontario, 2017) va dans ce sens avec des propositions de mise en action telle que d'offrir davantage de possibilités

d'engagement communautaire, de mobiliser les personnes âgées au moyen des arts, d'aider les personnes âgées à l'égard de la technologie, d'apporter un appui aux personnes âgées appelées à devenir des mentors et soutenir les collectivités de retraités se formant naturellement.

Les adultes âgés sont une composante essentielle de notre société pour la réussite collective de la transition démographique, pour l'inclusion sociale et la lutte contre l'âgisme (Berrut, 2020). Cet allongement de l'espérance de vie devrait être perçu comme une opportunité pour construire une société qui inclut toutes les générations, repenser les dynamiques sociales et renforcer les relations intergénérationnelles, en créant un cadre davantage uni et solidaire, adapté aux exigences de notre société fondée sur la connaissance (Guillemard, 2015). Pour des vies pleinement vécues, l'entourage familial bienveillant est un facteur important, mais l'environnement social porteur l'est tout autant, pour toutes les générations confondues (Malki, 2015). Par exemple, de nombreuses initiatives et recherches — dont des recherches de type recherche-action — (Bertillot et Vanneste, 2022 ; Racicot-Lanoue *et al.* 2020 ; Raymond *et al.* 2022 ; Vanlierde et Houioux, 2021) ont contribué à l'opérationnalisation du programme de l'OMS (2007) « Villes amies des aînés » (VADA) en incluant les aînés dans les processus et prises de décisions et démontrent un renforcement des liens intergénérationnels tout comme ils favorisent l'inclusion sociale de l'ensemble des acteurs. D'autres auteurs sont aussi optimistes envers l'inclusion sociale intergénérationnelle. Kaplan *et al.* (2016) ont examiné comment les interactions entre générations peuvent créer des communautés inclusives. Ils soulignent l'importance de l'éducation intergénérationnelle et des projets communautaires pour briser les barrières sociales et encourager l'inclusion sociale. Guillemard (2021) plaide pour que « la révolution de la longévité » soit utilisée pour repenser nos manières de vivre ensemble et de créer de la solidarité pour tous, pour une meilleure cohésion sociale. Dans leur étude sur la mesure de la convivialité des municipalités pour les aînés à travers le Canada, St-Pierre *et al.* (2022) montrent que l'inclusion sociale est le second domaine d'importance après la sécurité. Des initiatives originales et créatives démontrent qu'il est possible d'inclure les générations avec succès pour le bénéfice de la société. Par exemple, Kocarnik Ponzetti et Ponzetti (2013) ont étudié la combinaison des besoins de garde des enfants en bas âge et des besoins d'accompagnement des adultes âgés avec des maladies dégénératives ou chroniques (ne demandant pas un placement en institution) avec un programme de service de soins intergénérationnel de jour qui regroupe dans un même lieu les enfants en bas âge et les adultes âgés. Cela a permis de soulager les employés avec des enfants, mais aussi les employés qui avaient à charge leurs parents, initiative également bénéficière aux employeurs qui ont eu ainsi des employés plus sereins au travail. Best friends contre l'âgisme (2020), bien que

reconnaissant qu'il n'existe pas de solution universelle pour prévenir et réduire l'isolement social des adultes âgés, encourage à promouvoir de nouvelles stratégies politiques, à favoriser les interactions régulières, à offrir davantage d'opportunités de mobilité, à assurer la disponibilité de services, mais aussi à soutenir les activités sociales, éducatives et récréatives adaptées. À cela s'ajoute l'importance de connaître les concepts et cadres théoriques liés à l'intergénérationnel (Fragnière, 2010). L'inclusion sociale passe donc par la participation active aux activités économiques, sociales, politiques, culturelles et communautaires, à l'accès aux services et au maintien des relations intergénérationnelles.

Les relations intergénérationnelles.

Kaplan *et al.* (2016) définissent les relations intergénérationnelles comme un processus d'interaction mutuelle où des personnes de différentes générations partagent des expériences, apprennent les uns des autres et participent à des activités communes. Ils mettent l'accent sur l'importance de ces relations pour renforcer les liens sociaux dans une société vieillissante. VanderVen (2011) ajoute la dimension de volonté de désir pour débiter une relation. Les relations intergénérationnelles peuvent se dérouler au sein de la famille, mais également en dehors de ce contexte, où les relations n'impliquent pas de liens de parenté (Sánchez et Díaz, 2019). Guérin et Tavoillot (2014) considèrent quatre domaines au lien intergénérationnel : familiale, amical, professionnel et civique. Les premières relations intergénérationnelles se passent au sein de la famille, et même si le modèle de la structure familiale a passablement changé ces dernières années, la longévité a permis de prolonger les liens familiaux entre les générations (Malki, 2015). Les relations intergénérationnelles au sein des familles sont basées sur les liens sociaux, les échanges réciproques et le soutien entre membres de différentes générations en s'appuyant sur l'affection, l'aide matérielle et les échanges de services et restent influencées par les attentes culturelles (Daatland et Herlofson, 2003). Bengtson et Roberts (1991) ont plus particulièrement étudié la théorie de la solidarité dans les relations intergénérationnelles au sein des familles avec la taxonomie de six dimensions de la cohésion familiale intergénérationnelle (association, affection, consensus, partage des ressources, force des normes familiales et structure des opportunités d'interaction) et notent que les normes de primauté familiale (familisme⁹) sont directement liées à l'affection intergénérationnelle qui à son tour, sont liées aux possibilités d'interaction librement choisies. D'après Fragnière (2010) les relations intergénérationnelles familiales sont les plus intenses.

⁹ Valeur culturelle qui met l'accent sur les relations familiales chaleureuses, étroites et solidaires et sur le fait que la famille doit primer sur soi-même (Campos *et al.*, 2014). Traduction libre.

Si en dehors du cercle familial, les générations se croisent surtout dans le monde du travail (Riffaud, 2007), les possibilités de contact positif entre les jeunes adultes et les adultes plus âgés en dehors de ce cadre ne sont pas nombreuses dans une société de ségrégation (Drury *et al.*, 2016). En prenant leur retraite du monde professionnel, les adultes âgés n'ont plus souvent l'occasion de démontrer leurs compétences et de mettre en pratiques leurs savoirs (Best friends contre l'âgisme, 2020). Plusieurs raisons peuvent expliquer le manque de relation entre les générations, tels les cloisonnements institutionnels, les préjugés, les facteurs sociaux, culturels et techniques (Malki, 2015). La dimension temporelle doit aussi être considérée, les interactions éphémères sont souvent superficielles et ne permettent pas de créer des relations intergénérationnelles qui devraient être basées sur la connaissance des personnes en interaction et sur des liens durables (Hagestad et Uhlenberg, 2005). Dans le domaine civique, associé très souvent au bénévolat, les relations intergénérationnelles conduisent à de nombreux avantages (Fortier et Belley-Ranger, 2020). En effet, différentes études ont démontré les bénéfices des relations intergénérationnelles dans le cadre de programmes qui favorisent les relations entre les générations. Pour les enfants et les jeunes, les études notent l'amélioration de l'estime de soi, la promotion d'un mode de vie plus sain, un engagement plus marqué pour les études et une diminution des taux d'abandon scolaire, la prévention des comportements à risque (alcool, drogue, violence), la promotion du respect d'autrui et le développement de compétences sociales (Barbosa *et al.*, 2021 ; Fortier et Belley-Ranger, 2020 ; Jones *et al.*, 2004 ; Lux *et al.*, 2020 ; Pentecouteau et Eneau, 2017). Les bénéfices pour les adultes âgés sont l'augmentation du bien-être, une diminution de la vulnérabilité à la maladie mentale, un sentiment augmenté d'être utile à la société, la satisfaction de trouver un sens à leur vie, l'augmentation des relations sociales qui diminuent le sentiment de solitude et d'isolement (Baker *et al.*, 2005 ; Barbosa *et al.*, 2021 ; Lux *et al.*, 2020 ; Ruchat, 2013a ; Seedsman, 2021). Les bénéfices communs sont l'augmentation du niveau d'engagement civique, l'enrichissement du sentiment d'accomplissement personnel, le renforcement du sentiment de fierté et d'identité culturelles, le développement de relations harmonieuses et la contribution aux apprentissages (Fortier et Belley-Ranger, 2020 ; Kaplan *et al.*, 2020).

Que cela soit au niveau local, national ou international, différentes initiatives proposent des moyens pour renforcer les relations intergénérationnelles, telles les « zones de contact intergénérationnel » (Kaplan *et al.*, 2020) ou « ville amie des aînés » (OMS, 2007). Par leur exploration à travers le monde pour découvrir les expériences intergénérationnelles inspirantes, Boxebeld et Mourri (2020) soulignent l'importance des solidarités intergénérationnelles bidirectionnelles et de reconnaître le potentiel de transmission et d'accompagnement d'autres

groupes par les plus âgés. Les relations intergénérationnelles sont dynamiques et complexes, influencées par des facteurs socioculturels, émotionnels et structurels (Kaplan *et al.*, 2016 ; Malki, 2015). Elles peuvent contribuer à la cohésion sociale tout en étant parfois marquées par des tensions ou des désaccords liés aux différences entre générations. Une façon de recréer des liens entre les générations dans le contexte de notre époque est l'utilisation d'un instrument qui répond aux envies de découverte, d'apprentissage et de tutorat, tel le numérique.

1.2 L'apprentissage tout au long de la vie

En 1969, lors de la réunion des ministres européens de l'Éducation, Olof Palme proposait de mettre en œuvre l'apprentissage tout au long de la vie (*Lifelong Learning*) (Bengtsson, 2013). À l'origine de la notion d'apprentissage tout au long de la vie est l'andragogie. C'est essentiellement à la fin de la Seconde Guerre mondiale que l'andragogie se développe et progresse. Avec le développement d'une économie dont les techniques évoluent rapidement, la main-d'œuvre doit être qualifiée et il n'est pas possible d'attendre le cycle de formation d'une génération pour intégrer ces changements. Il faut donc former les adultes tout au long de leur vie professionnelle. Aujourd'hui, Rușitoru (2017) définit le cadre conceptuel de la notion d'éducation tout au long de la vie selon deux axes : « horizontal (recoupant l'éducation formelle, non formelle et informelle) et vertical (s'adressant aux enfants, jeunes, adultes et adultes âgés) » (p. 12), mais également par « un processus éducatif à travers lequel l'acquisition et la mise à jour des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être se font à tout âge et dans toutes les dimensions de la vie » (p.21). Cela rejoint Schiele (2018) qui voit un changement de paradigme dans la diffusion du savoir qui est aujourd'hui à double sens : à partir des institutions comme traditionnellement, mais aussi à partir de la participation et l'engagement public dans la mobilisation du savoir non formel, ce qu'il appelle le paradigme de l'engagement. Pour lui, cela implique la symétrie, la collaboration, l'égalité, l'autonomie, la réciprocité, la personnalité différenciée et la mutualité du savoir. L'éducation tout au long de la vie demande donc des politiques qui la soutiennent tout comme des théories éducatives adaptées.

1.2.1 Les politiques et théories en matière d'éducation des adultes

En 1973, l'Organisation de coopération et de développement économiques¹⁰ (OCDE) met en place sa *Strategy for Lifelong Learning* et des fonds importants sont alloués pour son développement. Mais après le second choc pétrolier de 1978-1979, les fonds sont attribués en priorité pour le développement de l'enseignement obligatoire. Il faudra attendre 1996 pour que

¹⁰ Le Canada fait partie de l'OCDE depuis 1961.

tant l'OCDE (*Lifelong Learning for All*) que l'UNESCO¹¹ (*Lifelong Learning*) relancent l'intérêt pour la formation tout au long de la vie. Le concept s'ouvre alors à tous les âges, particulièrement dès la fin de la scolarité obligatoire et pour la formation professionnelle, mais également pour les adultes aînés à qui l'on reconnaît un droit à la formation. On le ressent au début des années 2000, où l'accent est mis sur le capital humain avec la publication de l'OCDE « Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social » (OCDE, 2001). Dans son article 12 du Plan d'action international de Madrid sur le vieillissement, l'ONU (2003) reconnaît que « les personnes âgées devraient pouvoir avoir accès aux programmes d'éducation et de formation » (p. 5). Mais très rapidement, dans les années 2005-2010, la notion d'apprentissage tout au long de la vie s'oriente presque exclusivement vers l'andragogie avec une influence majeure du capitalisme, formation qui doit servir à la productivité et les adultes aînés sont « oubliés » dans les publications des organisations internationales et des programmes nationaux. Le message du Conseil International de l'éducation des adultes est révélateur :

Les mesures visant à améliorer les niveaux d'éducation et de formation des adultes en vue de développer l'économie et de créer une main-d'œuvre qualifiée devraient être soutenues ; il convient de soutenir les mesures visant à promouvoir l'éducation et la formation des adultes à l'appui d'une société inclusive et solidaire et la promotion d'une citoyenneté active [...] (Brady, 2007, p. 261).

Au Canada, le Conseil canadien sur l'apprentissage (2010) note : « au cours des cinq dernières années [2005-2010], le Canada n'a connu aucun progrès substantiel en matière d'apprentissage tout au long de la vie » (p. 6). Bien qu'il y ait un souci d'égalité (justice démocratique — répartition des ressources), l'apprentissage tout au long de la vie est orienté vers la flexibilité des travailleurs et le capitalisme du savoir. Olssen (2006) en voit une forme spécifiquement néolibérale orientée pour servir le mode économique dominant des États. Il souhaite également y discerner une occasion d'associer ce discours à un projet d'émancipation progressiste fondé sur l'égalité politique et la justice sociale. Pour y arriver, Olsen (2006) propose d'inclure trois visions qui doivent évoluer ensemble : l'État doit garantir l'accès à l'éducation et au savoir, ainsi qu'à l'information et aux compétences en tant que droit fondamental ; la société civile — qui peut être représentée par des associations relativement autonomes de l'État et de l'économie — représente les activités des communautés d'intérêts et la réalité de la vie quotidienne ; et l'éducation qui est l'intermédiaire entre des institutions comme la famille et celles de l'État et

¹¹ UNESCO *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* — Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

de l'économie. Findsen (2005) plaide pour que l'on explore mieux les liens entre le concept d'apprentissage tout au long de la vie et l'intégration de la théorie et la pratique de la gérontagogie (pédagogie des adultes âgés). Le concept d'apprentissage tout au long de la vie est bien accepté en terme politique dans tous les pays de l'OCDE, mais le rythme de sa concrétisation est lent et inégal et il est largement orienté vers les jeunes et pas assez vers une éducation continue pour tous les cycles de la vie (Bengtsson, 2013). Mettre l'accent sur la jeunesse donne le sentiment d'investir son capital dans des valeurs sûres et productives dans la durée, en oubliant que l'expérience peut aussi être une source de profit (Bengtsson, 2013).

Vers une orientation plus englobante que l'unique productivité.

Après 2010-2015, un retour vers une vision plus holistique de l'apprentissage tout au long de la vie se fait sentir dans les discours officiels :

L'apprentissage tout au long de la vie est bien plus que l'éducation des adultes. Il est bien plus que l'enseignement et la formation techniques et professionnels. Il dépasse les salles de classe pour englober l'apprentissage non formel et informel. Il relève du type de société dont nous avons besoin pour un avenir meilleur. (UNESCO, 2014, p. 9)

Il ne s'agit plus seulement d'améliorer les conditions matérielles d'existence, mais également de renforcer les relations sociales grâce à un processus de réflexion et d'apprentissage basé sur l'expérience, mettant en lumière le potentiel d'évolution et de perfectionnement de l'être humain tout au long de sa vie (Parra Salas, 2017). Cela laisse la porte ouverte à vraiment tous les âges de la vie, sans une implication explicite de productivité et de rendement. L'apprentissage tout au long de la vie n'est pas seulement un investissement économique à court terme, mais aussi un investissement dans le capital social : en révisant profondément la façon de voir l'apprentissage dans la société, l'« écologie sociale de l'apprentissage » serait l'équilibre entre le capital économique et le capital social (Alheit et Dausien, 2019). Si l'on considère l'apprentissage tout au long de la vie dans toutes les phases de la vie, depuis l'enfance jusqu'à la vieillesse, sous toutes les formes d'apprentissages et dans tous les contextes, cette notion devrait être bien plus inclusive. Considérer que l'éducation tout au long de la vie favorise le développement global d'une personnalité équilibrée et polyvalente, capable de tracer son propre chemin pour répondre aux exigences sociétales actuelles et futures, tout en intégrant des valeurs humaines fondamentales — intellectuelles, morales, professionnelles, sociales et spirituelles (Rușitoru, 2017), revient à reconnaître que l'apprentissage concerne des personnes de tous âges. Il faut donc aujourd'hui dissocier l'apprentissage tout au long de la vie de la formation d'adultes, de la formation continue ou purement de l'andragogie. Chez les adultes

ainés, la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie peut contribuer de manière significative au bien-être de la communauté (Merriam et Kee, 2014).

L'andragogie.

L'andragogie est une approche pédagogique spécifique qui prend en considération les caractéristiques des adultes apprenants (Tchimou, 2020). Le terme « andragogie » trouve ses racines dans le grec ancien, où « andr- » signifie « homme adulte » et « -agogie » signifie « conduite ». Le terme andragogie est mentionné pour la première fois par le pédagogue allemand Alexander Kapp en 1833, dans un contexte philosophique et éducatif (Loeng, 2018). Si la pédagogie est présente dans l'éducation depuis des millénaires, son accès à toutes les couches sociales de la population et son aspect plus formel et académique est très récent dans l'histoire de l'éducation. Pourtant, Comenius au XVII^e siècle déjà envisageait l'éducation pour les filles comme pour les garçons, avec une attention particulière pour les enfants en difficultés, mais aussi pour tous les adultes, considérant l'éducation comme un processus qui doit durer tout au long de la vie.

Les sciences de l'éducation sont jeunes (début du XX^e) et découlent de la psychologie et de la sociologie qui existent sur le plan académique depuis le début du XIX^e siècle. Le modèle traditionnel de la pédagogie (compris comme l'enseignement aux enfants) a été jugé inadapté pour les adultes. L'andragogie s'est développée plus tardivement, dès les années 1945, servant essentiellement le développement professionnel. L'andragogie a véritablement gagné en popularité dans les années 1960 grâce aux travaux de Malcolm Knowles aux États-Unis et de Dusan Savićević en Europe. Le modèle de Knowles était centré sur l'adulte : les adultes veulent contrôler leur propre apprentissage ; les adultes apportent une riche expérience antérieure qui doit être valorisée ; l'apprentissage doit être directement applicable à la vie quotidienne ou professionnelle de l'adulte ; l'apprentissage doit être orienté vers la résolution de problèmes concrets (Knowles, 1980). Savićević a été l'un des premiers à définir l'andragogie comme une science distincte, à la fois théorique et pratique. Il a insisté sur l'importance de la prise en compte des caractéristiques psychologiques, sociales et culturelles spécifiques des apprenants adultes (ce qu'il reprochait à Knowles de ne pas prendre suffisamment en compte) et a cherché à établir des cadres méthodologiques rigoureux pour l'étude de l'éducation des adultes (Savićević, 1991). Kolb (1984) a proposé un modèle d'apprentissage basé sur l'expérience, en insistant sur le fait que l'apprentissage adulte est cyclique et repose sur quatre étapes : l'expérience concrète ; l'observation réfléchie ; la conceptualisation abstraite ; et l'expérimentation active. Dans les années 1990 et 2000, l'andragogie de Knowles a été critiquée, car elle ne prenait pas assez en compte les contextes socioculturels, les dynamiques

de pouvoir ou les divers besoins des apprenants adultes. Mezirow (1991) a proposé une alternative avec l'apprentissage transformateur qui se produit souvent à travers des moments de « dissonance cognitive » où les adultes doivent remettre en question leurs schémas de pensée habituels : le processus commence souvent par une expérience perturbante ; les adultes réfléchissent de manière critique à leurs anciennes hypothèses ; le dialogue rationnel avec les autres est essentiel pour reformuler des points de vue ; le processus se termine par une prise de décision ou un changement d'attitude ou de comportement. Quant à Lave et Wenger (1991), ils ont proposé le concept de « communauté de pratique » où l'apprentissage est vu comme un processus social intégré dans des pratiques et des contextes spécifiques : les adultes apprennent mieux en participant activement à des communautés qui partagent des intérêts communs. Quelques années plus tard, Ryan et Deci (2000) proposent la théorie de l'autodétermination qui va à l'encontre de la théorie behavioriste et qui repose sur l'idée que les apprenants sont motivés par leurs besoins de se développer et de s'épanouir : l'apprentissage peut ainsi être un moyen de renforcer l'estime de soi, le sentiment de compétence et le bien-être général. La digitalisation et l'émergence de nouvelles technologies ont également transformé l'andragogie, en rendant l'apprentissage plus accessible et flexible pour les adultes (Merriam et Baumgartner, 2020). Siemens (2005) et Downes (2005) développent la théorie du connectivisme qui met l'accent sur l'apprentissage dans un monde hyperconnecté où le savoir se trouve distribué à travers des réseaux numériques, où l'apprentissage repose sur la capacité à trouver et à filtrer l'information et où les technologies numériques, les réseaux sociaux et les communautés en ligne sont importants pour faciliter l'apprentissage. Le connectivisme répond également à l'apprentissage tout au long de la vie de par l'évolution rapide des connaissances. Le connectivisme intègre un aspect fortement autodéterminé, mettant l'accent sur la capacité des apprenants à naviguer, choisir et construire leur propre parcours d'apprentissage dans un environnement numérique et interconnecté (Duplâa *et al.*, 2023).

La gérontagogie.

L'évolution d'une discipline scientifique se constitue généralement dans un contexte de réponses à des crises ou des besoins perçus au sein d'une société, alors que les paradigmes ne correspondent plus (Kuhn, 1962/2018). Cette évolution s'inscrit dans des dynamiques sociales où les acteurs répondent à des besoins et des attentes de la société (Bourdieu, 1984). Si l'industrialisation et l'avancée très rapide des technologies de l'après-guerre ont favorisé l'émergence de l'andragogie pour former les adultes aux réalités du marché du travail, la croissance du poids démographique de la population   n  e tout comme la démocratisation des savoirs et l'accès presque illimité à du temps libre a certainement contribué à l'émergence de

la gérontagogie. La gérontagogie, qui se rapporte aux sciences de l'éducation (enseignement et formation) pour les « adultes âgés valides » (Kern, 2011), n'apparaît dans la littérature qu'à partir du milieu des années 1970. La gérontagogie, en tant que champ émergent dédié à la formation des adultes âgés, ne dispose pas encore de paradigmes largement reconnus ou stabilisés, comme c'est souvent le cas dans les disciplines en construction. Cette absence de référent théorique unifié peut représenter une limite apparente, mais elle constitue également une opportunité pour explorer diverses approches éducatives et critiques. Ce domaine est aujourd'hui encore peu enseigné dans les facultés d'éducation. Le concept de gérontagogie a émergé des sciences de l'éducation à travers la gérontologie :

We propose gerontagogy as a new hybrid science resulting from the prolific combination of educational gerontology — multidisciplinary specialization in itself — and education of aging. We maintain that the study of older adults in a situation of teaching/learning necessitates original and specific ideas. These ideas cannot come solely and principally from gerontology. However, in the sciences of education, we find a natural element from which we can propose better theories and more appropriate practices for teaching/learning with, for and by older adults¹² (Lemieux et Sanchez Martinez, 2000, p. 482).

Jusqu'aux années 2010, la gérontagogie subit une forte influence de l'andragogie (motivation, auto-détermination) qui lui sert de base, mais à partir de ces années, une démarcation se présente avec les notions de santé, de bien-être, de bien-vieillir, de plaisir, de sagesse ainsi que du rôle social et culturel de l'apprentissage. La formation des âgés devient aussi un outil de maintien en bonne santé en plus de satisfaire au désir des âgés d'apprendre (Ruchat, 2013a). Les apprentissages des âgés ne répondent pas aux mêmes impératifs que ceux de la pédagogie ou de l'andragogie, mais contribuent au développement de la personne et à sa culture générale. Kern (2011) relève qu'une activité de formation destinée aux adultes âgés ne remplit pleinement son objectif que si elle contribue, directement ou indirectement, à maintenir ou à renforcer les liens sociaux entre les participants. Les chercheurs qui se spécialisent en

¹² Nous proposons la gérontagogie comme une nouvelle science hybride résultant de la combinaison prolifique de la gérontologie éducative — spécialisation multidisciplinaire en elle-même — et de l'éducation au vieillissement. Nous soutenons que l'étude des personnes âgées en situation d'enseignement / apprentissage nécessite des idées originales et spécifiques. Ces idées ne peuvent pas venir uniquement et principalement de la gérontologie. Cependant, dans les sciences de l'éducation, nous trouvons un élément naturel à partir duquel nous pouvons proposer de meilleures théories et des pratiques plus appropriées pour l'enseignement / apprentissage avec, pour et par les personnes âgées.

gérontagogie demandent plus d'éthique, de bienveillance et d'intégration des aînés dans des activités qui respectent leurs besoins d'apprentissage et leurs spécificités (Chalmel et Weisser, 2013 ; Kern 2016 ; Lemieux, 2013 ; Ruchat, 2013a). Le rôle actif et impliqué des adultes aînés est reconnu comme très important en gérontagogie : « dans la relation d'apprentissage engagée avec un sujet âgé, les concepts de réciprocité éducative et d'alter ego induisent une pédagogie “en miroir”, qui fait de l'élève et du maître des agents doubles » (Chalmel et Weisser, 2013, p. 33). Il n'est plus uniquement question du droit et du besoin d'apprendre des aînés, il n'est plus question uniquement des théories andragogiques pour des adultes actifs professionnellement, il s'agit d'écouter les adultes aînés et de répondre aux besoins que l'andragogie ne couvre pas et qui sont spécifiques au grand âge. Pour Ruchat (2013), il est essentiel de fonder la formation sur des valeurs fondamentales, telles que le droit à l'autonomie et à la liberté, l'égalité entre hommes et femmes, le développement personnel (des principes associés à la génération des baby-boomers), ainsi que le droit de vieillir dans le respect de ses convictions (notamment à travers le concept de consentement libre et éclairé) tout comme le droit de disposer de son corps, y compris jusqu'à la fin de vie, et celui de mourir dans la dignité. La gérontagogie est donc une forme de philosophie (recherche du savoir) adaptée aux aînés qui, selon Ferry (2006), comprend trois dimensions inséparables : l'intelligence de ce qui est, qui fait référence à la théorie ; la soif de justice, qui fait référence à l'éthique ; et la quête du salut, faisant référence à la sagesse. La gérontagogie se construit à partir d'un défi épistémologique majeur : penser la formation des personnes âgées sans tomber dans les écueils du paternalisme ou de l'âgisme intériorisé, tout en reconnaissant la richesse de leurs savoirs expérientiels (Withnall, 2018). Elle interroge ainsi les fondements de ce que signifie « apprendre » et « enseigner » à un âge avancé, en tenant compte des transformations identitaires, cognitives et sociales associées au vieillissement.

La gérontagogie se déploie avec de nouvelles théories, comme la théorie de la réserve cognitive (Stern, 2002) où les activités intellectuelles et éducatives permettent de développer une réserve cognitive qui aide à retarder l'apparition des symptômes de déclin cognitif. La théorie du vieillissement actif, développée par l'Organisation mondiale de la santé (WHO, 2002), met l'accent sur l'importance de l'inclusion sociale, de l'apprentissage et de la participation active des personnes âgées dans la société. Le concept de vieillissement actif est en lien avec les approches gérontagogiques visant à maintenir les capacités des individus à travers des programmes d'apprentissage adaptés. La perspective eudémoniste à travers le profil motivationnel d'apprentissage pour agir sur le bien-être psychologique des adultes aînés est traitée par Altintas et Guerrien (2012). Comprendre les théories motivationnelles chez les

adultes âgés permet d'atteindre la finalité de tout apprentissage qui est, d'après Lemieux (2013), la sagesse. Pour contribuer à maintenir le bien-être psychologique des adultes âgés, la durée dans la participation à l'apprentissage non formel tout au long de la vie semble un élément important (Narushima *et al.*, 2018).

Si la gérontagogie se situe dans la discipline de l'éducation du fait de son rapport à l'enseignement et la formation, se limiter à cette seule discipline serait une erreur. « La discipline n'est jamais réductible à un savoir ou à une science, dans la mesure où elle est indissociable d'un système d'enseignement particulier » (Fabiani, 2006, p. 18-19). Afin d'avoir une vision rétrospective plus actuelle de l'épistémologie et de la définition de la relation entre l'éducation des adultes âgés et l'éducation concernant les autres âges, Kern (2018) a analysé systématiquement les textes principaux des auteurs depuis le XVII^e siècle. Il conclut que les modèles sont très différents, la dénomination, l'ancrage disciplinaire, la nature du modèle ou l'argumentation de l'approche contribuent à une large pluralité. Tout l'aspect cognitif de la gérontagogie par exemple, fait appel à l'éducation, mais aussi à la psychologie, aux neurosciences, aux mathématiques appliquées (modélisation), à la linguistique et même à l'anthropologie. La gérontagogie se détache donc progressivement de l'andragogie et fait sa place qui lui est spécifique dans les sciences de l'éducation, tout en gardant cette transdisciplinarité qui est essentielle en éducation (Danvers, 2013). Cette nouvelle discipline doit tenir compte de ses acquis, mais doit développer ses propres concepts, sa propre didactique, ses propres dénominations et définitions, trouver son ancrage disciplinaire et se faire reconnaître comme un domaine des sciences de l'éducation à part entière (Kern, 2018).

La terminologie propre au public cible de l'andragogie ou de la gérontagogie n'est toujours pas clairement déterminée, le terme d' « adulte plus âgé » (*older adults*) qui est utilisé par Kern (2013a) comme un « compromis provisoire » (p. 109), puis par « la formation des adultes dans la deuxième partie de la vie » (Kern, 2021) sont des choix parmi toutes les dénominations possibles, et couvre une période qui peut aller de l'employé sénior jusqu'à la fin de la vie, période englobant un demi-siècle pour certaines personnes. Dans cette recherche, c'est le terme d'adulte âgé qui sera employé. Ce terme ne détermine en rien l'âge chronologique de l'adulte âgé. Suivant les administrations, les articles ou les rapports, l'âge d'un adulte âgé varie de 50 à 65 ans ou même 67 ans pour la limite inférieure et sans limite vers le supérieur. À partir de quel moment ne sommes-nous plus un adulte, mais un âgé, un adulte plus âgé ? « La vérité est que personne ne sait quand la vieillesse commence » (Damour, 2016, p. 46). Comme les limites d'âge entre l'andragogie et la gérontagogie ne sont pas déterminables, les théories de l'autodétermination ou du connectivisme sont tout à fait applicables en gérontagogie qui fait

d'ailleurs partie de l'apprentissage tout au long de la vie. Le public cible doit être pris en compte avec rigueur et précision, non seulement avec son âge, mais dans sa dimension holistique. Après avoir présenté la gérontagogie et son implication dans la société, il est nécessaire de l'inscrire dans le champ des sciences liées à l'âge.

La discipline qui s'occupe des problèmes biologiques, psychologiques, sociaux et économiques des personnes âgées est la gérontologie. La gérontologie éducative (*educational gerontology*), une sous-discipline de la gérontologie, englobe la formation des personnes âgées et du public sur le vieillissement humain ainsi que la formation gérontologique des professionnels et bénévoles (Kern, 2008), elle a donc un lien très fort avec la santé et la médecine. La gérontologie éducative a son propre champ de recherche qui diffère de la gérontagogie. Elle intègre des éléments de recherche sur le vieillissement et les politiques publiques. Des différences se présentent donc entre la gérontologie éducative et la gérontagogie, tant sur leur portée et leurs objectifs que sur leur contexte respectif. La gérontologie éducative a une vision plus large, incluant l'étude des impacts sociétaux et des politiques éducatives et de santé pour les personnes âgées ainsi que la formation des professionnels et bénévoles à la gérontologie. La gérontagogie, en revanche, est plus spécifique et centrée sur les approches pratiques et méthodologiques de l'éducation pour les adultes aînés. La gérontologie éducative vise à enrichir la compréhension théorique et les applications globales de la gérontologie, alors que la gérontagogie se concentre sur les outils pédagogiques et les stratégies d'enseignement. La gérontologie éducative inclut des aspects interdisciplinaires (santé publique, sociologie, etc.), tandis que la gérontagogie est essentiellement ancrée dans l'éducation (enseignement, apprentissage, formation) (Merriam et Kee, 2014). La gérontagogie est donc une discipline des sciences de l'éducation issue de l'andragogie, de la gérontologie, de la gérontologie éducative et de la psychologie cognitive et sociale (Lemieux et Martinez, 2000) qui répond à des besoins certains, tant au niveau individuel, sociétal, politique, éducatif et économique (Kern, 2011) et qui, comme l'éducation tout au long de la vie, permet d'acquérir les valeurs humaines fondamentales : intellectuelles, morales, professionnelles, sociales et spirituelles (Rușitoru, 2017).

1.2.2 Les capacités cognitives des adultes aînés

Le mythe de croire que tout adulte aîné deviendra sénile avec le temps est aussi faux que le mythe de croire que les capacités cognitives ne changent pas dans le vieillissement normal (Lussier *et al.*, 2018). L'âge n'est pas un critère pour ne plus apprendre. Bien que la santé physique et mentale puisse influencer la capacité d'apprendre, chaque phase de la vie est associée à un type d'apprentissage spécifique qui contribue au développement personnel ; ce

processus dépend étroitement de la maturité biologique, psychologique, sociale et individuelle de chacun (Lemieux, 2013). Un argument mis souvent en avant chez ceux qui doutent de l'intérêt de la gérontagogie est que la cognition chez les aînés ne permet plus un apprentissage efficace. Ce sujet a intéressé les chercheurs depuis les débuts de la gérontagogie et tant les neurosciences que les sciences de l'éducation ont contribué à y apporter des réponses. Thompson et Foth (2005), dans leur revue de littérature, mettent en évidence que le déclin cognitif n'est ni inévitable, ni généralisé, ni irréversible. Ils soulignent également que les personnes âgées peuvent tirer profit d'un entraînement cognitif adapté, le principal défi réside toutefois dans la nécessité de proposer ce type de formation d'une manière qui soit perçue comme accessible et acceptable par les personnes âgées elles-mêmes. La plasticité du cerveau humain le rend pleinement capable d'apprendre tout au long de son cycle de vie s'il est doté d'un environnement riche et stimulant (Bengtsson, 2013). Il faut donc revoir les vieilles théories sur le déclin des fonctions intellectuelles chez les aînés (Lemieux, 2013). Un niveau d'éducation élevé, des professions ou des loisirs cognitivement stimulants devraient aider à prévenir le déclin cognitif induit par l'âge (Boujut et Belleville, 2019). Il est dès lors important d'offrir aux aînés des activités stimulantes. D'autres facteurs favorisent la disposition à apprendre des personnes âgées, tels les domaines des ressources sociales et culturelles (Kern, 2008).

En prenant en compte les capacités cognitives des aînés dans l'apprentissage tout au long de la vie, il est également important d'y inclure la notion de vulnérabilité. D'un point de vue éthique, la vulnérabilité est définie par la menace sur l'autonomie, la dignité et l'intégrité des personnes, ce qui induit les risques de dépendances fonctionnelles, de perte d'autonomie, de précarité sociale et de limitation d'accès aux soins (Monod et Sautebin, 2022). Dans le rapport du profil des adultes aînés des comtés unis de Prescott et Russell, du comté de Lanark et du comté de Renfrew (région du grand Ottawa) produit par United Way en 2020, le terme de vulnérabilité décrit « une personne qui fait face à des obstacles supplémentaires, dans une ou plusieurs dimensions, pour participer pleinement aux activités de sa communauté et bien y vieillir » (p. 16). Ce rapport définit plusieurs facteurs qui contribuent à cette vulnérabilité, dont l'âge (80 ans et plus), le genre (les femmes), vivre seul, le faible revenu (avec une chute brutale du revenu à la retraite), l'accès difficile aux logements adaptés en milieu rural, le manque d'accès et de diversité des services en milieu rural, avoir une incapacité ou plus et la charge liée au rôle de proche-aidant naturel. Les personnes les plus à risques sont les adultes aînés très âgés, ceux à faible revenu, ceux avec une éducation limitée, ceux vivant seuls dont particulièrement les veuves, ceux ayant un faible réseau social, ceux en mauvaise santé et d'une façon plus générale, les femmes (Narushima *et al.*, 2018). Cependant, comme ce terme de

vulnérabilité peut correspondre à des groupes de personnes très diversifiés dans des situations toutes aussi variées, il faut être prudent dans sa désignation et ne pas assigner une étiquette qui risquerait de stigmatiser ces groupes ou conduire à de la discrimination (St-Pierre *et al.*, 2023). Notons également que la désignation de vulnérabilité peut être associée à d'autres groupes d'âge, mais pour les adultes âgés, cela signifie qu'en étant en état de vulnérabilité, les capacités cognitives peuvent être affectées et qu'il faut en tenir compte.

Les effets du vieillissement sur les fonctions cognitives.

Le vieillissement normal est caractérisé par des déficits cognitifs qui compromettent la capacité de certains adultes âgés à mener une vie productive et de qualité. Les performances de la mémoire qui diminuent chez les adultes âgés sont bien documentées et il faut noter que tous les aspects de la mémoire ne pas sont touchés de façon identique. La mémoire épisodique, qui est liée à la capacité de se souvenir d'événements spécifiques dans le passé, tend à diminuer avec l'âge, il faut souvent des stimulations pour l'aviver (Grady, 2012). De même, les adultes âgés ont souvent plus de difficultés à se rappeler des détails précis ou à se remémorer des événements récents. En effet, pour se souvenir d'une information, cette dernière doit d'abord être encodée, puis stockée et finalement récupérée. Le vieillissement normal affecte particulièrement l'encodage et la récupération, tandis que le stockage de l'information dans le temps est assez épargné (Lussier *et al.*, 2018). Il en est de même pour la mémoire prospective (se rappeler d'un rendez-vous), il peut être difficile de ne pas oublier une tâche future (Lussier *et al.*, 2018). Les adultes plus âgés prennent plus de temps pour accomplir des tâches nécessitant de la vitesse mentale, comme la prise de décision ou la résolution de problèmes (Salthouse, 2019). Les capacités attentionnelles, notamment l'attention divisée (capacité à gérer plusieurs tâches à la fois), tendent à diminuer tout comme les distractions qui peuvent aussi avoir un impact plus important chez les adultes âgés (Gazzaley et D'Esposito, 2007). En revanche, la mémoire sémantique (connaissance générale et vocabulaire) et la mémoire procédurale (liés aux apprentissages moteurs) reste relativement stables avec l'âge, voire s'améliore parfois : les adultes plus âgés n'oublient pas comment s'habiller, cuisiner, etc., et peuvent conserver des connaissances approfondies et un large vocabulaire malgré d'autres déclin cognitifs (Lussier *et al.*, 2018 ; Nyberg et Bäckman, 2011). En somme, bien que certaines fonctions cognitives déclinent avec l'âge, d'autres, comme la mémoire sémantique, restent stables ou sont préservées plus longtemps, ce qui permet souvent de compenser les autres qui déclinent (Samanez-Larkin, 2019).

Divers facteurs peuvent prévenir ou freiner le déclin cognitif, comme l'engagement intellectuel, l'activité physique, les relations sociales, l'alimentation, le sommeil, le suivi de

santé, la gestion du stress et l'apprentissage tout au long de la vie. L'engagement intellectuel régulier, comme la lecture, les jeux de réflexion, ou l'apprentissage de nouvelles compétences, aide à renforcer la réserve cognitive (Soubelet, 2009). L'exercice physique, en particulier l'activité aérobique, a un effet bénéfique sur la santé cognitive (Erickson *et al.*, 2011). Un réseau social riche et des interactions fréquentes avec les autres sont des facteurs clefs pour maintenir une bonne santé cognitive ; à l'inverse l'isolement social est associé à un risque accru de déclin cognitif (Fratiglioni *et al.*, 2000). Un régime alimentaire sain, riche en antioxydants, acides gras oméga-3, vitamines et minéraux (comme le régime méditerranéen) est lié à une meilleure fonction cognitive (Bourre, 2004 ; Morris *et al.*, 2005). Un sommeil suffisant et de bonne qualité est essentiel pour la consolidation des souvenirs et la santé cognitive globale. Les troubles du sommeil, comme l'apnée du sommeil, sont liés à un risque accru de déclin cognitif (Bayard, 2015). La gestion de la pression artérielle, du cholestérol et du diabète est très importante pour réduire le risque de déclin cognitif. Les maladies cardiovasculaires peuvent entraîner des dommages au cerveau et accélérer le déclin cognitif (Lennon *et al.* 2019). Le stress chronique, l'anxiété et la dépression sont associés à un déclin cognitif plus rapide. Des techniques de gestion du stress, telles que la méditation ou les thérapies cognitivo-comportementales, peuvent aider à préserver la cognition (Wilson *et al.*, 2007). Continuer à apprendre, que ce soit dans des cours formels, non-formel ou informels, aide à maintenir la neuroplasticité et renforce la réserve cognitive (OCDE, 2007).

Le déclin cognitif est donc un processus normal avec l'âge, mais il est possible de le retarder, voire même de l'améliorer pour certaines fonctions. Il n'est pas systématiquement lié à l'âge chronologique, il n'y a pas d'homogénéité dans les groupes d'âge touché par le déclin cognitif. « [...] *Old age is an ideal time to continue learning, and that the difficult part is to demonstrate and convince society that this is a global priority need* » [la vieillesse est une période idéale pour continuer à apprendre, et que la partie difficile est de démontrer et de convaincre la société qu'il s'agit d'un besoin prioritaire mondial] (Castro-Roldán et Colmenero-Ruiz, 2022, p. 6538).

La réserve cognitive.

La réserve cognitive est un concept important pour comprendre pourquoi certaines personnes résistent mieux aux effets cognitifs du vieillissement ou des maladies neurodégénératives. La réserve cognitive fait référence à la capacité du cerveau à résister aux effets des dommages cérébraux ou du vieillissement en mobilisant des réseaux neuronaux alternatifs et en utilisant des stratégies cognitives plus efficaces (Barulli et Stern, 2013). Elle permet à certaines personnes de maintenir un niveau de fonctionnement cognitif relativement

élevé malgré des pathologies cérébrales ou un vieillissement cérébral important (Stern, 2009). La réserve cognitive explique pourquoi certaines personnes avec des niveaux équivalents de dommages cérébraux ou de vieillissement montrent des capacités cognitives différentes (Valenzuela et Sachdev, 2006). La réserve cognitive repose en partie sur la plasticité du cerveau, c'est-à-dire sa capacité à modifier ses connexions en réponse à l'expérience et à l'apprentissage tout au long de la vie (Park et Reuter-Lorenz, 2009). Les individus ayant une plus grande réserve cognitive peuvent mieux compenser les pertes neuronales (Barulli et Stern, 2013). Les niveaux d'éducation, une carrière intellectuellement stimulante, ainsi que des activités de loisirs cognitivement engageantes (comme lire, jouer d'un instrument ou apprendre une nouvelle compétence) contribuent à augmenter la réserve cognitive (Scarmeas et Stern, 2003).

Stern (2009) divise la réserve cognitive en deux types : la réserve neuronale passive et la réserve cognitive active. La réserve neuronale passive fait référence aux différences individuelles dans le nombre de neurones ou de connexions neuronales. Une personne ayant une réserve neuronale élevée pourrait mieux résister à l'impact de lésions cérébrales. La réserve cognitive active fait référence à l'utilisation flexible et efficace des ressources cérébrales disponibles. Elle est liée à la capacité du cerveau à trouver de nouvelles voies pour accomplir des tâches cognitives lorsque les voies habituelles sont endommagées. Certains facteurs contribuent à la réserve cognitive, comme l'éducation, l'engagement mental et l'engagement social. Les personnes ayant un niveau d'éducation plus élevé ont généralement une meilleure réserve cognitive (Stern, 2009). Des activités comme la lecture, les puzzles ou l'apprentissage tout au long de la vie peuvent augmenter la réserve cognitive (Scarmeas et Stern, 2003). Une vie sociale active peut également contribuer à la réserve cognitive en stimulant le cerveau (Stern, 2009). Plusieurs études ont démontré l'efficacité de l'entraînement intentionnel, tant pour la mémoire, l'attention, le fonctionnement quotidien, le langage ou le raisonnement abstrait afin d'augmenter les capacités cognitives des adultes âgés (Ball *et al.*, 2002 ; Bherer *et al.*, 2005 ; Rahe *et al.*, 2015).

Les représentations sociales de l'apprentissage des adultes âgés.

Les représentations sociales de l'apprentissage des adultes âgés dans les sociétés occidentales sont souvent influencées par divers stéréotypes, perceptions et attitudes culturelles envers le vieillissement. Un stéréotype commun est de croire que les capacités d'apprentissage déclinent significativement avec l'âge, limitant ainsi la capacité des adultes âgés à acquérir de nouvelles compétences ou à s'adapter à de nouveaux environnements (Castro-Roldán et Colmenero-Ruiz, 2022). Ce cliché est lié à un autre stéréotype où les adultes âgés sont souvent

perçus comme moins intéressés par l'apprentissage ou moins capables de s'adapter aux nouvelles technologies et méthodes d'apprentissage, aux changements et nouveautés en général (misonéisme) (Sawchuk *et al.*, 2018 ; Simars et Olazabal, 2018 ; Thomas et Hazif-Thomas, 2023). Les attitudes âgistes, qui stigmatisent les capacités d'apprentissage des aînés, peuvent freiner leur engagement. Cela peut se traduire par un manque d'opportunités d'apprentissage adaptées à leurs besoins ou par une marginalisation dans les environnements éducatifs (Nelson, 2017). Paradoxalement, les sociétés valorisent parfois les adultes aînés pour leur savoir traditionnel ou leur expérience de vie. Cette représentation se manifeste notamment dans les contextes d'apprentissage intergénérationnel, où les aînés sont vus comme des transmetteurs de valeurs, de compétences et de savoirs culturels (Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Freeman *et al.*, 2020).

Cependant, avec l'essor des politiques éducatives promouvant l'apprentissage tout au long de la vie, une vision plus positive de l'apprentissage des adultes aînés se développe. Les sociétés occidentales commencent à reconnaître l'importance de l'engagement continu des aînés dans des activités intellectuelles et sociales pour maintenir leur bien-être et leur autonomie (Findsen et Formosa, 2011 ; Rușitoru, 2017 ; Soidet *et al.*, 2018). Par exemple, durant l'année 2023, 310 millions de personnes habitant les 292 villes apprenantes de l'UNESCO ont été soutenues par le Réseau mondial des villes apprenantes pour l'apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 2024). Lors de la 7^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes en 2022, les représentants de plus de 140 pays se sont engagés pour le droit à l'apprentissage tout au long de la vie avec l'adoption du Cadre d'action de Marrakech (UNESCO, 2022). Mais le pari n'est pas encore gagné. Bien que les universités du 3^e âge se soient développées dès les années 1970, il reste que leur accès concerne souvent des adultes aînés de niveau de formation élevé (souvent d'anciens étudiants) (Alfageme, 2007 ; Ruchat, 2013a), ce qui induit un auto-âgisme d'exclusion. De même, les prestataires de services d'enseignement (les enseignants, mais aussi les directions et les décideurs financiers) ne sont pas suffisamment sensibilisés aux spécificités de la gérontagogie, ce qui peut conduire à de l'âgisme institutionnel (Franz et Scheunpflug, 2009 ; Lemieux *et al.*, 2007), tout comme dans les universités où traditionnellement, les jeunes étudiants sont au centre des institutions et de l'enseignement (Schmidt-Hertha, 2015). Les inégalités sociales d'accès à l'éducation pour les adultes aînés sont donc autant intergénérationnelles (les jeunes sont favorisés) qu'intragénérationnelles (certains adultes aînés sont favorisés) (Wanka et Gallistl, 2016).

Ces préjugés et stéréotypes négatifs sur les capacités des adultes aînés à apprendre ne prennent pas en compte les bénéfices de l'apprentissage tout au long de la vie pour les adultes

ânés, mais aussi pour la société en générale. En plus d'entretenir et de développer la cognition et de prévenir le déclin cognitif, l'apprentissage tout au long de la vie est également bénéfique pour d'autres aspects en santé. Des études se sont concentrées sur les apprentissages en lien avec les mesures préventives et éducatives en santé pour favoriser l'adoption de comportement plus sain pour améliorer la qualité de vie, alors que d'autres ont établi un lien entre apprentissage à un âge plus avancé et le bien-être (Da Silva et Carbonneau, 2020 ; Chamberland *et al.*, 2017 ; Jenkins, 2011 ; Jenkins et Mostafa, 2015 ; Merriam et Kee, 2014 ; Mestheneos et Withnall, 2016 ; Narushima *et al.*, 2018). Les apprentissages peuvent couvrir tous types de cours, mais selon l'étude longitudinale de Jenkins (2011) qui s'en déroulée au Royaume-Uni, ce sont les cours de musique, d'art et les cours du soir qui semblent avoir plus d'effet sur le bien-être. L'apprentissage sur la durée peut améliorer le bien-être émotionnel des adultes âgés, tel que le sentiment d'accomplissement personnel, de compétence et de satisfaction de sa vie (Da Silva et Carbonneau, 2020 ; Narushima *et al.*, 2018). La santé mentale peut être très affectée par l'isolation et la mise à l'écart de la société. Les programmes d'apprentissage pour adultes âgés favorisent les interactions sociales et les environnements d'apprentissage collectifs encouragent la formation de réseaux sociaux qui soutiennent le bien-être émotionnel (Merriam et Kee, 2014 ; Schmidt-Hertha et Rees, 2017). L'apprentissage tout au long de la vie renforce également la capacité des adultes âgés à s'adapter aux changements et aux défis liés à l'âge, comme la retraite, les pertes familiales ou les problèmes de santé. La résilience ainsi cultivée permet une meilleure gestion du stress et un maintien du bien-être (Narushima *et al.*, 2018). L'apprentissage tout au long de la vie peut donc avoir un effet positif sur la santé, comme le bien-être, la protection de la santé mentale et parfois même son rétablissement et la capacité à faire face à des circonstances potentiellement stressantes (Hammond, 2004). En combinant des éléments de stimulation intellectuelle et d'engagement social, l'apprentissage contribue à une meilleure qualité de vie et à un vieillissement engagé et satisfaisant, contribuant au bien-être des adultes âgés.

En résumé, les capacités cognitives des adultes âgés, bien qu'influencées par les effets naturels du vieillissement, révèlent une grande hétérogénéité. La théorie de la réserve cognitive souligne l'importance de facteurs comme l'éducation, les expériences de vie et l'engagement dans des activités intellectuelles pour compenser les effets du vieillissement cérébral. Les représentations sociales des adultes âgés en matière d'apprentissage influencent également leur implication dans des activités éducatives. Ces éléments posent des défis et des opportunités pour les apprentissages intergénérationnels, où les interactions entre générations permettent non

seulement de renforcer les liens sociaux, mais aussi de valoriser les compétences et la contribution des aînés dans une société en constante évolution (de Singly, 2015 ; Riffaud, 2007).

1.2.3 Les apprentissages intergénérationnels

Les apprentissages intergénérationnels se définissent comme des échanges réciproques de connaissances, de compétences et de valeurs entre des personnes de différentes générations, favorisant à la fois le développement personnel et la cohésion sociale, entre autres en réduisant les stéréotypes entre les générations (Best friends contre l'âgisme, 2020 ; Riffaud, 2007 ; UE & Erasmus, 2020). Inscrit dans une dynamique d'apprentissage tout au long de la vie, l'apprentissage intergénérationnel réunit différentes générations pour acquérir ensemble des compétences, des valeurs et des savoirs bénéfiques à tous.

Les pratiques anciennes de transmission culturelle où les générations plus âgées transmettaient des savoirs, des compétences et des valeurs aux plus jeunes sont les premières formes d'apprentissage intergénérationnel. En tant que concept structuré, le terme « intergénérationnel » a commencé à être utilisé dans les années 1970. Il a coïncidé avec le développement des programmes visant à favoriser les interactions entre différentes générations, en réponse à des préoccupations sociales telles que l'isolement des aînés et la rupture des liens familiaux et communautaires. L'objectif était de renforcer les liens sociaux en créant des espaces de coopération et d'apprentissage mutuel entre des personnes de différentes générations (Boström, 2014). Le défi épistémologique est complexe, car il s'agit non seulement de concevoir des dispositifs d'apprentissage pour les adultes aînés, mais aussi de favoriser des interactions formatrices entre générations, dans une perspective de réciprocité et de co-construction des savoirs. À partir du cadre émergent de la gérontagogie intégré dans l'apprentissage tout au long de la vie qui vient se « frotter » à l'intergénérationnel, la gérontagogie ne cherche pas à imposer un cadre paradigmatique rigide, mais propose une posture réflexive et ouverte, sensible aux tensions entre héritages éducatifs, vécus générationnels et contextes sociaux (Boulanger *et al.*, 2020). La question de savoir si les adultes aînés présentent des caractéristiques d'apprentissage distinctes de celles des jeunes demeure débattue, certains auteurs soulignant des spécificités liées à l'âge, tandis que d'autres contestent la possibilité d'une telle différenciation en raison de l'hétérogénéité intrinsèque à ces deux populations (Kern, 2018).

Trois éléments caractérisent les projets intergénérationnels : la participation de générations différentes, les bénéfices pour tous (personnes impliquées et société), et des relations fondées sur le partage (Sánchez, 2008). Pour la conception d'environnements

d'apprentissage intergénérationnels, Boström et Schmidt-Hertha (2017) définissent trois principes fondamentaux :

(1) des scénarios qui devraient permettre d'apprendre sur sa propre génération et sur les autres ou même de favoriser ce type d'apprentissage ; (2) l'apprentissage intergénérationnel est réciproque — toutes les générations impliquées agissent comme apprenants et enseignants en même temps. Cela signifie également que les participants se réunissent sans aucune sorte de hiérarchie et que tous ont un impact égal sur le processus d'apprentissage ; (3) combiner les processus d'apprentissage avec l'engagement et les objectifs au-delà de l'apprentissage lui-même semble motiver les participants d'une manière particulière (p. 2).

Les interactions d'apprentissage intergénérationnel peuvent se produire dans des contextes formels (programmes éducatifs structurés) ou informels (activités communautaires) et s'appuient sur des principes de réciprocité, de coopération et de partage d'expériences (Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Malki, 2008 ; Riffaud, 2007). La transmission se fait dans un cadre collaboratif (Cartmel *et al.*, 2018), et elle peut être descendante (des aînés aux jeunes) ou ascendante (des jeunes aux aînés) (Shimada et Dameron, 2016). Les apprentissages intergénérationnels vont bien au-delà d'un simple échange de connaissances et de compétences ; ils se caractérisent par une co-construction et une négociation d'un savoir-être, dans lesquelles les émotions jouent un rôle central (Shimada et Dameron, 2016). Ces interactions créent un cadre propice à la découverte mutuelle, permettant d'appréhender les perspectives des autres sans pour autant les adopter (Boström et Schmidt-Hertha, 2017). En outre, ces relations intergénérationnelles renforcent la compréhension mutuelle et le respect entre les générations, contribuant ainsi au développement du capital social et à la cohésion dans une société vieillissante (Generations Working Together, 2023). Un enjeu central des apprentissages intergénérationnels réside dans la qualité des relations entre les générations : lorsque ces interactions sont harmonieuses, elles favorisent des bénéfices tels que la réduction de l'âgisme, la transmission de connaissances, de compétences et de valeurs, et le renforcement de la solidarité intergénérationnelle (Fitzpatrick, 2019). Un autre défi consiste à adapter les formations pour qu'elles répondent aux besoins spécifiques des personnes âgées, des jeunes adultes et des enfants (Sánchez et Kaplan, 2014).

Les apprentissages intergénérationnels peuvent également influencer plusieurs aspects : le développement des compétences et des savoirs, l'amélioration de la compréhension et du respect entre les générations, la santé, les activités artistiques et récréatives, ainsi que la diminution de l'isolement grâce aux liens sociaux (Kaplan *et al.*, 2020). De plus, ils contribuent

à renforcer le sentiment d'accomplissement, de fierté, l'estime de soi, la reconnaissance, et l'intégration culturelle (Kaplan *et al.*, 2020). La transmission du savoir et des valeurs de la part des adultes aînés vers les jeunes générations est souvent perçue comme un moyen de rester utile à la société et de maintenir un sentiment de continuité entre les générations (Shimada et Dameron, 2016). De même, les activités intergénérationnelles offrent des opportunités de socialisation aux adultes aînés, ce qui peut aider à réduire l'isolement social et à maintenir un sentiment d'appartenance à la communauté (Cartmel *et al.*, 2018), à renforcer l'estime de soi lorsqu'ils sont reconnus pour leur contribution et leur savoir (Kaplan *et al.*, 2020), ainsi que d'être une source de stimulation intellectuelle et cognitive, contribuant ainsi à la prévention du déclin cognitif et à l'enrichissement personnel (Boström et Schmidt-Hertha, 2017). À travers les apprentissages intergénérationnels, les jeunes peuvent chercher à établir des relations enrichissantes avec des personnes plus âgées, notamment pour combler un manque de liens familiaux intergénérationnels ou pour bénéficier de conseils de vie et de mentorat (Cartmel *et al.*, 2018 ; Topping, 2020). Les jeunes trouvent aussi un intérêt à découvrir des perspectives différentes et à échanger sur les expériences de vie des adultes aînés, ce qui enrichit leur propre vision du monde et favorise l'ouverture d'esprit (Generations Working Together, 2023).

Les apprentissages formels, non-formels et informels.

Contrairement aux apprentissages formels qui se déroulent dans un cadre institutionnel avec une intention pédagogique explicite et des objectifs clairs, souvent validés par des diplômes, et aux apprentissages non-formels, organisés sans objectifs officiellement définis (comme ceux proposés par des associations ou des groupes d'intérêt), l'apprentissage informel se fait de manière spontanée (Brougère et Bézille, 2007). Il permet de développer des compétences ou des savoirs sans planification préalable, au gré des situations rencontrées, des intérêts personnels ou des opportunités qui se présentent. Les apprentissages informels sont souvent associés à des expériences quotidiennes, des interactions sociales et des activités pratiques (Livingstone, 2001). Nonobstant, Brougère et Bézille (2007) notent qu'il n'y a pas un réel consensus sur les définitions. Les apprentissages informels peuvent être intentionnels (auto-dirigés) ou non (apprentissage fortuits, socialisation) et conscient (auto-dirigés, apprentissages fortuits) ou inconscient (socialisation) (Schugurensky, 2007). Intuitivement, nous savons que la plupart des choses que nous avons apprises ne sont pas le résultat du système scolaire (Brougère, 2019). Piaget (1967) souligne que « les apprentissages sont le plus souvent informels et inconscients, mais il s'agit bien d'actes d'apprentissage dans le sens où le processus d'apprentissage correspond à l'adaptation de l'individu à une nouvelle situation » (p. 10). Cette notion d'informel n'est pas commune uniquement à la pédagogie, mais également à

l'andragogie et à la gérontagogie. Tout système éducatif formel entraîne également des apprentissages informels, qui découlent de la dynamique sociale dans laquelle il s'inscrit ; limiter l'apprentissage à des contextes identifiés par des marqueurs sociaux risque de négliger une part importante des savoirs que chacun acquiert au quotidien (Brougère et Bézille, 2007). Les mêmes auteurs soulignent que cette approche restrictive pourrait également entraver le développement d'une théorie complète de l'apprentissage. Si Peter (2011) voit également les apprentissages dans une configuration formelle et informelle, il décline également les représentations de l'acte d'apprendre par « expérientielles et autodidactiques, délibérées et incidentes » (p. 131), apprentissage informel qui repose sur des « savoirs choisis » et non des « savoirs subis ».

Cependant, cette classification de formel, non-formel et informel induit un classement, « l'éducation non-formelle est perçue comme une catégorie résiduelle de l'éducation formelle, dans le sens où elle se définit par ce qui n'est pas plutôt que par ce qui est réellement » (Schugurensky, 2007, p. 14). Les apprentissages informels jouent pourtant un rôle crucial dans le développement des compétences et des connaissances tout au long de la vie. La représentation de ces apprentissages varie selon les contextes sociaux et culturels, mais ils sont de plus en plus valorisés pour leur flexibilité, leur adaptabilité aux besoins individuels et leur pertinence dans des situations réelles. Schiele (2018) voit un changement de paradigme dans la diffusion du savoir qui est aujourd'hui à double sens : à partir des institutions comme traditionnellement, mais aussi à partir de la participation et l'engagement public dans la mobilisation du savoir non formel, ce qu'il appelle le paradigme de l'engagement. Pour lui, cela implique la symétrie, la collaboration, l'égalité, l'autonomie, la réciprocité, la personnalité différenciée et la mutualité du savoir. Cet engagement social dans le partage et la diffusion du savoir résonne fortement avec la pédagogie de l'autonomie de Paolo Freire (Freire, 2013). Contrairement aux cadres formels, où les relations peuvent être plus hiérarchiques et structurées, les environnements informels permettent des échanges spontanés et égalitaires. Les savoirs informels incluent souvent des compétences pratiques, des traditions culturelles et des connaissances tacites qui ne sont pas toujours transmises dans des cadres éducatifs formels. Dans un cadre intergénérationnel, les aînés partagent leurs expériences de vie et leurs compétences spécifiques, tandis que les plus jeunes peuvent introduire les aînés à de nouvelles technologies ou à des pratiques actuelles (Boström et Schmidt-Hertha, 2017). Les apprentissages informels sont particulièrement adaptés aux rythmes et aux besoins variés des participants, qu'ils soient jeunes ou âgés. En permettant des interactions sans contrainte temporelle ou structurelle, ces apprentissages respectent les préférences personnelles des

participants, ce qui favorise une meilleure rétention des compétences et des connaissances (Marsick et Watkins, 2001). Les apprentissages informels sont souvent associés à une forte motivation intrinsèque, car ils répondent à des intérêts personnels ou à des besoins spécifiques. Cela se traduit par un engagement plus fort de l'apprenant, qui participe activement à son propre processus d'apprentissage (Ryan et Deci, 2000 ; Sarrazin *et al.*, 2011). Les apprentissages informels dans un contexte intergénérationnel offrent donc plusieurs avantages uniques qui enrichissent l'expérience d'apprentissage pour les participants de différentes générations.

Conditions favorables pour la réussite des apprentissages intergénérationnels.

Les conditions optimales pour réussir des apprentissages intergénérationnels reposent sur plusieurs facteurs clés. McCoshan, (2016), sur la plateforme électronique pour l'éducation et la formation des adultes en Europe, a dressé la liste des huit règles d'or pour la réussite de l'apprentissage intergénérationnel :

1. Comprendre les domaines dans lesquels l'apprentissage intergénérationnel peut faire une grande différence
2. Assurer l'existence d'avantages mutuels pour les jeunes et les personnes âgées.
3. Comprendre les besoins et les motivations des participants potentiels.
4. Faire preuve de sensibilité dans le recrutement des participants.
5. Préparer les générations séparément.
6. Veiller à ce que les professionnels participant à l'apprentissage intergénérationnel disposent des compétences adaptées.
7. Rendre le contenu et le contexte attrayants pour tous les participants, jeunes et âgés
8. Reconnaître et valider les activités.

Sous ces points, plusieurs autres éléments ont été ajoutés, apportant plus de confusion que d'explication. C'est pourquoi, basé sur l'expérience acquise lors de l'étude sur la gérontologie narrative numérique avec des adultes aînés (Crettenand Pecorini, 2019) et à partir des écrits de différents auteurs, certaines conditions importantes, voir essentielles pour la réussite des apprentissages intergénérationnels ont été regroupées dans le tableau 1.

Tableau 1 : Éléments importants (voir essentiels) pour la réussite des apprentissages intergénérationnels en fonction de la littérature. ©2024, Crettenand Pecorini, B.

Éléments	Explication	Références
Relation	La relation entre les apprenants de générations différentes joue un rôle central dans les apprentissages.	Crettenand Pecorini, 2019 ; Fitzpatrick, 2019 ; Kaplan <i>et al.</i> , 2016
Réciprocité	La réciprocité dans les échanges garantit que toutes les générations perçoivent une réelle	Aguilera-Hermida <i>et al.</i> , 2020 ; Barbosa <i>et al.</i> , 2021 ;

	valeur dans leur participation et renforce la cohésion sociale.	Boström, 2014 ; Chalmel et Weisser, 2013 ; Generations Working Together, 2023 ; Pentecouteau et Eneau, 2017 ; Sánchez, 2008
Valeurs et attitudes	La confiance et la tolérance permettent des échanges ouverts et authentiques. La confidentialité contribue aux partages.	Best friends contre l'âgisme, 2020 ; Fortier et Belley-Ranger, 2020 ; Kaplan <i>et al.</i> , 2016
Éthique	Les facilitateurs, organisateurs, enseignants, tuteurs reconnaissent et tiennent compte des besoins spécifiques des générations en contact.	Lux <i>et al.</i> , 2020 ; Chalmel et Weisser, 2013 ; Kern 2016 ; Lemieux, 2013 ; Ruchat, 2013a
Climat favorable	Pour que les apprentissages intergénérationnels soient fructueux, il est essentiel d'instaurer un climat de respect mutuel et de reconnaissance des compétences de chacun, indépendamment de l'âge.	Fitzpatrick, 2019 ; Fortier, 2018 ; Friebe <i>et al.</i> , 2014 ; Kaplan <i>et al.</i> , 2020 ; Kern, 2011
Environnement physique	Les interactions intergénérationnelles réussies nécessitent un environnement sécurisant et inclusif où chaque participant se sent à l'aise pour s'exprimer et contribuer.	Cartmel <i>et al.</i> , 2018 ; Crettenand Pecorini, 2019 ; Shimada et Dameron, 2016
Environnement social	Il faut tenir compte des contextes sociaux dans lesquels se déroulent les apprentissages intergénérationnels afin d'adopter une approche éducative adaptée.	Fabiani, 2006 ; Fitzpatrick, 2019 ; Kaplan <i>et al.</i> , 2016
Objectifs significatifs	Les projets d'apprentissages intergénérationnels doivent définir des objectifs clairs, mais surtout significatifs pour toutes les générations impliquées. Lorsque ces objectifs sont alignés avec les intérêts et les besoins des participants, les échanges sont plus engageants et stimulants.	Aguilera-Hermida <i>et al.</i> , 2020 ; Fortier et Belley-Ranger, 2020 ; Kaplan <i>et al.</i> , 2016 ; McCoshan, 2016 ; Schiele, 2018
Activités réfléchies	Les activités doivent être conçues de manière à permettre la participation active des participants de tous âges, en autonomie de choix. Les approches participatives où l'apprentissage se fait par l'action et l'expérience directe sont particulièrement efficaces.	Alfageme, 2007 ; Auzoult, 2008 ; Kolb, 1984
Flexibilité	Les programmes intergénérationnels doivent rester flexibles pour s'adapter aux besoins évolutifs des participants. La flexibilité permet également de mieux répondre aux imprévus en s'ajustant aux rythmes et aux disponibilités des participants.	Jarrott, 2011

Capacités cognitives et physiques	Il faut tenir compte des capacités physiques et cognitives des différentes générations.	Boujut et Belleville, 2019 ; Soubelet, 2009 ; Stern, 2002 ; WHO, 2002
Pérennité	La pérennité et l'efficacité des initiatives intergénérationnelles sont souvent rendues possibles par le soutien institutionnel.	Azevedo et Sánchez, 2019 ; Desmette <i>et al.</i> , 2015
Professionalisme	Des facilitateurs formés, capables de gérer les dynamiques intergénérationnelles, peuvent jouer un rôle important pour guider et structurer les interactions, tout comme pour la bonne gestion.	McCoshan, 2016 ; Sánchez <i>et al.</i> , 2020 ; Topping, 2020 ; UE et Erasmus, 2020 ;
Théories de l'éducation	Sans en être des spécialistes, les personnes qui conçoivent les programmes intergénérationnels devraient avoir des connaissances en pédagogie, en andragogie et en gérontagogie.	Boulanger <i>et al.</i> , 2020 ; Cartmel <i>et al.</i> , 2018 ; Findsen, 2005 ; Fragnière, 2010 ; Kern, 2008, 2011, 2013b ; Lave et Wenger, 1991 ; Lemieux, 2013
Monitoring	Un engagement durable repose sur la satisfaction dans la relation. Les enquêtes, les groupes de discussion, les débriefings ou les entretiens sont nécessaires pour s'assurer que les avantages (bénéfices) perçus par chaque génération restent élevés et que les coûts (désavantages) restent gérables.	Azevedo et Sánchez, 2019 ; Blau, 1964 ; Homans, 1958 ; Sánchez <i>et al.</i> , 2020 ; Tintoré <i>et al.</i> , 2023
Réduire les stéréotypes et lutte contre l'âgisme	Les interactions positives entre les générations réduisent les perceptions sur les autres générations. La lutte contre l'âgisme devrait faire partie de toutes activités d'apprentissage intergénérationnel, même si elle n'est pas évoquée directement.	Ayalon et Tesch-Römer, 2018 ; Barbosa <i>et al.</i> , 2021 ; Beaulieu <i>et al.</i> , 2015 ; Berrut, 2020 ; Best friends contre l'âgisme, 2020 ; Boudjemadi <i>et al.</i> , 2015 ; Cismaru-Inescu <i>et al.</i> , 2023 ; Lagacé, 2010, 2015 ; Pentecouteau et Eneau, 2017 ; Rennes, 2020

En favorisant un environnement d'apprentissage fondé sur le respect mutuel, la réciprocité et l'inclusion, les apprentissages intergénérationnels ouvrent la voie à un renforcement des liens sociaux et à une solidarité intergénérationnelle durable. Les objectifs partagés, le soutien institutionnel et l'adaptation des programmes aux besoins des participants sont autant d'éléments qui permettent de répondre efficacement aux attentes de toutes les générations impliquées. En somme, les apprentissages intergénérationnels ne se limitent pas à la transmission de savoirs, mais représentent un processus d'interaction dynamique où l'apprentissage mutuel favorise la construction d'une société plus cohésive et solidaire.

1.2.4 L'intergénérationnel et le numérique

Les technologies numériques font aujourd'hui partie de la vie quotidienne et toutes les générations sont concernées. Cela soulève des questions sur le lien social et sur l'authenticité

des relations humaines, l'adaptation aux nouvelles pratiques numériques est parfois perçue comme violente par certains adultes âgés (Pitaud et Deschamps, 2021). Les technologies de l'information et de la communication, qu'elles soient vues comme un avantage ou une contrainte, permettent à tout à chacun d'accéder à une multitude d'informations et de ressources utiles pour la vie quotidienne et pour le maintien de l'autonomie, tout comme l'accès à différents services, de développer et de maintenir les liens sociaux, d'accéder à la formation et aux loisirs (Quillion-Dupré *et al.*, 2016). En France, après l'enquête de l'Institut national de la statistique et des études économiques de 2015, on constate que les plus de 70 ans restent les moins équipés (Mordier, 2016). Chez les 65 ans et plus au Canada, l'usage d'Internet atteignait 68,2 % en 2016 (Davidson et Schimmele, 2019). Après une étude menée sur l'ensemble du Canada en 2018, il a été établi qu'il existe une corrélation entre le niveau d'étude, l'âge et le revenu pour être considéré comme un utilisateur avancé d'Internet ; le genre n'a pas d'influence (Wavrock *et al.* 2021).

Lorsque l'âge est pris en compte, la probabilité d'être un non-utilisateur ou un utilisateur de base d'Internet reste corrélée de façon significative avec le niveau de scolarité et le revenu. [...] Environ 90 % des Canadiens titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme de niveau supérieur sont au minimum des utilisateurs intermédiaires et environ la moitié (48 %) d'entre eux sont des utilisateurs avancés. [...] près des deux tiers des aînés (63 %) sont des non-utilisateurs ou des utilisateurs de base d'Internet (Wavrock *et al.* 2021, p. 25).

Pitaud et Deschamps (2021) notent qu'il faut un sens d'utilité positive pour que l'utilisateur potentiel des technologies numériques fasse le pas de son usage, et pour les adultes âgés, il faut de plus tenir compte de leur conception de la vie. De même, Best friends contre l'âgisme (2020) encourage toutes les mesures qui peuvent promouvoir la participation des adultes âgés à la vie sociale, mais reconnaît que la motivation, la confiance en soi et l'estime de soi doivent être prises en compte. Le développement continu des technologies numériques offre de nombreuses possibilités pour les apprentissages intergénérationnels (Pitaud et Deschamps, 2021 ; Withnall, 2006) et ce mélange des générations, en développant un réseau social avec une autre génération, permet aux adultes âgés d'augmenter leurs expériences et de ce fait, leurs habilités et leurs compétences (Schreurs *et al.*, 2017).

Les recherches sur les inégalités numériques focalisent souvent sur le groupe « personnes âgées » en supposant qu'il s'agit d'un groupe homogène qui n'a que peu de compétences numériques ou pas d'intérêt, mais les résultats révèlent bien plus de diversités dans les pratiques numériques qu'imaginé au départ (Fusaro, 2012 ; Hargittai et Dobransky,

2017 ; Schreurs *et al.*, 2017 ; Sawchuk *et al.*, 2018). Ce mythe de l'incompatibilité entre la technologie et les adultes âgés (âgisme numérique) prend racine dans la conviction populaire que ces générations vieillissantes sont incapables de s'adapter aux changements sociétaux (Sawchuk *et al.*, 2018), que le vieillissement physiologique induit fatalement la sénilité et la peur innée face à tout changement (Simard et Olazabal, 2018). De plus, les adultes âgés s'attribuent également ces stéréotypes (auto-âgisme) sur leurs soi-disant faibles capacités numériques et contribuent ainsi à entretenir leur défiance vis-à-vis des nouvelles technologies (Sawchuk *et al.*, 2018). D'autre part, les hypothèses sont également trompeuses dans les études se penchant sur la jeune génération — désignée comme les « natifs numériques ». Plusieurs objections empiriques réfutent l'idée que cette génération est radicalement différente des précédentes, elle doit plutôt être vue comme superficielle dans ses appropriations numériques (Boubée, 2011). Ces deux générations ont en commun qu'il n'y a pas d'homogénéité dans chacun des deux groupes, tant dans les usages que dans les habilités (Boubée, 2011 ; Hargittai et Dobransky, 2017).

L'accès à la technologie (Internet, ordinateur) limite l'usage des technologies de l'information et communication chez les adultes âgés, l'autre dimension étant socioculturelle (sociodémographique, socioéconomique et ethnoculturelle) (Fusaro, 2012). Il faut toutefois pondérer cette dernière dimension, car tant le niveau d'éducation plus élevé que le statut socioéconomique plus élevé chez les adultes âgés ne sont pas garants d'une meilleure pratique numérique si l'on tient aussi compte du critère de compétences numériques (Hargittai et Dobransky, 2017). Cet accès limité aux ordinateurs et Internet chez les adultes âgés réduit également leurs possibilités d'apprentissages tout au long de la vie (Castro-Roldán et Colmenero-Ruiz, 2022). D'autres barrières à l'inclusion numérique entrent en ligne de compte comme le notent Tomczyk *et al.* (2023) : « 1) *Fear of new technologies*, 2) *No need to use ICT*, 3) *Self-marginalisation in the information society*, 4) *The characteristics of new media*, 5) *Attitude to Life-Long Learning*, 6) *Physical limitations*, 7) *Economic determinants*, and 8) *Infrastructural limitations*¹³ » (p. 5). L'exclusion numérique reste un problème certain pour les adultes âgés, particulièrement pour les plus de 80 ans qui sont disqualifiés socialement, par exemple avec les démarches administratives en ligne (Pitaud et Deschamps, 2021). De

¹³ (1) la peur des nouvelles technologies, 2) l'absence de besoin d'utiliser les TIC, 3) l'auto-marginalisation dans la société de l'information, 4) les caractéristiques des nouveaux médias, 5) l'attitude à l'égard de l'apprentissage tout au long de la vie, 6) les limitations physiques, 7) les déterminants économiques et 8) les limitations infrastructurelles.

nombreuses associations tentent de remédier à cette fracture numérique en utilisant l'intergénérationnel, tels qu'entre autres Cyber-Seniors (des jeunes sont mentors numériques pour les adultes âgés), Canadiens branchés (promotion de la littératie numérique pour les adultes âgés à travers des formations gratuites) ou ABC Alpha pour la vie Canada (des adolescents qui enseignent aux adultes âgés). Les projets intergénérationnels utilisant le numérique sont aussi nombreux, non seulement pour augmenter les compétences numériques des adultes âgés grâce au soutien des jeunes (López Seguí *et al.*, 2019 ; Patrício et Osório, 2016 ; Pentecouteau et Eneau, 2017) que pour créer des liens entre les générations, réduire la solitude, découvrir les autres générations, transmettre la culture (Freeman *et al.*, 2020; Hewson *et al.*, 2015 ; Loe, 2013 ; Phang *et al.*, 2023 ; Romero, 2016), promouvoir la santé (Fletcher et Mullett, 2016) et même faire de la recherche ensemble sur l'intelligence artificielle (Wanka *et al.*, 2023). En prenant en compte le vaste potentiel du numérique en matière d'opportunités et d'avantages liés aux nouvelles technologies, Zelenev (2022) retient que ces possibilités ne se concrétisent pas d'elles-mêmes ; « *they require a shared vision and concerted action by the state, the private sector and civil society* » [elles nécessitent une vision partagée et une action concertée de l'État, du secteur privé et de la société civile] (p. 20). Si Best Friends contre l'âgisme (2020) recommande également l'implication des familles et des bénévoles en plus de ceux de l'État et des groupements du secteur tertiaire, il n'oublie pas les jeunes dans le modèle de solidarité intergénérationnel, également pour le partage du savoir numérique.

1.3 La pertinence de la recherche

Les défis sociaux, économiques et démographiques auxquels les sociétés contemporaines font face sont majeurs. Avec l'augmentation du nombre d'adultes âgés dans la plupart des sociétés occidentales, il devient essentiel de renforcer les liens entre les générations. Cette recherche cherche à appréhender et comprendre les effets du processus de la gérontologie narrative numérique dans ses dimensions cognitive, conative et affective sur les adultes âgés et les jeunes adultes à partir des expériences intergénérationnelles vécues.

L'apprentissage intergénérationnel favorise non seulement la transmission des savoirs et des valeurs, mais il contribue aussi à renforcer la cohésion sociale et à prévenir l'isolement des adultes âgés (Sánchez, 2008) tout comme celle des jeunes adultes. La recherche peut ainsi permettre de mieux comprendre comment ces échanges peuvent être optimisés pour le bien-être collectif. L'apprentissage intergénérationnel s'inscrit dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, où chaque génération enrichit l'autre. Ce type d'apprentissage, qu'il soit formel, informel ou non formel, permet le développement de compétences et d'un savoir-être important pour faire face aux défis contemporains, que cela soit pour les jeunes adultes ou les

adultes âgés. La recherche dans ce domaine pourrait éclairer les conditions favorables à l'apprentissage mutuel, la coopération et l'adaptation des programmes éducatifs (Boström et Schmidt-Hertha, 2017). La transmission intergénérationnelle est une dimension essentielle pour la pérennité des cultures et des traditions, mais aussi de l'histoire familiale et sociale. Elle permet aux jeunes générations de bénéficier de l'expérience et de la sagesse des adultes âgés, tout en offrant aux adultes âgés un espace pour se sentir valorisés et socialement intégrés (Shimada et Dameron, 2016) et aux futurs chercheurs de mieux comprendre le passé dans son contexte. Explorer les mécanismes de cette transmission est d'autant plus pertinent dans un contexte de changement rapide comme dans le domaine du numérique, où les repères traditionnels sont souvent bouleversés et où l'histoire de vie personnelle permet un ancrage dans l'Histoire. Le renforcement des liens intergénérationnels contribue à la cohésion sociale, à la solidarité et au bien-être, éléments essentiels dans des sociétés de plus en plus fragmentées. En comprenant les facteurs qui favorisent ou freinent ces échanges, la recherche peut soutenir le développement de programmes visant à renforcer le capital social et la résilience communautaire (Cartmel *et al.*, 2018).

Cette recherche s'arrime donc à des enjeux contemporains majeurs : le vieillissement démographique et l'importance du bien-être pour toutes les générations avec le besoin de renforcer la solidarité intergénérationnelle pour des sociétés plus inclusives et résilientes. C'est ce qui est proposé ici à travers l'expérience vécue de la gérontologie narrative numérique.

1.4 Résumé du chapitre

Dans les sociétés modernes, un phénomène croissant de segmentation semble s'imposer, notamment en ce qui concerne les générations. La cohabitation et l'interaction entre les générations sont marquées par des tensions et des incompréhensions qui révèlent des fractures sociales profondes. Ces divisions, souvent accentuées par des stéréotypes et des préjugés liés à l'âge, nourrissent un sentiment de séparation qui affaiblit les liens intergénérationnels et aggrave l'âgisme. Pour comprendre cette dynamique, il est nécessaire de commencer par explorer la définition et le concept même de génération, en prenant en compte à la fois les différences intergénérationnelles et les variations au sein de chaque génération.

L'âgisme, défini comme l'ensemble des préjugés, stéréotypes et discriminations à l'égard des individus en raison de leur âge, joue un rôle déterminant dans cette fragmentation. La stigmatisation des adultes âgés dans les sociétés occidentales est en effet largement influencée par des représentations sociales négatives, qui exacerbent la crise du lien intergénérationnel. Les conséquences de cette crise sont multiples, allant de l'isolement social

à l'affaiblissement du capital social intergénérationnel, rendant d'autant plus urgents les efforts pour favoriser l'inclusion sociale des adultes âgés.

La réussite de la transition démographique passe par la mise en place de mesures inclusives qui favorisent la coopération entre les générations. Dans ce cadre, les technologies numériques représentent un levier potentiel pour renforcer ces relations intergénérationnelles, en facilitant la communication et les échanges de savoirs.

En parallèle, l'éducation des adultes, et en particulier celle des âgés, devient un enjeu central. L'apprentissage tout au long de la vie se profile comme une réponse aux défis posés par le vieillissement démographique et à la nécessité de repenser les modèles éducatifs. En effet, les théories comme l'andragogie et la gérontagogie offrent des cadres pour comprendre comment adapter l'éducation aux besoins spécifiques des adultes à différents âges de leur vie. De plus, les capacités cognitives des adultes âgés, loin de se réduire de manière linéaire avec l'âge, s'appuient sur des notions telles que la réserve cognitive, mettant en lumière des potentiels d'apprentissage encore peu exploités.

Dans ce contexte, les apprentissages intergénérationnels se révèlent particulièrement pertinents. Que ce soit dans des cadres formels, non formels ou informels, ils créent des opportunités uniques pour partager des savoirs et renforcer la cohésion sociale. Cependant, leur succès dépend d'un ensemble de conditions favorables, notamment la mise en place d'environnements d'apprentissage adaptés et la valorisation des compétences et expériences des adultes âgés.

Ainsi, ce chapitre propose une réflexion approfondie sur ces différentes dimensions, en vue d'apporter un éclairage sur les défis et les opportunités que présentent les relations intergénérationnelles et l'apprentissage tout au long de la vie dans nos sociétés segmentées. Les apprentissages intergénérationnels offrent un cadre unique pour explorer les interactions et la transmission de connaissances entre générations, pour déconstruire les stéréotypes liés à l'âge, favorisant des représentations sociales plus inclusives et améliorant les relations intergénérationnelles.

Estimer correctement son degré d'ignorance est une étape saine et nécessaire.
 Nous avons la logique et le langage d'une époque donnée, la nôtre. Aux esprits
 qui viendront après nous, nous paraîtrons inévitablement de naïfs
 anthropomorphes... Autant l'accepter.

H. Reeves

Dans *Patience dans l'azur, l'évolution cosmique* (1988, p. 12)

Chapitre 2 — Cadres théoriques et conceptuels

Si les programmes intergénérationnels pouvaient réduire la perception de stéréotypes sur les autres générations (Barbosa *et al.*, 2021 ; Pentecouteau et Eneau, 2017), diminuer le fossé des générations, encourager une vie sociale active (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020 ; Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Tullo *et al.*, 2019), renforcer la solidarité intergénérationnelle (Guillemard, 2021) et contribuer à développer le capital et la cohésion sociale (Topping, 2020), il faut prendre en compte les théories sous-jacentes qui les guident. Les projets intergénérationnels, par définition, mélangent des groupes générationnels différents. Pour assurer le succès des relations et des conséquences entre ces groupes et les individus qu'ils représentent, la théorie du contact intergroupe, la théorie sociale cognitive et la théorie de l'échange social vont donner un socle théorique à l'intergénérationnel. Il faut ensuite un outil qui permet de mettre en œuvre ces relations intergénérationnelles comme dans la gérontologie narrative numérique qui sera présentée ici, tant dans ses acteurs que dans sa théorie et mise en pratique, sans oublier la formation nécessaire à sa réussite. Pour mieux comprendre les expériences intergénérationnelles vécues, les dimensions cognitive, conative et affective serviront de cadre théorique à cette recherche et seront présentées ici, en détaillant pour chaque dimension les valeurs qu'elles sous-entendent. Avant de conclure ce chapitre avec son résumé, l'objectif et la question principale, tout comme les questions complémentaires, seront présentés.

2.1 Les théories en lien avec l'intergénérationnel

Si les projets intergénérationnels sont souvent très bien décrits dans la littérature, leurs bases théoriques restent souvent faiblement relatées (Kuehne et Melville, 2014). Trois théories en lien avec l'intergénérationnel peuvent servir de base théorique pour soutenir les projets intergénérationnels. La théorie du contact intergroupe (Allport, 1954) décrit les conditions facilitatrices pour mettre en contact des membres de groupes différents tels que les différentes générations. La théorie sociale cognitive (Bandura, 1986) énonce non seulement l'importance de l'observation, de l'imitation et du modèle dans le processus d'apprentissage, mais aussi les concepts comme le renforcement, l'auto-efficacité et le contrôle personnel et qui sont pertinents

pour les relations intergénérationnelles et les apprentissages qui en découlent. Et la théorie de l'échange social propose que les relations humaines soient basées sur un processus de coûts et de bénéfices, où les individus cherchent à maximiser leurs gains et à minimiser leurs pertes dans leurs interactions sociales (Blau, 1964 ; Homans, 1958). Ces théories reposent donc sur trois niveaux différents, mais complémentaires dans les projets intergénérationnels : la mise en contact de générations différentes, l'apprentissage social et les transactions sociales.

2.1.1 La théorie du contact intergroupe

La théorie du contact intergroupe a été initialement développée par Allport (1954). Afin de faciliter les relations entre différents groupes dans une Amérique confrontée à la ségrégation raciale dans les écoles, Allport s'est appuyé sur la psychologie sociale et a développé la théorie du contact intergroupe (Pettigrew, 1998). Il a proposé que, sous certaines conditions facilitatrices, le contact direct entre membres de groupes sociaux différents (par exemples ethniques, religieux, générationnels) pouvait réduire les préjugés et les conflits intergroupes (Pettigrew, 1998). Ces conditions sont : l'égalité des statuts, la coopération, le partage de buts communs et le soutien des institutions sociales ou de l'autorité politique (Pettigrew et Tropp, 2006).

Le contact est plus susceptible de réduire les préjugés lorsque les participants se perçoivent comme étant égaux en statut dans la situation de contact (Allport, 1954). Pour que le contact entre adultes aînés et jeunes adultes soit efficace, les activités doivent être conçues de manière à promouvoir une égalité de statut (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020 ; Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Malki, 2008 ; Riffaud, 2007 ; Sánchez, 2008). Cela signifie que les contributions des deux groupes doivent être valorisées de manière égale. Cette reconnaissance des statuts dans les projets intergénérationnels peut favoriser la déconstruction des stéréotypes générationnels (Barbosa *et al.*, 2021 ; Pentecouteau et Eneau, 2017). Les interactions qui se déroulent dans un contexte de coopération pour atteindre des objectifs communs tendent à réduire les tensions intergroupes (Pettigrew et Tropp, 2006). Si l'on tient compte de cette donnée d'objectifs communs dans les projets intergénérationnels (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020 ; Fortier et Belley-Ranger, 2020 ; Kaplan *et al.*, 2016 ; McCoshan, 2016 ; Schiele, 2018), les interactions entre les générations sont plus susceptibles d'être positives, par exemple en diminuant le fossé entre les générations et en encourageant une vie sociale active (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020 ; Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Tullo *et al.*, 2019). Le besoin de travailler ensemble pour atteindre un but commun favorise des relations plus positives (Allport, 1954). Les activités doivent être conçues de manière à nécessiter une véritable coopération interdépendante (Dovidio *et al.*, 2003). Par exemple, un projet de narration intergénérationnelle

où les jeunes écoutent et transcrivent les histoires de vie des adultes aînés crée une situation où chaque groupe dépend de l'autre pour réussir (Crettenand Pecorini, 2019 ; Romero, 2016). Le contact intergroupe est plus efficace lorsqu'il est soutenu par des normes sociales, des lois ou des autorités qui favorisent des relations harmonieuses (Allport, 1954). Les projets qui promeuvent et valorisent les interactions intergénérationnelles ont plus de chance de succès s'ils sont soutenus par des institutions, telles que les écoles, les municipalités ou les organisations communautaires (Hewstone et Swart, 2011). La théorie du contact intergroupe, avec ses principes de conditions optimales de contact, peut être un cadre important pour structurer des projets intergénérationnels qui visent à améliorer les relations entre les adultes aînés et jeunes tout comme favoriser les apprentissages. À condition que le contact soit positif, les effets de la théorie du contact intergroupe peuvent réduire les préjugés, accroître l'empathie et la compréhension mutuelle en permettant aux individus de voir les membres de l'autre groupe comme des individus plutôt que comme des stéréotypes, de diminuer l'anxiété associée aux interactions intergroupes générationnelles pour renforcer la cohésion sociale et enrichir les expériences de vie des participants de toutes les générations.

2.1.2 La théorie sociale cognitive

La théorie sociale cognitive a été développée par Bandura (1986) et découle de la théorie de l'apprentissage social, en s'intéressant plus spécifiquement aux aspects cognitifs. Bandura a donc élargi cette théorie pour inclure non seulement l'apprentissage par l'observation, mais aussi des concepts comme le renforcement, l'auto-efficacité et le contrôle personnel, donnant naissance à la théorie sociale cognitive. Les principes clefs reposent sur l'apprentissage par observation, le renforcement vicariant, l'auto-efficacité, le déterminisme réciproque et la modélisation.

L'apprentissage par observation met en évidence que les personnes peuvent apprendre de nouveaux comportements et compétences simplement en observant les actions des autres et ne dépend pas uniquement de l'expérience directe, mais peut également se produire par l'observation de modèles dans l'environnement social (Bandura, 1977). Dans les contextes intergénérationnels, les adultes aînés et les jeunes adultes peuvent apprendre mutuellement par observation et modélisation. Par exemple, les jeunes adultes peuvent apprendre des compétences de vie, des valeurs culturelles et des histoires de vie auprès des adultes aînés, tandis que les adultes aînés peuvent apprendre des compétences technologiques ou de nouvelles perspectives sur des enjeux contemporains au contact des jeunes adultes. Les comportements observés peuvent être renforcés ou découragés en fonction des conséquences qu'ils entraînent pour le modèle observé (Bandura, 1977). Les interactions intergénérationnelles offrent des

opportunités pour renforcer les comportements sociaux positifs. Par exemple, un programme où les jeunes adultes aident les aînés à se familiariser avec les technologies numériques peut encourager la patience, l'empathie et le respect mutuel, en renforçant ces qualités par des expériences positives (Dahdal, 2019 ; Hewson *et al.*, 2015 ; Pentecouteau et Eneau, 2017 ; Thalhammer et Schmidt-Hertha, 2015 ; Truong-White et McLean, 2015). L'auto-efficacité fait référence à la croyance d'une personne en sa capacité à accomplir une tâche spécifique. Bandura (1986) a montré que cette croyance influence de manière significative la motivation, la persistance et les performances d'un individu. Par exemple, un jeune adulte qui réussit à enseigner à un aîné une compétence technologique peut renforcer sa croyance en sa capacité à enseigner et à partager des connaissances. Inversement, un adulte aîné qui apprend avec succès une nouvelle compétence peut renforcer son sentiment d'auto-efficacité dans le contexte du vieillissement (Schaie et Willis, 2021). Bandura (1986) a proposé que le comportement, les facteurs personnels (croyances, attentes) et les facteurs environnementaux interagissent de manière dynamique et réciproque. Cela signifie que les individus influencent leur environnement, tout en étant influencés par lui. Les programmes intergénérationnels peuvent être conçus pour favoriser des attitudes positives envers le vieillissement et envers la jeune génération. En observant des modèles de comportement positifs dans un cadre intergénérationnel, les participants des deux groupes peuvent développer des attitudes plus positives les uns envers les autres (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020 ; Barbosa *et al.*, 2021 ; Drury *et al.*, 2016 ; Shafto *et al.*, 2012). La théorie sociale cognitive de Bandura (1986) appliquée au domaine intergénérationnel fournit un cadre théorique pour comprendre comment les individus de différentes générations peuvent apprendre les uns des autres et soutient les programmes intergénérationnels visant à promouvoir l'apprentissage mutuel, la cohésion sociale et le bien-être.

2.1.3 La théorie de l'échange social

La théorie de l'échange social s'inspire des principes de l'économie et de la psychologie behavioriste pour comprendre les interactions sociales en termes d'échanges réciproques de ressources (Homans, 1958). Cette théorie propose que les interactions puissent être comprises comme des échanges où les individus se comportent de manière à maximiser les récompenses et à minimiser les coûts. Blau (1964) a élargi cette théorie en examinant les structures sociales plus larges et les processus de pouvoir et de dépendance qui en découlent, pour ensuite être revue par Emerson (1976). Cette théorie peut être vue à partir des transactions économiques, mais aussi à partir des transactions sociales, ce qui est le cas dans les projets intergénérationnels.

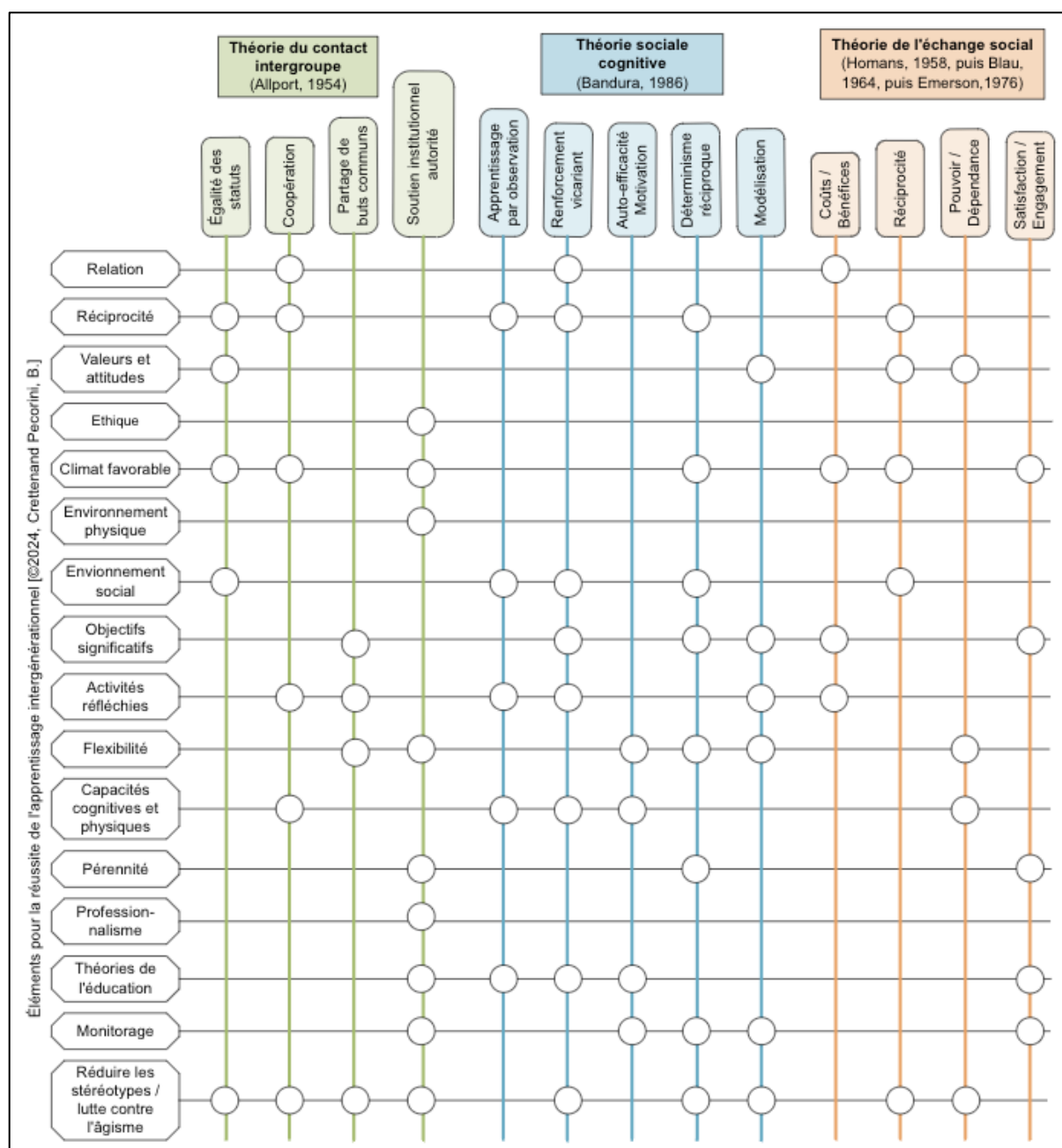
La théorie de l'échange social est basée sur quatre concepts clefs : les coûts et bénéfices, la réciprocité, le pouvoir et la dépendance et la satisfaction et l'engagement. Les interactions sociales sont considérées comme des transactions dans lesquelles les individus évaluent les coûts (effort, temps, ressources) et les bénéfices (affection, reconnaissance, soutien). La réciprocité permet à la relation de perdurer : les deux parties doivent percevoir un certain équilibre dans l'échange, car si une partie se sent désavantagée, la relation risque de se détériorer (Homans, 1958). Assurer un équilibre dans cet échange est crucial pour maintenir l'engagement des participants Blau (1964). Les relations de pouvoir se développent lorsque l'une des parties a plus à offrir ou est moins dépendante de l'autre. Les déséquilibres de pouvoir peuvent influencer la dynamique de l'échange (Homans, 1958). Il est important de reconnaître et d'atténuer les déséquilibres de pouvoir dans les relations intergénérationnelles (Emerson, 1976). L'expérience de vie des adultes âgés peut être valorisée tandis que les connaissances des jeunes adultes peuvent sortir du cadre des connaissances des adultes âgés et méritent d'être partagées. Les programmes devraient chercher à valoriser les atouts de chaque groupe tout en minimisant les représentations de dépendance ou de supériorité (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020 ; Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Malki, 2008 ; Riffaud, 2007 ; Sánchez, 2008). La satisfaction dans une relation est liée à l'équilibre entre les désavantages (coûts) et les avantages (bénéfices) (Homans, 1958). Un engagement durable repose sur une perception continue de récompenses positives dans la relation. L'engagement, qui demande symétrie, collaboration, égalité, autonomie, réciprocité, personnalité différenciée et mutualité du savoir, permet également la diffusion du savoir (Schiele, 2018). Pour optimiser le succès à long terme des projets intergénérationnels, il est important de monitorer la satisfaction des participants (Azevedo et Sánchez, 2019 ; Sánchez *et al.*, 2020 ; Tintoré *et al.*, 2023). Pour créer des opportunités pour des échanges durables, il faut favoriser des relations à long terme (Molm, 1994). Les interactions intergénérationnelles ne devraient pas être limitées à des rencontres ponctuelles (Azevedo et Sánchez, 2019 ; Desmette *et al.*, 2015). De plus, des relations étroites avec un membre d'un autre groupe générationnel peuvent conduire à des attitudes plus positives envers ce groupe (Wright *et al.*, 1997). La théorie de l'échange social offre un cadre théorique pour comprendre et structurer les projets intergénérationnels. En mettant l'accent sur l'équilibre des désavantages (coûts) et des avantages (bénéfices), la réciprocité et la gestion des déséquilibres de pouvoir, les programmes peuvent être conçus pour maximiser l'engagement et la satisfaction des participants des deux générations. En appliquant ces principes, les projets intergénérationnels peuvent devenir plus durables et plus bénéfiques, en renforçant les liens sociaux et en enrichissant les expériences de vie des adultes âgés et des jeunes adultes.

2.1.4 Synthèse des trois théories

La théorie du contact intergroupe d'Allport (1954), la théorie sociale cognitive de Bandura (1986) et la théorie de l'échange social (Blau, 1964 ; Emerson, 1976 ; Homans, 1958) se rejoignent autour de l'idée que les interactions humaines peuvent être structurées pour générer des résultats positifs, bien qu'elles se concentrent sur des mécanismes distincts. Allport (1954) met l'accent sur la réduction des préjugés grâce à des interactions directes dans des contextes favorables (égalité de statut, coopération, objectifs communs, soutien institutionnel / autorité), soulignant l'importance des conditions environnementales. Bandura (1986) met en lumière l'apprentissage par l'observation, les processus cognitifs et le renforcement vicariant, soulignant que les comportements et attitudes sont modelés dans des contextes sociaux interactifs. Enfin, la théorie de l'échange social explique les relations humaines comme des échanges de ressources où la réciprocité et l'équilibre entre coûts et bénéfices sont essentiels. Ensemble, ces théories offrent une compréhension holistique des dynamiques sociales : elles insistent sur la nécessité de créer des environnements favorables (Allport), de soutenir l'apprentissage actif et réflexif (Bandura) et d'assurer une valorisation mutuelle des apports (théorie de l'échange social). Ces points communs éclairent des projets comme l'apprentissage intergénérationnel, qui nécessite à la fois des interactions équitables, des modèles de comportement positif et une réciprocité dans les échanges de connaissances, d'expériences et de bénéfices.

Ces trois théories peuvent être mises en relation avec les éléments importants soutenus par la littérature pour la réussite d'activités d'apprentissage intergénérationnel (référence au tableau 1, p. 42-43). La figure 2 présente les possibilités de relation entre les éléments de la théorie du contact intergroupe d'Allport (1954), la théorie sociale cognitive de Bandura (1986) et la théorie de l'échange social (Blau, 1964 ; Emerson, 1976 ; Homans, 1958) et les éléments relevés dans la littérature qui devraient favoriser le succès d'activités d'apprentissage intergénérationnel. Cette vision est théorique et peut servir de base pour une lecture plus détaillée de projets intergénérationnels qui souhaite mettre en évidence l'apport des théories des dynamiques sociales dans de tels projets.

Figure 2 : Relations possibles entre les théories du contact intergroupe, sociale cognitive et de l'échange social, et les éléments relevés dans la littérature pour le succès de projets d'apprentissage intergénérationnel.



2.2 La gérontologie narrative numérique

Afin de mieux comprendre les interactions intergénérationnelles — donc les expériences vécues entre des adultes âgés et de jeunes adultes, il a fallu trouver un moyen opérationnel permettant de mettre en œuvre la démarche de recherche. Conceptualisée en 2017 (Crettenand Pecorini et Duplâa, 2017) et mise en œuvre en 2019 (Crettenand Pecorini, 2019) comme moyen opérationnel de recherche, la gérontologie narrative numérique « reprend la vision intergénérationnelle de la gérontologie narrative et son processus de narration et

d'apprentissage informel entre un aîné et une personne d'une autre génération, mais ajoute également l'aspect méthodique [et créatif] de la construction à deux de la narration numérique et de sa diffusion » (Crettenand Pecorini et Duplâa, 2020, p. 65). Il s'agit dans cette nouvelle recherche d'approfondir sa faisabilité avec des paires (binômes) composées d'un adulte aîné et d'un jeune adulte, avec la chercheuse comme facilitatrice des rencontres, mais surtout de mieux comprendre les expériences vécues durant le processus de la gérontologie narrative numérique. Il est nécessaire de préciser que la gérontologie narrative numérique telle que présentée ici est issue d'éléments théoriques basés sur la littérature, mais aussi d'éléments pratiques basés sur les expériences passées, principalement sur la recherche de 2019, mais aussi sur d'autres projets intergénérationnels qui ont permis d'avoir une compréhension plus précise des relations intergénérationnelles. C'est le modèle théorique qui a été conceptualisé avant le début de cette recherche et qui a été appliqué ici.

2.2.1 Les acteurs de la gérontologie narrative numérique

Les deux personnes, dont l'une se raconte et l'autre écoute dans la phase de la gérontologie narrative pour ensuite construire ensemble une narration numérique, sont différentes à bien des niveaux : génération, compétences et connaissances, valeurs et expériences de vie, espérance de vie, mais elles collaborent et apprennent l'une de l'autre, dans une relation de confiance (Crettenand Pecorini et Duplâa, 2017). Dans le cadre de la gérontologie narrative numérique et inspirée par les travaux de Ruchat (2013b), l'adulte aîné est associé au « narrateur », même si son rôle dépasse la simple narration. Pour le jeune adulte, qui a une fonction d'auditeur, de collecteur, de créateur et durant certains moments de guide pour les rencontres, son nom générique est « collecteur ». Collecteur, dont la racine étymologique emprunt au latin tardif est *collector* et qui signifie « celui qui ramasse », ici les histoires de vie, mais aussi du latin classique *collectus* signifiant « mis ensemble » qui est le participe passé de *colligere* « mettre ensemble » (Antidote 11) est ce qui correspond au processus de la narration numérique par la personne qui met ensemble l'histoire, les images, le son, le témoignage, les sentiments (Crettenand Pecorini, 2019). Le narrateur, dans la phase de la narration numérique, peut devenir « narrateur-créateur », tout comme le jeune adulte devient « collecteur-créateur ». La paire « narrateur » et « collecteur » forme un binôme.

Le narrateur (adulte aîné).

Le narrateur doit appartenir à la catégorie des « adultes aînés » (pour correspondre à la notion de la gérontologie), un groupe complexe à circonscrire de manière rigide. Si dans de nombreux pays l'âge de la retraite se situe entre 60 et 65 ans, l'âge de 70 ans a été fixé comme seuil minimal pour la gérontologie narrative numérique dans cette recherche. Cela permet de

recruter des adultes âgés ayant accumulé de l'expérience et le plus souvent retraité. L'un des avantages potentiels de la gérontologie narrative numérique est de fournir un objectif et un sens à l'activité, répondant ainsi aux besoins spécifiques de ces générations plus âgées. Il n'existe pas de limite d'âge supérieure, tant que l'adulte âgé est en mesure de participer aux activités de la gérontologie narrative numérique. Ce terme de « gérontologie » inclut également l'aspect éducatif de la gérontagogie et de la géragogie¹⁴. La seule contrainte reste les capacités physiques et mentales des narrateurs, telles que la capacité à communiquer sur une certaine durée et une mémoire plus ou moins fonctionnelle du passé et du présent, bien que des ajustements puissent être prévus pour faciliter leur participation. Les adultes âgés vivant en institutions peuvent naturellement faire partie d'un binôme, mais il faut prévoir le plus souvent des démarches administratives additionnelles pour le collecteur si les rencontres se déroulent dans le lieu de vie du narrateur.

Les adultes âgés ayant participé à la première recherche sur gérontologie narrative numérique ont noté qu'il faut que le narrateur aime parler, parler de lui, parler de sa vie et qu'il y a différentes motivations possibles : la curiosité pour une nouvelle expérience, l'envie de laisser un témoignage de sa vie à ses descendants, l'intérêt pour participer à une recherche, passer du temps avec une nouvelle personne, faire une rétrospective de sa vie avec une aide extérieure (Crettenand Pecorini, 2019). Il est important d'expliquer aux narrateurs le processus du déroulement de la gérontologie narrative numérique pour qu'ils comprennent les implications, mais aussi pour leur faire réaliser l'importance qu'ils tiennent, tant dans le processus que dans la société en général. Le narrateur, par sa fonction essentielle dans le binôme, devra se raconter, partager ses expériences de vie, faire découvrir ses artéfacts, tout en sachant qu'il choisira lui-même ce qu'il voudra bien partager. Les narrateurs doivent être informés des bénéfices et des risques et se sentir à l'aise pour négocier l'organisation des rencontres, tant pour les dates et la durée que pour le lieu des rencontres.

S'ils le souhaitent, ils peuvent participer à la formation que reçoivent les collecteurs en amont des rencontres. Toutes ses compétences créatrices et techniques seront les bienvenues pour la réalisation commune de la narration numérique et c'est bien l'addition des deux forces en présence qui permettront la création originale de la narration numérique. Parfois, le conjoint et la famille sont indirectement impliqués (demande de conseils, pour préciser une date ou un événement, etc.), mais ils n'interviennent pas directement durant les rencontres, sauf parfois et

¹⁴ La géragogie fait partie des sciences de l'éducation et concerne les « adultes âgés malades » (Kern, 2011).

selon le choix du narrateur, pour le premier visionnement de la narration numérique avant la validation finale, lors de la dernière rencontre du binôme.

Le collecteur (jeune adulte, adolescent, enfant).

Par la définition même de la gérontologie narrative, le collecteur doit être en tout cas d'une génération plus jeune que le narrateur (intergénérationnel). Si le collecteur est associé dans cette recherche à un jeune adulte, il peut également s'agir d'un adolescent ou d'un enfant. Plus le collecteur sera jeune, plus il faudra un accompagnement dirigé et plus présent, tant en lien avec les compétences de ces jeunes collecteurs qu'avec l'âge légal pour des interactions avec des mineurs.

Les compétences relationnelles et les connaissances techniques du collecteur sont importantes pour le bon déroulement du processus de la gérontologie narrative numérique, tout comme son attitude. Le collecteur apporte son propre bagage de connaissances et compétences et la formation à la gérontologie narrative numérique lui offre l'occasion de se mettre à niveau afin d'assumer son rôle de collecteur. Si le collecteur reçoit les mêmes informations que le narrateur sur le processus, les bénéfices et les risques tout comme sur son implication attendu lors du déroulement de la gérontologie narrative numérique, il doit aussi recevoir une formation en amont des rencontres qui l'outillera dans son rôle de collecteur.

Compétences relationnelles : pour réaliser en commun la narration numérique, il faut avant tout pour le collecteur des compétences relationnelles pointues qui se rapprochent de l'intelligence émotionnelle¹⁵, comme la capacité à établir un rapport de confiance en démontrant son intérêt pour la personne dans la relation d'échange, la capacité d'écoute et de compréhension (sans pour autant être du même avis) tout comme la capacité de s'exprimer simplement et clairement, la capacité de guider et motiver le narrateur dans son histoire de vie (sans l'influencer négativement), la capacité à gérer les situations émotionnellement fortes ou difficiles (avec l'aide du facilitateur si nécessaire), la capacité à stimuler l'enthousiasme et la créativité du narrateur pour la narration numérique, la capacité de communiquer son énergie positive pour susciter l'effort commun et la capacité d'éveiller l'envie de partager ce travail dans le respect du narrateur. Cependant, l'attitude du collecteur est aussi tout importante que

¹⁵ « EI is "the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions," according to psychologists John D. Mayer and Peter Salovey, who co-developed the concept » (Chervil, 2014, p. 8). [L'intelligence émotionnelle est « la capacité de contrôler ses propres sentiments et émotions et ceux des autres, de les distinguer et d'utiliser ces informations pour guider ses pensées et ses actions », selon les psychologues John D. Mayer et Peter Salovey, qui ont co-développé le concept].

ses compétences : il doit être intègre (pas de ruse ou de chantage pour obtenir des détails de la vie que le narrateur ne voudrait pas raconter), honnête (respecter les conditions établies dans le document officiel signé par les deux parties), délicat (il entre en contact avec des adultes aînés qui ne sont pas de la même génération avec des références sociales probablement différentes), conforme à son rôle de collecteur (éthique professionnelle ; ne pas raconter sa propre histoire de vie), loyal (ne pas raconter l'histoire de vie du narrateur à des tiers, quels qu'ils soient, ni tirer parti des détails de l'histoire de vie du narrateur), juste (ne pas chercher à faire modifier ou changer la narration orale pour l'embellir et pour rendre la narration numérique plus captivante), faire preuve d'empathie (sans prendre la place du narrateur), respectueux (le narrateur donne de son temps et met sa confiance dans le collecteur, pas d'âgisme, pas de jugement) (Crettenand Pecorini, 2019 ; Godfroid, 2012 ; Ruchat, 2013b ; Vilatte, 2007). La ponctualité et le respect de la planification sont incontournables. Le collecteur doit aussi connaître les questions éthiques qui se cachent derrière la gérontologie narrative numérique et qu'il reçoit durant sa formation. Les aînés ne sont pas forcément aux courants des enjeux qui sont liés à la narration, aux droits d'auteurs ainsi que la diffusion de la narration numérique (confidentialité, vie privée) et les narrateurs doivent être rendus attentifs, et ce, durant tout le processus de la gérontologie narrative numérique, avec possibilité de se retirer à tout moment (Fusaro, 2012 ; Lal *et al.*, 2015 ; Manchester et Facer, 2015 ; StoryCenter, s.d.). Comme lors de la gérontologie narrative, le collecteur doit rester neutre et ne pas se laisser influencer par ses propres valeurs pour la création de la narration numérique, ainsi que son influence potentielle sur le narrateur et son histoire de vie (Feldman et Howie, 2009 ; Josselson, 2007 ; Randall *et al.*, 2010). Notons que dans le cadre d'une recherche, l'humilité est sans doute l'attitude la plus profitable pour le chercheur.

Compétences en narrations numériques : Les compétences techniques sont également essentielles pour la conception et la réalisation collaborative d'une narration numérique. Cela ne se limite pas à la maîtrise des logiciels de montage, des ressources en ligne ou des plateformes de diffusion comme les réseaux sociaux, mais inclut également une certaine maîtrise de l'art de la narration numérique. Si l'écoute de l'histoire de vie n'a pas été attentive, si le fil conducteur n'a pas été clairement défini, si le message principal n'a pas été identifié ou si le texte narratif manque de passion et d'émotion, la narration numérique risque d'échouer, même avec une maîtrise parfaite de la technique (Lambert, 2028). Il est donc crucial que le collecteur ait accès aux outils techniques (enregistreur, micro-cravate, tablette ou ordinateur, logiciel, scanner, appareil photo) et qu'il les maîtrise suffisamment.

L'organisateur, le formateur, le facilitateur.

À la suite à l'expérience de 2019, il est apparu qu'il ne suffit pas de mettre ensemble un adulte aîné et un jeune adulte pour qu'ils réalisent ensemble une narration numérique. Avant de former un binôme, il faut trouver des personnes intéressées au projet de création de narrations numériques, les informer, les préparer, planifier les rencontres et assurer le suivi. Il faut donc une personne extérieure au binôme pour assurer ce travail. Cela peut être la même personne qui s'occupe de l'organisation, de la formation à la gérontologie narrative numérique et du binôme, ou ces trois fonctions peuvent être assurées par trois personnes différentes, mais qui devront alors collaborer étroitement entre elles.

Le rôle d'organisateur concerne tout ce qui entoure les binômes de façon méta. L'organisateur s'occupe de faire connaître les possibilités qu'offre la gérontologie narrative numérique sur le plan cognitif, conatif et relationnel, ainsi que son rôle social et communautaire. L'organisateur est la personne de contact pour les écoles, les maisons de quartier, les maisons de retraite, les clubs d'aînés, en bref, toutes les organismes qui seraient intéressés d'offrir à leurs membres une expérience intergénérationnelle. L'organisateur s'assure de trouver des narrateurs et des collecteurs et s'occupe de la gestion administrative des binômes. Il est responsable d'expliquer les objectifs des rencontres intergénérationnelles à travers la gérontologie narrative numérique, les bénéfices et les risques, l'implication demandée et la façon de procéder, les devoirs attendus et les droits des participants. Il a la charge de gérer l'abonnement au logiciel de création de narrations numériques, de trouver les lieux de formation et de posséder l'équipement technique. L'organisateur s'assure que les collecteurs ont suivi la formation à la gérontologie narrative numérique et qu'ils ont à leur disposition tous les outils techniques nécessaires. Une fois les binômes formés, l'organisateur arrange le lieu des rencontres et fixe le calendrier des rencontres en accord avec les binômes. Il est possible que les dates des rencontres soient fixées au fur et à mesure ou planifiées pour toutes les rencontres dès le début, tout en restant flexibles. Il travaille en étroite collaboration avec le facilitateur pour rendre la tâche de ce dernier la plus simple possible en ce qui concerne l'organisation et l'assiste en cas de difficultés. L'organisateur collecte les données des appréciations afin non seulement de faire un suivi global, mais aussi d'assurer la qualité du processus et d'identifier les possibilités d'amélioration.

Le formateur est responsable de la formation des collecteurs, et si souhaité, des narrateurs. Il connaît les théories de base de l'andragogie et de la gérontagogie, et d'une façon plus globale, de l'apprentissage tout au long de la vie, ce qui demeure important pour les activités intergénérationnelles avec des adultes aînés, mais aussi les théories liées à

l'intergénérationnel afin de les inclure dans la formation. Dans la gérontologie narrative numérique, l'adulte apprenant est orienté vers un but, orienté vers l'activité et orienté vers l'apprentissage (Knowles, 1980), les processus d'apprentissage sont explicitement intergénérationnels (Franz et Scheunpflug, 2009) et le modèle d'apprentissage doit être adapté aux adultes âgés en fonction de leurs capacités (Kern, 2013). De plus, le collecteur joue aussi un rôle de guide pour savoir ce qui doit être transmis parmi toutes leurs expériences de vie (Chalmel et Weisser, 2013) dans la création et la réalisation de la narration numérique. Le formateur doit sensibiliser les collecteurs à ces spécificités éducatives et relationnelles avec des adultes âgés. Il y a également tout le côté technique des narrations numériques, avec ses aspects créatifs qui doivent être enseignés. De plus, le formateur doit préparer les collecteurs à leur rôle de conducteur durant les rencontres, avec le soutien du facilitateur, pour suivre les étapes de la gérontologie narrative numérique. Il reste à la disposition du facilitateur pour toutes les questions techniques liées aux narrations numériques, ainsi que pour les questions d'apprentissage et relationnelles au sein du binôme.

Le rôle de facilitateur est en lien direct avec les binômes. Il assure le premier contact du binôme, le suivi et la gestion d'éventuels problèmes qui pourraient survenir, mais aussi la présence pour l'accompagnement technique et émotionnel du binôme. Il peut avoir à sa charge un ou plusieurs binômes, tout en étant attentif de ne pas avoir deux binômes qui se rencontrent le même jour et aux mêmes horaires, afin d'assurer sa disponibilité. Il doit être joignable durant les rencontres par les moyens déterminés à l'avance en accord avec les membres du binôme. Le facilitateur doit rester disponible aussi en dehors des rencontres, tant pour le narrateur que pour le collecteur, pour répondre à leurs questions ou préoccupations, selon les modalités mises en place. Le suivi peut se faire de façon plus formelle à travers le journal de bord oral des binômes et les débriefings des collecteurs (explication *infra* dans le sous-chapitre 2.2.3 Modalités de la gérontologie narrative numérique, sous « suivi et rétroaction »). Le facilitateur assure également le soutien technique pour la création de la narration numérique. Il doit donc posséder les connaissances et les compétences nécessaires pour assurer cet accompagnement et avoir accès au logiciel de création des narrations numériques comme gestionnaire principal. Il s'assure également que la narration numérique est conforme aux règles éthiques avant son enregistrement sur la clef USB et qu'elle soit conforme aux vœux du narrateur. Il est souhaitable que le facilitateur reprenne contact avec les membres du binôme deux ou trois semaines après la fin des rencontres, pour s'assurer que tout va bien par rapport à l'expérience vécue. En plus des connaissances techniques, le facilitateur doit connaître les théories facilitatrices pour les

relations et les communications intergénérationnelles, ainsi que de l'apprentissage tout le long de la vie dans un cadre intergénérationnel.

Les auditeurs.

Les premiers auditeurs sont les créateurs de la narration numérique. Cette phase de la gérontologie narrative numérique est importante, car c'est le résultat d'un long travail collaboratif que les créateurs découvrent en tant qu'auditeurs. Les auditeurs suivants sont souvent compris dans le cercle proche des créateurs, que l'on peut désigner par les « auditeurs privés », comme les membres de la famille, mais aussi les amis proches. Les narrateurs-créateurs ont le privilège de découvrir les réactions des auditeurs privés lors de la diffusion de la narration numérique dans le cercle intime de la famille. Ce sont souvent des moments de fortes émotions, tant pour les narrateurs que pour les auditeurs privés (Crettenand Pecorini, 2019). Les auditeurs suivants sont les « auditeurs publics », qui peuvent être tant les spectateurs d'une présentation publique des narrations numériques que les internautes ayant accès aux narrations numériques à travers les médias sociaux ou autres modes de diffusion.

2.2.2 Composition et caractérisation

Pour décrire et expliquer ce qu'est la gérontologie narrative numérique, il faut en premier lieu définir séparément la gérontologie narrative puis la narration numérique, ce qui permet alors de mieux définir la gérontologie narrative numérique.

La gérontologie narrative.

La gérontologie narrative est un champ de recherche interdisciplinaire en sciences sociales qui explore la manière dont les personnes âgées construisent, racontent et utilisent des récits pour donner un sens à leur vie, à leurs expériences de vieillissement et à leur identité (Kenyon *et al.*, 2011 ; de Medeiros, 2013). Contrairement à une approche biomédicale qui se focalise sur les aspects physiologiques du vieillissement, la gérontologie narrative met l'accent sur les dimensions sociales, culturelles et psychologiques du vieillissement (Kenyon et Randall, 1999). La gérontologie narrative a donc émergé en tant que réponse aux approches plus médicalisées et quantitatives du vieillissement, qui avaient tendance à marginaliser l'expérience subjective des personnes âgées (Kenyon *et al.*, 2001). Elle peut comprendre des genres narratifs très divers tels les autobiographies et biographies, les interviews, les vies historiques, les revues de vie, les histoires de vie, la maîtrise des récits culturels et des scripts, les récits oraux et les réminiscences (de Vries, 2015) et réalisée sous forme écrite ou orale (de Medeiros, 2016). En sciences sociales et humaines, la gérontologie narrative peut être utilisée pour mieux comprendre les dynamiques du vieillissement et de compléter la vision intérieure du vieillissement (bien-être subjectif, sens de la cohérence, résilience, déprise, adaptation), pour

mener une thérapie de bilan de vie comme préparation au vieillissement, pour améliorer les politiques sociales en faveur des adultes âgés, mais aussi pour le partage intergénérationnel qui favorise le bien-être et conduit à des apprentissages pour toutes les parties impliquées (Ancet, 2018 ; de Medeiros, 2013 ; Hermann, 2007 ; Kenyon *et al.*, 2011 ; Silver, 2019 ; Ruchat, 2013b ; Tarquinio, 2012). Comme le suggèrent Shafto *et al.* (2012), l'intuition psychologique peut constituer un outil puissant grâce auquel les apprenants s'appuient sur les connaissances des autres pour approfondir leur compréhension du monde.

Dans la gérontologie narrative, il y a la narration. Raconter une histoire est un dispositif important pour améliorer la communication et l'apprentissage : cela encourage la coopération, incite une approche holistique, valorise les émotions, stimule l'esprit critique, montre différentes perspectives, donne du sens à l'expérience d'apprentissage et aide à construire de nouvelles connaissances (Alterio, 2003). « L'approche narrative est une approche de la relation d'aide et du travail avec les communautés qui prône le respect et le non-jugement et considère que les gens sont experts de leur propre vie » (Morgan, 2010, p. 24). La gérontologie narrative est donc une heuristique du vieillissement (Randall et Kenyon, 2010). Les récits des âgés diffèrent de ceux des jeunes générations en raison d'une vie plus longuement vécue. Avec le temps, le narrateur accumule des souvenirs qu'il réinterprète à la lumière des circonstances actuelles (Achenbaum et Lewis, 2012), offrant ainsi un potentiel d'apprentissage aux générations suivantes (Ruchat, 2013b). Comme l'a souligné Morgan (2010), ceux qui ont vécu des expériences difficiles accumulent des connaissances et une expertise précieuses, utiles pour aider d'autres personnes dans des situations similaires. La mémoire permet au narrateur de retrouver les éléments du passé qui justifie aujourd'hui la condition dans laquelle il se sent (Cyrulnik, 2008). De même, se souvenir de sa vie de manière cohérente et se percevoir comme une personne unifiée contribue au bien-être pendant le vieillissement (Ribes et Poussin, 2014 ; Tarquinio, 2012). Même si ces récits reflètent le plus souvent la réalité subjective du narrateur et ne sont pas nécessairement une vérité absolue ou une datation précise des événements, les bénéfices restent les mêmes (Cyrulnik, 2008 ; Feldman et Howie, 2009 ; Ruchat, 2013b). En explorant les dimensions temporelles, poétiques et spirituelles de la gérontologie narrative, Randall et Kenyon (2010) aboutissent à un thème central : la sagesse, considérée comme la finalité de tout apprentissage (Lemieux, 2013). De plus, la gérontologie narrative joue un rôle formatif intergénérationnel en étant à la fois une source historique et sociale, et un vecteur d'amélioration de la santé communautaire (Ruchat, 2013b).

Guillemot et Urien (2010) ont cherché à comprendre ce qui motivait les adultes âgés à s'engager dans la narration de leur histoire de vie et ont relevé six motivations intrinsèques au

récit de vie : (1) flatter l'ego (confiance en soi, accomplissement) ; (2) réparer l'ego (guérir, résilience) ; (3) ne pas être oublié (transgénérationnel) ; (4) partager (éducation, apprentissage) ; (5) transmettre (valorisation, sens de la vie) ; (6) témoigner (se souvenir, communiquer, résilience). La résilience individuelle (et communautaire), le bien-être et les apprentissages individuels et partagés se retrouvent dans ces motivations intrinsèques.

Les bénéfices et les risques de la gérontologie narrative.

Dans la gérontologie narrative vue comme le partage de l'histoire de vie d'un adulte âgé dans sa narration orale à un jeune adulte, des bénéfices ont été relevés, mais il existe également des risques qu'il ne faut pas sous-évaluer. Un aspect parfois négligé dans le récit de vie des aînés est la prise de conscience par le narrateur de la temporalité inévitable de son existence (Ancet, 2018). Cela inclut non seulement la reconnaissance de ce qu'il a accompli, mais aussi de ce qu'il ne peut plus réaliser en raison de son âge, des aspects qu'il tend souvent à ignorer ou à ne pas admettre pleinement : à travers la narration, il exprime ces nouvelles limites (Ancet, 2018 ; Randall et Kenyon, 2002). Dans le processus de la gérontologie narrative, le fait de raconter l'histoire de sa vie à une personne d'une autre génération, attentive, intéressée et préparée tant à l'écoute qu'au partage ou à son rôle de guide (Chalmel et Weisser, 2013 ; Randall *et al.*, 2015 ; Ruchat, 2013b) permet au narrateur d'avoir un regard rétrospectif sur les moments qu'il juge importants de sa vie (Randall, 2012), ses succès comme ses épreuves, et de comprendre (peut-être enfin) pourquoi il est fier de sa vie ou pourquoi il a toutes les raisons d'en être fière (Ancet, 2018 ; Randall et Kenyon, 2002, 2010). Se remémorer sa vie comme un tout cohérent et se percevoir comme une personne unifiée favorise également le bien-être en vieillissant (Bohlmeijer *et al.*, 2007 ; Tarquinio, 2012). Ainsi, raconter son histoire de vie peut contribuer à améliorer la qualité de vie des aînés (Grimm et Boothe, 2007). La gérontologie narrative participe donc aussi à la santé du narrateur par son bien-être, son plaisir et son rôle social et culturel de l'apprentissage dans le récit de sa vie, ce qui peut améliorer sa qualité de vie (Crettenand Pecorini, 2019 ; Grimm et Boothe, 2007 ; Ruchat, 2013b ; Tarquinio, 2012). Les commémorations de son histoire de vie peuvent aussi raviver chez les aînés des souvenirs douloureux, enfouis ou oubliés (Bohlmeijer *et al.*, 2007). Ces souvenirs racontés peuvent à leur tour raviver des blessures chez les jeunes adultes qui ont vécu des expériences similaires ou proches. Il faut dès lors en avertir les participants et prévoir un encadrement satisfaisant, par exemple en s'assurant que tant les adultes aînés que les jeunes adultes ont accès à un service de santé (Crettenand Pecorini, 2019). La narration de l'histoire de vie en gérontologie narrative s'inscrit dans une conception de l'apprentissage réciproque (Ruchat, 2013b), avec les bénéfices déjà évoqués des apprentissages intergénérationnels. Les rencontres entre deux générations

distinctes pour partager l'histoire de vie des adultes âgés permettent de réduire les stéréotypes, les préjugés et la discrimination liés à l'âge en réduisant ou en éliminant le regard négatif sur les âgés induit par la société, mais aussi le regard sur les jeunes, dans une société qui deviendrait ainsi plus inclusive (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020 ; Berrut, 2020 ; Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Ruchat, 2013b ; Tullo *et al.*, 2019).

La gérontologie narrative dans la gérontologie narrative numérique.

La gérontologie narrative telle que vue dans cette recherche se distingue par la dynamique qui s'établit entre le narrateur, un adulte âgé, et le collecteur, d'une génération plus jeune. Cette interaction crée un apprentissage informel mutuel et offre à l'âgé une stratégie pour un « mieux-vieillir » (Ruchat, 2013b). Une des spécificités de la gérontologie narrative est la dimension intergénérationnelle qui est indissociable de ce concept (Ruchat, 2013b). L'adulte âgé a une fonction de « narrateur oral » de son histoire de vie, et de ce fait, la personne plus jeune qui l'écoute a une fonction de « collecteur des histoires de vie orale » qui lui est propre. Dans la gérontologie narrative numérique, cette fonction de collecteur lors de la narration orale est capitale pour l'étape suivante qu'est la narration numérique (Crettenand Pecorini, 2019).

La biographie narrative est d'abord relation (c'est un récit accompagné) ; elle s'inscrit dans une conception de l'apprentissage réciproque promouvant d'un côté la production d'un travail de reminiscence bénéfique en termes de plaisir, de capacitation (notamment à l'enseignement) et d'utilité sociale voire de sens de la vie, de l'autre la réception d'une mémoire d'un temps passé qui contribue à une pratique de la relation intergénérationnelle et à la constitution d'une archive orale (par l'enregistrement ou l'écriture) alimentant un patrimoine archivistique commun. Elle est une démarche éminemment citoyenne (Ruchat, 2013b, p. 59-60).

En ce sens, la gérontologie narrative améliore la qualité de vie des âgés, notamment en favorisant leur bien-être à travers le récit de leur vie (Grimm et Boothe, 2007 ; Guillemot et Urien, 2010).

Pour savoir comment débiter l'histoire de vie orale, l'utilisation de la logique chronologique peut être un bon départ (date et lieu de naissance, parents, frères et sœurs, etc.) ou de lier son histoire de vie aux événements historiques pour permettre une accroche temporelle (Crettenand Pecorini, 2022). En gérontologie narrative, il est recommandé de demander au narrateur de fournir des artefacts pour stimuler les souvenirs (Bach, 2007 ; Feldman et Howie, 2009 ; Ruchat 2013b ; Wundrak, 2015), artefacts qui pourront également être utilisés pour la narration numérique (Crettenand Pecorini, 2019). Comme le narrateur saura en quoi consiste le projet de création de narration numérique de son histoire de vie, il aura été

informé en amont de la première rencontre et s'il le souhaite, il pourra déjà se préparer en réfléchissant à son histoire et en cherchant des artéfacts significatifs (Crettenand Pecorini, 2022). En général, une fois l'histoire débutée, les aller-retour temporels sont fréquents, mais pas dérangeants. La première rencontre permet de briser la glace et il faut souvent attendre la deuxième rencontre, parfois la troisième pour que la relation de confiance s'établisse et que l'histoire de vie gagne en profondeur (Crettenand Pecorini, 2019). Durant la narration orale, le collecteur peut déjà se faire une idée d'un ou deux fils conducteurs pour la narration numérique qu'il pourra proposer au narrateur (Crettenand Pecorini, 2022).

La communication joue un rôle essentiel dans la gérontologie narrative numérique, particulièrement dans les premières rencontres de la gérontologie narrative. L'étude de 2019 a permis de relever cinq points importants en communications : (1) l'influence du collecteur sur le narrateur, (2) la présence attentive du collecteur, (3) l'écoute sensible du collecteur, (4) l'intérêt pour le sujet et (5) la saine curiosité (Crettenand Pecorini, 2019). En fonction de son public, le narrateur façonne son histoire, la façon dont l'histoire est racontée peut donc dépendre de l'auditeur (Randall *et al.*, 2015 ; Ruchat 2013b). La relation de confiance grandissante au fil des rencontres devrait permettre de réduire l'influence du collecteur étranger de la première rencontre, qui va devenir un collecteur plus familier (Crettenand Pecorini, 2019). De même, le collecteur doit être conscient de ses propres valeurs et motivations pour garantir sa neutralité en identifiant ses présupposés afin d'éviter d'influencer la narration orale et la création de la narration numérique, mais aussi en comprenant l'impact potentiel qu'il pourrait avoir sur le narrateur et son récit de vie (Feldman et Howie, 2009 ; Josselson, 2007 ; Randall *et al.*, 2015). Le collecteur ne doit pas laisser ses valeurs s'introduire dans l'histoire de vie du narrateur : cette prise de conscience est aussi une question d'éthique de co-création. Écouter est très différent d'entendre et passe par la présence attentive. Rondeau (2019) définit la présence attentive (pleine conscience ou *mindfulness*) par une forme de présence active, caractérisée par une attention portée sans jugement et dans l'acceptation de l'expérience vécue, en étant non seulement présent, mais en demeurant pleinement engagé. Elle témoigne que cette approche favorise une véritable éthique de la rencontre, où la qualité de la présence dans l'instant présent permet des échanges authentiques, respectant la diversité des perspectives et des attitudes adoptées. La place de la parole, donc du narrateur, est valorisée, mais également le silence du collecteur dans l'écoute attentive (Crettenand Pecorini, 2022). Dans la présence attentive, le collecteur doit faire preuve d'écoute sensible. Barbier (2019) voit dans l'écoute, la disponibilité, et dans le sensible, la complexité d'une histoire de vie insolite, entrelacée dans d'autres histoires et dans l'Histoire, avec un lien « à l'affectivité, aux émotions, aux passions et aux sentiments »

(p.230). L'écoute sensible fait écho à l'écoute active qui est cruciale pour comprendre les besoins, les expériences et les points de vue des personnes d'une autre génération (Jalongo et Crawford, 2021). La narration de l'histoire de vie ne sert pas à une analyse psychologique comme elle existe en thérapie médicale ; de plus, elle ne doit en aucun cas conduire à un jugement quelconque de la part du collecteur (Crettenand Pecorini, 2022). Durant la gérontologie narrative numérique, dans la partie de la gérontologie narrative, l'adulte aîné raconte son histoire de vie au jeune adulte durant plusieurs rencontres. Afin d'assurer le degré d'intimité nécessaire aux échanges, il est important d'établir rapidement une relation de confiance et de démontrer le sérieux du collecteur par une connaissance du milieu dans lequel le narrateur a évolué dans sa vie. Par exemple, dans le cadre de la recherche avec des vétérans, la collectrice s'est documentée sur les Forces Canadiennes, a étudié l'histoire du Canada à travers les différents conflits armés auxquels le Canada a participé, ainsi que recueilli les informations concernant les Forces dans la presse locale pour avoir des avis divers (Crettenand Pecorini, 2019). Bien que n'ayant jamais servi dans une armée, la collectrice a ainsi pu « tenir la conversation » d'une façon acceptable avec les vétérans. Loewenstein (1994) rappelle qu'être curieux est une attitude complexe qui se manifeste lorsque l'esprit constate un manque dans son savoir. Dans le cadre de la relation lors des rencontres, se montrer curieux est tout à fait bénéfique, mais cela doit se faire dans une attitude mesurée. Les questions relatives à la curiosité durant la narration orale doivent être en lien avec le projet de création de la narration numérique, pour préciser un détail, mieux comprendre une situation ou les sentiments ressentis ; en aucun cas, cela ne doit conduire à révéler des détails personnels que le narrateur ne souhaiterait pas vraiment partager, à de l'indiscrétion (Crettenand Pecorini, 2022). La saine curiosité doit démontrer l'intérêt du collecteur pour le narrateur et son histoire de vie. Afin de bien vivre ces moments de communications et d'échange au sein du binôme et de créer rapidement une relation de confiance, le collecteur devrait ainsi avoir des attitudes appropriées, telles que le respect de la personne, l'empathie, l'écoute attentive, l'humilité, l'intérêt pour les adultes aînés, le respect du silence, l'engagement et le non-jugement (Crettenand Pecorini et Duplâa, 2020).

La narration numérique.

La narration numérique (*digital storytelling*) est une méthode de création de récits personnels ou collectifs en utilisant des outils numériques pour combiner texte, images en mouvement, vidéo et son, et qui permet une diffusion large en ligne (Alonso *et al.*, 2013 ; Hoechsmann et DeWaard, 2015). Grâce à la démocratisation des technologies comme les ordinateurs, les smartphones et les logiciels de montage, la narration numérique permet aux gens ordinaires de raconter leur histoire de manière multimodale grâce au numérique. Elle offre

de multiples possibilités d'expression du vécu de façon poignante et dynamique par la juxtaposition de séquences multimédias afin de transmettre des sens et des valeurs qui ne pourraient pas se dégager dans un texte traditionnel basé sur une impression linéaire (Brushwood Rose, 2009). La narration numérique est une activité communautaire (Curell, 2016 ; Lambert, 2013) et ne doit pas être confondue avec la littérature électronique (fiction hypertexte et interactive, poésie numérique, littérature générative, fan fiction, etc.). Dans sa version popularisée, la narration numérique a été diffusée au début des années 1990 au *Center for Digital Storytelling* en Californie (renommé en 2015 *StoryCenter*), à travers des ateliers ouverts à tous, permettant de découvrir les technologies pour la création des narrations, mais aussi le processus et les méthodes efficaces pour construire leur histoire (Lambert, 2018). À ses débuts, la narration numérique a surtout été utilisée au sein de groupes marginalisés (de Jager *et al.*, 2017), mais aujourd'hui, elle a dépassé ces milieux et se déploie tant dans les bibliothèques (Detlor *et al.*, 2018), les écoles et universités (Moradi et Chen, 2019 ; Romero, 2016), la formation d'adultes (McGee, 2014), auprès des aînés (Hausknecht *et al.*, 2017) que dans les centres communautaires et dans le travail social et de santé (Chan et Sage, 2021 ; Manchester et Facer, 2015).

Habituellement, la narration numérique est courte, d'une durée de deux à cinq minutes, autobiographique et est racontée à la première personne. Elle apporte une nouvelle dimension à la narration traditionnelle (écrite/orale) par sa convivialité, la facilité de sa diffusion et de son partage (Crettenand Pecorini et Duplâa, 2017). En un laps de temps très court, les informations, à travers le verbal, le visuel et l'auditif, sont combinées pour former une histoire complète qui comprend non seulement des données factuelles et culturelles, mais également et tout aussi important, des émotions (Alonso *et al.*, 2013). La création de narrations numériques un processus participatif, artistique et réflexif qui a toute sa place dans l'enseignement compte tenu de sa perspective globale (Truong-White et McLean, 2015). La réalisation de narration numérique fait appel aux compétences de littératie numérique et multimodales, tels les savoir-faire techniques, mais aussi la pensée critique et le comportement éthique et qui font aujourd'hui partie des compétences attendues des élèves du XXI^e siècle (Boultif et Crettenand Pecorini, 2021 ; Hoechsmann et DeWaard, 2015).

Les caractéristiques principales des narrations numériques (Alonso *et al.*, 2013 ; Lambert, 2013, 2018) comme entendu dans cette recherche sont décrites dans le tableau 2. Ces caractéristiques montrent que la narration numérique est bien plus qu'une simple méthode pour raconter des histoires ; c'est un moyen puissant d'expression personnelle, d'éducation et de création de communautés (Lambert, 2013, 2018).

Tableau 2 : Caractéristiques principales des narrations numériques.

Caractéristiques	Explications
Large éventail et contenu émotionnel	Couvre un large éventail de sujets dans des contextes variés, reflétant l'expérience vécue du narrateur et transmet des émotions authentiques.
Production « amateur » condensée	Production non professionnelle, courte (2 à 5 min.), condensée en peu de mots et d'images qui capture l'essence de l'histoire.
Contexte communautaire et collaboration	Souvent réalisé dans des contextes collaboratifs ou des initiatives communautaires, renforçant les liens sociaux et le sentiment de communauté.
Contenu didactique et réflexif	Très souvent avec un but didactique et exemplaire, destiné à aider les autres.
Combinaison de médias multimodaux	Combine différents types de média tels que texte, images, audio, vidéo
Utilisation des technologies	Construit à partir d'outils technologiques facilement accessibles et logiciels simplifiés.
Emploi du « je » et la voix du narrateur	Très souvent présenté à la première personne (ou éventuellement personnage fictif), avec la voix du narrateur pour renforcer l'impact émotionnel.
Verbal, puis visuel et auditif	L'histoire verbale prime sur les images et les sons sont utilisés pour soutenir le récit.
Contient des images	Peut inclure différents types d'images (une douzaine) telles que dessins, diplômes, actes de naissance, médailles, photos de famille et autres artefacts, ainsi que des symboles culturels ou des métaphores visuelles qui sont le plus souvent animés.
Contient la voix hors champ et des sons	En plus de la voix hors champ, contient parfois de la musique, des chansons et autres sons pour encadrer le récit et renforcer émotionnellement l'épilogue.
Format narratif structuré	À parti d'un fil conducteur, introduction intrigante, déroulement crescendo puis épilogue philosophique ou didactique.
Diffusion large et facilitée	Souvent transmis très largement (monde) grâce à l'utilisation de technologies accessibles.

Les narrations de type histoire de vie sont des récits personnels qui retracent les expériences et événements marquants d'une personne, souvent dans une perspective de réflexion ou de transmission de valeurs et de savoirs. Dans le contexte numérique, ces histoires de vie sont transformées en courts récits multimédias qui capturent l'essence des expériences individuelles tout en permettant une large diffusion (Lambert, 2018). C'est ce type de narrations numériques qui est d'intérêt dans cette recherche, dans un contexte intergénérationnel. La création intergénérationnelle de narrations numériques apporte une richesse de profits dans la création collective et le partage des histoires de vie comme l'humanité universelle, l'engagement civique, les partenaires d'apprentissage par des adultes aînés qui guident les jeunes adultes vers la conscience de soi, le nouvel intérêt pour les événements historiques et la crainte diminuée vis-à-vis des adultes aînés (Loe, 2013). La création de narrations numériques

dans un cadre intergénérationnel peut être utilisée de multiples façons, telle que l'enseignement, le plaidoyer et la communication, ainsi qu'une nouvelle manière d'intégrer les aînés dans des programmes d'études postsecondaires et mieux préparer les jeunes praticiens à travailler avec des personnes âgées (Hewson *et al.*, 2015). Dans le cadre de projets intergénérationnels, les narrations numériques de type histoire de vie peuvent donc (1) permettre la transmission de valeurs et du patrimoine, (2) renforcer les liens sociaux par le partage dans la préparation et la collaboration dans la création, (3) être un vecteur éducatif et de sensibilisation, tant pour ceux qui créent que pour ceux qui regardent les narrations numériques, et (4) peuvent également avoir un effet bénéfique sur le bien-être psychologique, non seulement avec le sentiment d'accomplissement et de reconnaissance que peuvent éprouver les adultes aînés, mais aussi par les jeunes adultes dans l'accompagnement de la création de la narration numérique et d'une façon plus large, pour les auditeurs qui peuvent être touchés par la narration (Boivin, 2023 ; Crettenand Pecorini, 2019 ; Crettenand Pecorini et Duplâa, 2020 ; Freeman *et al.* 2020 ; Hewson *et al.*, 2015 ; Loe, 2013 ; Phang *et al.*, 2023 ; Romero, 2016). La narration numérique, en particulier sous la forme d'histoires de vie, peut donc être un puissant outil pour renforcer les liens entre les générations.

Les bénéfices et les risques de la narration numérique.

De son expérience au cours des années au *Center for Digital Storytelling*, Lambert (2013) en est arrivé à noter l'étroite relation qui existe entre la narration, la santé, l'identité et la sagesse. La création de narration numérique peut soutenir l'expression personnelle en permettant aux individus de raconter leurs propres histoires de manière créative, ce qui peut renforcer leur estime de soi et leur capacité à communiquer de façon différente (Crettenand Pecorini et Duplâa, 2020 ; Lambert, 2018). En engageant les créateurs dans un processus réflexif lors de la préparation de la narration numérique, les narrateurs sont amenés à une meilleure compréhension de leurs expériences personnelles durant leur parcours de vie (rétrospection) (Barrett, 2006). Les projets de narration numérique peuvent renforcer les liens au sein d'une communauté en encourageant le partage des histoires et la collaboration entre les participants (Burgess, 2006 ; Detlor *et al.*, 2018). La création et la diffusion de narrations numériques facilitent l'inclusion et encouragent la diversité. La narration numérique donne la parole à des groupes souvent marginalisés, y compris les aînés (Hausknecht *et al.*, 2017 ; Kaufman *et al.*, 2019) permettant une plus grande représentation de la diversité des voix et des expériences (Chan et Sage, 2021 ; Lambert, 2018 ; Truchon, 2016), tout comme aux différentes générations qui travaillent en commun dans la création de narration numérique et qui apprennent à se connaître et se respecter (Boivin, 2023). Les projets de création et de diffusion

de narrations numériques permettent de réduire l'isolement (Chang *et al.*, 2023) en étant profitables tant aux adultes âgés qu'aux jeunes adultes dans les projets intergénérationnels (Hausknecht *et al.*, 2017 ; Hewson *et al.*, 2015 ; Phang *et al.*, 2023) et peuvent réduire l'âgisme (Chang *et al.*, 2023). Comme le notent Manchester et Facer (2015), les histoires culturelles et les expériences des aînés sont moins accessibles dans le monde numérique, c'est pourquoi les narrations numériques peuvent être une réponse à ce manque et contribuent également à créer des liens comme un nouveau mode de communication entre générations. En effet, la culture et l'identité, comme celle des Premières Nations, peuvent être promues à travers les narrations numériques, touchant non seulement les auditeurs, mais aussi les créateurs, d'autant plus dans les projets intergénérationnels (Dahdal, 2019 ; Freeman *et al.* 2020 ; Grant et Bolin, 2016). La création de narrations numériques promeut la littératie médiatique et multimodale en aidant les participants à développer des compétences numériques (Chang *et al.*, 2023 ; Kaufman *et al.*, 2019 ; McGee, 2014 ; Moradi et Chen, 2019 ; Robin, 2006, 2008 ; Romero, 2016), compétences qui peuvent être partagées dans le cadre de projets intergénérationnels (Crettenand Pecorini, 2019 ; Crettenand Pecorini et Duplâa, 2020 ; Hewson *et al.*, 2015 ; Romero, 2016). La réalisation de narrations numériques permet également de réaliser des apprentissages autres que techniques et d'acquérir des compétences cognitives et conatives, mais aussi émotionnelles, artistiques et participatives, apprentissages qui peuvent également toucher les auditeurs dans une certaine mesure (Alonso *et al.*, 2013 ; Alterio, 2003 ; Chang *et al.*, 2023 ; Clarke *et al.*, 2012 ; Lal *et al.*, 2015 ; McGee, 2014 ; Moradi et Chen, 2019 ; Truong-White et McLean, 2015). Finalement, des bénéfices sur la santé sont rapportés auprès de créateurs de narrations numériques dans les soins de santé de maladies mentales, chroniques ou incurables, ainsi qu'avec des populations spécifiques comme les adultes âgés, mais aussi d'une façon globale pour les créateurs des narrations numériques et les auditeurs (Boivin, 2023 ; Chan et Sage, 2021 ; Chang *et al.*, 2023 ; Crettenand Pecorini et Duplâa, 2020 ; Cueva *et al.*, 2015 ; Fiddian-Green *et al.*, 2019 ; Grimm et Boothe, 2007 ; Lambert, 2013 ; Schoales *et al.*, 2020). Les bénéfices potentiels ne touchent donc pas uniquement les créateurs de narrations numériques, mais également les auditeurs (Chang *et al.*, 2023).

Bien que les bénéfices des narrations soient nombreux et divers, il est également important de relever les risques potentiels liés avec la création et la diffusion de narrations numériques. Toute utilisation de technologie en ligne peut conduire à des problèmes de confidentialité et de sécurité. La diffusion de récits personnels en ligne peut exposer les créateurs à des risques de violation de la vie privée, notamment si les informations personnelles sont mal protégées ou si les risques sont sous-évalués. Sans en faire une généralité, les adultes

ânés (par ignorance) et les mineurs (légalité) sont particulièrement concernés. L'utilisation des technologies peut créer des barrières pour les personnes qui ne sont pas à l'aise avec les outils numériques ou qui n'en ont pas accès, exacerbant ainsi les inégalités et l'exclusion numérique (Pitaud et Deschamps, 2021). Il faut donc tenir compte de la fracture numérique potentielle et favoriser l'accès tant au matériel qu'aux apprentissages pour permettre la création de narrations numériques à un public très large, en considérant particulièrement les exclus des technologies. Les droits d'auteurs sont importants à prendre en compte (Lambert, 2013). Les récits numériques peuvent être manipulés ou exploités par des tiers, notamment dans des contextes commerciaux ou politiques, ce qui peut dénaturer le message original et mettre le créateur dans une position inconfortable. Les narrations numériques, bien qu'elles offrent une plateforme importante pour permettre aux groupes marginalisés de s'exprimer, comportent le risque de produire des représentations inexactes ou stéréotypées, où les récits, simplifiés, mal interprétés ou incompris, peuvent altérer l'authenticité des expériences et des cultures qu'ils cherchent à mettre en lumière (Lundby, 2008). Les narrations numériques sont très souvent des créations de récits personnels, ce qui implique un retour sur des expériences vécues qui ne sont pas toujours heureuses. Cette rétrospection peut conduire à revivre émotionnellement des expériences traumatisantes, ce qui peut entraîner un stress émotionnel qui ne doit pas être négligé (Crettenand Pecorini et Duplâa, 2017). De même, ceux qui écoutent, particulièrement ceux qui participent à la création de narrations numériques comme dans les projets intergénérationnels, peuvent à leur tour être touchés émotionnellement, par compassion ou par un retour sur leurs propres expériences difficilement vécues. Tous ces risques potentiels peuvent être mitigés, réduits ou écartés par un accompagnement adéquat dans la création et la diffusion de narrations numériques (Clarke *et al.*, 2012 ; Crettenand Pecorini, 2022 ; Lambert, 2018).

La narration numérique dans la gérontologie narrative numérique.

Comme dans la gérontologie narrative numérique les narrateurs travaillent avec des collecteurs pour la création et la réalisation de la narration numérique, le travail est organisé au sein de chaque binôme. Cela requiert non seulement un équipement technique, mais aussi une procédure de fonctionnement assez flexible pour permettre une réalisation satisfaisante. Une formation technique est nécessaire pour les créateurs qui ne connaissent pas le logiciel utilisé, ce qui est très souvent le cas, mais aussi pour connaître les différentes étapes de la création et de la réalisation d'une narration numérique.

Pour préparer la narration numérique, le binôme identifie un fil conducteur et un voir deux messages principaux que le narrateur souhaite transmettre. Le texte correspondant à la

voix hors champ, qui constitue la structure de la narration, doit refléter le point de vue, le style et les sentiments du narrateur. Un délai entre la création et l'enregistrement du texte permet au narrateur de s'approprier son contenu. La durée totale de la narration ne devrait pas dépasser cinq minutes, incluant une introduction et une conclusion sans voix hors champ. Le choix des photos, destiné à soutenir le propos plutôt qu'à en illustrer chaque phrase, se fait en parallèle. Un synopsis (message et style) et un scénario (séquences, développement, transitions) sont également préparés. Si le narrateur ne souhaite pas enregistrer son texte, un entretien guidé selon le texte préparé peut être réalisé puis découpé pour constituer la bande-son, bien que cela demande davantage de temps et des outils spécifiques. Une fois la bande-son prête, elle est intégrée au logiciel de création, où les photos et musiques choisies sont ajoutées. La musique, bien que facultative, peut apporter une ambiance particulière ou rappeler un souvenir. La finalisation inclut l'ajout de transitions, de sous-titres, d'arrière-plans et le réglage des éléments pour obtenir un résultat harmonieux. Ce processus demande des compétences techniques, de la créativité, du temps, et de la patience.

Cette partie plus technique dans tous ses détails n'intéresse pas toujours les adultes âgés qui, s'ils regardent comment cela se passe, laissent souvent le travail technique aux jeunes adultes (Crettenand Pecorini, 2019). Certains adultes âgés donnent carte blanche aux jeunes adultes pour la réalisation de la narration numérique, d'autres s'investissent à des degrés divers dans sa composition. Il est parfois nécessaire d'ajuster le délai entre les dernières rencontres afin de permettre la finalisation de la narration numérique. Dans tous les cas, avant l'enregistrement final de la version définitive de la narration numérique, le visionnement et la validation par l'adulte âgé sont indispensables : cette narration numérique devient sa propriété (droit d'auteur), elle doit correspondre à ses attentes (Crettenand Pecorini, 2019).

La gérontologie narrative numérique.

La spécificité de la gérontologie narrative numérique réside dans le mélange des générations, mais aussi dans la phase préparatoire de la création de la narration numérique au cours des différentes rencontres pour la narration orale de l'histoire de vie, ce qui permet le développement d'une relation de confiance, qui permet à son tour de réaliser une narration numérique remarquable. C'est un processus qui se déroule dans le temps, en plusieurs rencontres, ce qui permet de construire une relation de confiance par la découverte de l'autre et qui est nécessaire pour l'approfondissement de la réflexion de l'histoire de vie et du partage de connaissances.

L'étude de 2019 sur la gérontologie narrative numérique a révélé que la création d'une narration numérique, centrée sur les accomplissements d'une vie, les épreuves surmontées, les

réussites, les joies accumulées et la vision d'un avenir malgré sa brièveté relative, offre au narrateur une expérience profondément significative. En rassemblant ces éléments pour les intégrer dans un récit condensé, les participants ont exprimé un sentiment de bien-être, d'harmonie intérieure et de satisfaction face à leur parcours de vie. Ce processus a également renforcé leur résilience, contribuant à un bien-vieillir empreint de sérénité et les préparant à aborder avec confiance la dernière étape de leur existence.

La fierté et le bonheur de l'aîné viennent aussi dans le partage de sa création numérique avec ceux qu'il a choisis ; il en est valorisé. Mais il ressort également que le plaisir des rencontres, la confiance réciproque, le haut degré d'écoute et le respect des cinq valeurs fondamentales du Cadre national sur le vieillissement (Division du vieillissement *et al.*, 1998), soit la dignité, l'autonomie, la participation, l'équité et la sécurité, ont également contribué au succès de la gérontologie narrative numérique. Cette dernière accorde donc aux adultes aînés une place de choix pour l'élaboration du message qu'ils souhaitent léguer aux autres générations, en créant en commun avec la génération plus jeune, leurs témoignages de vie sous forme numérique, tout en acquérant mutuellement de nouvelles compétences et en profitant des bienfaits de la gérontologie narrative et des narrations numériques. Si Malki (2008) présente les finalités généralement attendues des projets intergénérationnels selon cinq grandes catégories d'activité, soit (1) les rencontres conviviales ; (2) la transmission d'expériences, de savoir-faire et de mémoire ; (3) les réalisations communes (artistiques, culturelles, ou autres) ; (4) la solidarité active en direction des publics en difficulté ; et (5) le « vivre ensemble », ces catégories d'activités pourtant distinctes se retrouvent groupées avec plus ou moins de présence dans un seul projet intergénérationnel : la gérontologie narrative numérique. Ces activités s'alignent également avec la théorie du contact intergroupe d'Allport (1954), qui suggère que des interactions positives entre groupes différents peuvent réduire les préjugés et améliorer les relations intergroupes (catégories d'activités 1, 4 et 5) ; avec la théorie sociale cognitive de Bandura (1986) qui souligne l'importance de l'apprentissage par l'observation et l'imitation, ce qui est pertinent dans le cadre de la transmission de savoirs entre générations (catégorie d'activités 2) ; et avec la théorie de l'échange social, développée par Homans (1958), Blau (1964) et Emerson (1976), qui propose que les relations sociales soient basées sur des analyses coûts-bénéfices, ce qui peut expliquer les motivations des individus à s'engager dans des projets intergénérationnels pour en retirer des avantages mutuels (catégories d'activités 1, 2, 3).

2.2.3 Les modalités de la gérontologie narrative numérique

Plusieurs facteurs sont à prendre en compte dans le processus de préparation de la gérontologie narrative numérique. Le recrutement des narrateurs, le facteur temps, les lieux de

rencontre et les outils, les artefacts du narrateur, la langue de relation, la rétroaction, le développement et l'amélioration sont autant de sujets qu'il faut considérer en amont d'un projet de gérontologie narrative numérique. Ces considérations seront utiles non seulement pour la personne qui souhaite mettre en place un tel projet, mais également pour les narrateurs et collecteurs potentiels.

Trouver des narrateurs et des collecteurs.

Pour stimuler l'intérêt des narrateurs et collecteurs potentiels pour participer à la gérontologie narrative numérique, une présentation claire et motivante, introduite de façon positive, doit être fournie sous forme d'un texte d'une page — pas plus long, au risque de ne pas être lu — si la forme d'affiche est choisie, la formulation devant être la plus claire possible (éviter le jargon académique). La forme papier est appréciée des adultes âgés, bien qu'ils aient majoritairement accès à Internet — environ 70 % des internautes âgés naviguent chaque jour dans le monde virtuel selon le Gouvernement du Canada (2018) — un courriel de recrutement reste tout à fait envisageable. Tous les éléments doivent y figurer : objectif de la gérontologie narrative numérique ; avantages, bénéfices et risques ; personne ciblée et implication ; coordonnées de l'organisateur. Connaître les intérêts et les motivations potentiels des narrateurs permet de cibler un bassin plus précis de participants (par exemple, les six motivations intrinsèques des personnes de plus de 60 ans pour l'élaboration des histoires de vie selon Guillemot et Urien, 2010). Passer par des associations et des institutions est souvent le moyen le plus efficace pour le recrutement des narrateurs ; pour les collecteurs, les réseaux sociaux sont une bonne alternative.

Éthique et protection des participants.

Les projets intergénérationnels impliquent *de facto* des participants de divers âges et des mesures éthiques rigoureuses sont nécessaires pour protéger leurs droits et leur bien-être. Quel que soit le projet intergénérationnel, tous les participants, jeunes ou âgés, doivent comprendre clairement les objectifs du projet, les activités prévues ainsi que les éventuels risques et bénéfices. De plus, dans le cadre d'une recherche, le consentement éclairé est essentiel et doit répondre aux attentes d'un comité éthique (Groupe en éthique de la recherche, 2022). Les adultes âgés et les jeunes participants (comme les mineurs) peuvent être considérés comme des populations vulnérables. Il est nécessaire de prendre des mesures supplémentaires pour protéger leur bien-être physique, émotionnel et mental. Les narrateurs et les collecteurs doivent être protégés par un document officiel qui leur garantit le respect de leur personne et de la création numérique pour les narrateurs, qui décrit les modalités de la gérontologie narrative numérique et leur offre la possibilité de se retirer à tout moment du projet. La confidentialité doit être

assurée, tant de la part des organisateurs que des participants. Les collecteurs doivent être particulièrement rendus attentifs à la confidentialité, car le collecteur partage des informations personnelles qui doivent rester confidentielles. Dans le cadre d'une recherche, l'anonymat doit être garanti dans le traitement des données et les participants doivent recevoir l'information pour savoir où ils peuvent signaler tout problème ou inconfort durant la recherche. D'une façon générale, les participants doivent connaître les mécanismes mis en place pour se plaindre et signaler des problèmes. Un des objectifs de la gérontologie narrative numérique est de mettre en contact des personnes de générations différentes pour qu'elles apprennent à se connaître, à se respecter (théorie du contact intergroupe), à apprendre les uns des autres (théorie sociale cognitive) et à lutter contre l'âgisme. Il faut donc garantir la non-discrimination en raison de l'âge, du genre, de la culture ou d'autres facteurs et promouvoir un environnement respectueux où les opinions et les contributions de chaque génération sont valorisées (théorie du contact intergroupe). Les participants de chaque génération doivent être traités de manière équitable, ce qui implique une répartition équilibrée des responsabilités et des bénéfices, ainsi qu'une reconnaissance juste de leurs contributions (théorie de l'échange social). Les participants doivent être impliqués dans les processus décisionnels d'organisation (lieu, horaires, fréquence, durée des rencontres). Les narrateurs possèdent les droits d'auteurs exclusifs sur leur narration numérique. Finalement, les personnes chargées de la mise en œuvre de la gérontologie narrative numérique, quel que soit leur niveau d'implication, doivent être formées aux questions éthiques, y compris le respect de la confidentialité, de la gestion des dynamiques intergénérationnelles et de la sensibilité aux besoins spécifiques des participants.

Formation.

Comme il a été dit précédemment, les personnes chargées de la mise en œuvre de la gérontologie narrative numérique doivent connaître, chacun à son niveau d'implication, les théories et pratiques en lien avec la gérontologie narrative numérique. De même, les collecteurs doivent être formés pour leur rôle de conducteur des rencontres des binômes et pour la création des narrations numériques. L'annexe 11 présente plus en détail la formation théorique et pratique des collecteurs.

Facteur temps.

Un facteur important à prendre conscience pour le narrateur et le collecteur est le temps nécessaire à consacrer à la gérontologie narrative numérique. Une rencontre une fois par semaine est le minimum à planifier, en tout cas pour les trois premières rencontres, ce qui permet d'arriver à un degré d'intimité et de confiance qui est nécessaire pour la gérontologie narrative numérique. La durée des rencontres ne devrait pas être en dessous de deux heures (ne pas oublier de prendre

en compte la capacité de concentration après ce délai) et le collecteur doit s'attendre à voir l'horaire prévu s'étendre au-delà (ne rien planifier après la rencontre). En général, cinq rencontres suffisent pour la réalisation et la finalisation de la narration numérique, mais là aussi, quatre ou six rencontres sont possibles. Le narrateur devra consacrer du temps pour chercher des artefacts qu'il voudra présenter au collecteur. Le collecteur doit aussi penser au temps qu'il va consacrer en dehors des rencontres pour l'avancement technique de la narration numérique et pour se documenter sur les sujets abordés lors des échanges. Hagestad et Uhlenberg (2005) relèvent l'importance de la connaissance mutuelle des personnes en interaction, mais aussi sur les liens durables pour créer des relations intergénérationnelles.

Lieu des rencontres.

Le lieu des rencontres doit permettre l'intimité des échanges, offrir un environnement sécuritaire et présenter tout le confort nécessaire pour le travail en commun. Le milieu de vie du narrateur (à son domicile ou dans sa chambre en institution) présente souvent toutes ces conditions. Cela permet également d'avoir à portée de mains les artefacts que le narrateur voudra bien partager ainsi que pour le collecteur, de découvrir son milieu de vie pour mieux cerner la personnalité du narrateur, ce qui est important pour personnaliser la narration numérique. La proposition pour le lieu des rencontres est faite au narrateur et ce dernier doit bien entendu donner son accord. Si les autorités de santé ou institutionnelles imposent des mesures sanitaires, elles doivent être respectées.

Artefacts du narrateur.

Il est recommandé en gérontologie narrative de demander au narrateur de fournir des artefacts pour stimuler ses souvenirs (Bach, 2007 ; Feldman et Howie, 2009 ; Ruchat 2013b ; Wundrak, 2015). Cette information doit être fournie au narrateur le plus tôt possible afin qu'il puisse y penser et faire le choix de ses artefacts. Si le narrateur le souhaite, certains de ses artefacts pourront être utilisés pour la narration numérique. Les photos sont souvent accessibles et le narrateur en a la plupart du temps ; les objets peuvent être divers, comme un diplôme, un certificat de mariage, une médaille de service, un livre dédié, un trophée ; la musique peut avoir une importance particulière pour le narrateur, évoquer soudain un souvenir oublié (Crettenand Pecorini, 2022). Les artefacts servent aussi à « donner un caractère véridique aux faits [...] assurer une certaine précision factuelle » (Ruchat 2013b, p. 55), même s'ils ne sont pas assez nombreux pour assurer le récit de toute une vie. La numérisation des photos personnelles du narrateur doit se faire avec son accord ainsi que pour la prise de photos des artefacts. Le choix de la musique — si le narrateur souhaite une musique pour accompagner le texte — doit se faire

en respectant les droits d'auteur. Si le narrateur joue d'un instrument de musique, il est possible de l'enregistrer et d'utiliser cet enregistrement pour la narration numérique.

Équipement.

L'équipement technique demande d'avoir accès à un ordinateur et à un enregistreur (dictaphone ou téléphone intelligent), idéalement avec un micro-cravate ce qui permet une meilleure prise de son. Un appareil photo (tel que peut offrir un téléphone intelligent de qualité) est nécessaire pour prendre en photos les artéfacts et photos personnelles qui ne seraient pas en format numérisés. Il peut parfois être nécessaire de scanner des documents, mais il n'est pas recommandé d'emprunter les documents au narrateur, en considérant les risques de perte ou de dégâts. Avoir un scanner sur place peut être une bonne solution, assure souvent une meilleure qualité d'image qu'une photo, mais demande plus de moyens qui ne sont pas forcément disponibles. Un disque dur externe avec code d'accès permet de stocker les photos des artéfacts et les enregistrements de façon plus sécuritaire. Il peut parfois être nécessaire d'offrir la possibilité d'écouter la bande-son (dont la voix hors champ) avec des écouteurs si l'adulte aîné a une audition diminuée. Il existe plusieurs logiciels qui permettent la création de narrations numériques. Dans les projets de groupes ou communautaires, il est intéressant pour la personne qui accompagne les narrateurs de travailler avec un logiciel qui permet l'accompagnement à distance pour tous les membres du groupe, mais de façon personnalisée. Il faut également prévoir une clef USB pour chaque narration numérique, clef qui sera remise à l'adulte aîné. Une connexion Internet est nécessaire afin d'utiliser le logiciel en ligne et pour effectuer des recherches. Il est important d'anticiper et de prévoir un plan B en cas de défaillance d'un outil.

Suivi et rétroaction.

Même s'il ne s'agit pas de la gérontologie narrative numérique dans le cadre d'une recherche scientifique, il est important d'assurer le suivi des binômes et des individus tout au long du processus. Une façon efficace de s'assurer du bon déroulement de chaque rencontre est de demander de compléter à la fin de chaque rencontre un journal de bord du binôme. Le journal de bord peut se présenter sous forme orale où chaque membre du binôme, à tour de rôle, répond à des questions connues à l'avance. Ces questions permettent d'assurer le suivi des tâches effectuées et relevées par le binôme (Topping, 2020), tout comme de percevoir l'ambiance, les apprentissages réalisés et comment ils se sentent émotionnellement, en lien avec la théorie du contact intergroupe d'Allport (1954) et la théorie sociale cognitive de Bandura (1986). L'enregistrement du journal de bord, limité idéalement à dix minutes, est réalisé par le collecteur et doit rester un outil convivial. Il devrait être envoyé au facilitateur, idéalement sous 24 heures. Un débriefing avec le collecteur, un ou deux jours après chaque rencontre, permet de vérifier

que son rôle de conducteur des rencontres se déroule bien, cette responsabilité pouvant être stressante malgré la formation reçue. Il est conseillé de contacter chaque membre du binôme environ deux semaines après la dernière rencontre pour obtenir une rétroaction « à froid » et s'assurer de leur bien-être, ce délai permettant au narrateur d'éventuellement présenter sa narration numérique au public de son choix et de partager ces moments.

Langue et compétences communicationnelles.

La langue d'expression utilisée au sein du binôme est un élément important dans le processus de la gérontologie narrative numérique. En effet, pour arriver à une relation suffisante et harmonieuse pour la réalisation de la narration numérique, la langue dans laquelle s'expriment les narrateurs et les collecteurs doit permettre une compréhension efficace avec un vocabulaire approprié. Le niveau de familiarité et de maîtrise de la langue au sein du binôme doit permettre une compréhension et un échange efficace, surtout lorsque le narrateur exprime ses sentiments, donne cours à ses émotions et demande une analyse plus fine et précise de la situation (Castaño *et al.*, 2007). Il n'y a rien de plus désagréable pour le collecteur que de ne pas trouver les mots justes pour répondre au narrateur qui lui confie des moments importants de sa vie, ou simplement de ne pas le comprendre. Le facteur d'excellente communication passe par la langue d'expression.

Les compétences communicationnelles jouent un rôle essentiel dans les relations intergénérationnelles, car elles permettent de surmonter les barrières liées aux différences d'âge, d'expérience et de perception. L'écoute sensible (Barbier, 2019), l'écoute active (Jalongo et Crawford, 2021) et la présence attentive (Rondeau, 2019), présentées *supra* dans le sous-chapitre de la gérontologie narrative, sont importantes également tout le long des rencontres. La compréhension émotionnelle passe par l'empathie. L'empathie permet de se mettre à la place de l'autre et de mieux comprendre ses sentiments et expériences. Cette compétence est particulièrement importante dans les relations intergénérationnelles, car elle favorise une meilleure compréhension des contextes culturels et sociaux dans lesquels chaque génération a évolué (Hayes *et al.*, 2022). Une autre compétence communicationnelle importante dans les milieux intergénérationnels est l'adaptation au style de communication qui est la capacité à ajuster son langage, son ton et ses expressions pour correspondre aux attentes et aux compétences de communication de l'autre génération (Zhang et Imamura, 2017). Cela permet de surmonter les différences de vocabulaire, de rapidité de parole et de mode de communication (en présentiel, en ligne). Cependant, il ne faut pas tomber dans le piège de la sur-adaptation en utilisant un vocabulaire simplifié, en parlant lentement et en adoptant des intonations infantilisantes qui vont être ressenties par le destinataire comme de la condescendance

(Williams et Nussbaum, 2001). Plus classiques, la clarification et la reformulation de ce que l'autre a dit permettent de vérifier la compréhension mutuelle. Cela aide à éviter les malentendus liés aux différences de vocabulaire, de contexte ou d'interprétation. Associé à la communication, pouvoir gérer les conflits naissants est également important. Les différences générationnelles peuvent parfois entraîner des conflits liés aux valeurs ou aux méthodes de travail et savoir gérer ces désaccords de manière constructive, en maintenant un dialogue respectueux et ouvert, est une compétence importante (Alabay, 2023 ; Appelbaum *et al.*, 2022). Toutes ces compétences contribuent à des interactions enrichissantes et harmonieuses entre les générations.

Diffusion.

La narration numérique appartient à l'adulte aîné, il en a les droits d'auteurs. Même si le collecteur a participé à sa réalisation, il ne peut prétendre à sa diffusion ou son utilisation sans l'accord du narrateur. Un des objectifs de la gérontologie narrative numérique est de faire passer un message avec émotion à d'autres personnes, aux autres générations et d'en d'apprendre quelque chose. La publication de la narration numérique est la forme la plus large de diffusion. Le narrateur souhaite souvent publier sa narration dans son environnement privé et la mise à disposition de supports numériques pour le faire fait partie du processus de la gérontologie narrative numérique (sous forme de clefs USB ou autres). Même s'il s'agit du cadre privé, mais d'autant plus pour un public plus large, le collecteur se doit de rappeler les risques de donner des copies et de diffusion en ligne. Une fois publié (ou donné), il est difficile de revenir en arrière. Il faut donc que le narrateur en soit conscient.

Les adultes aînés ont été au centre de la première recherche menée en 2019, la partie impliquant les jeunes adultes restait à être étudiée. C'est donc l'approfondissement et la meilleure compréhension des expériences vécues durant le processus de la gérontologie narrative numérique, tant pour les adultes aînés que pour les jeunes adultes, qui est au cœur de cette recherche, et particulièrement dans les dimensions cognitive, conative et affective.

2.3 Les dimensions cognitive, conative et affective dans cette recherche

Pendant plus de deux cents ans, les psychologues ont pensé que l'étude de l'esprit pouvait être catégorisée en cognition, conation et affection, et bien que débattu, cette division en trois volets a persisté (Hilgard, 1980 ; Zeidner, 2001). Il y a un lien très fort entre cognition, conation et affecte (Gendron, 2010 ; Militello *et al.*, 2006 ; Snow et Farr, 1987), présentée comme la trilogie de l'esprit (Zeidner, 2001). L'apprenant adulte a un bagage cognitif, conatif et affectif sur lequel il s'appuie pour réaliser de nouveaux apprentissages (Carré, 2020). Déjà en 1996, Paulo Freire recommandait de tenir compte de ces dimensions indispensables comme

un préalable à tout projet de formation avec des adultes apprenants (Freire, 1996/2013). La méthode de la gérontologie narrative numérique emploie une approche holistique — elle ramène la connaissance de l'individu à celle de l'ensemble, du tout indivisible dans lequel il s'inscrit — intégrative, en combinant et en coordonnant divers éléments dans un ensemble, et synergique, plusieurs facteurs agissant en commun et ensemble, créant un effet global, une coopération créative et harmonieuse (Crettenand Pecorini, 2019) dans les dimensions cognitive, conative et affective indissociables les unes des autres (Gendron, 2010 ; Militello *et al.*, 2006 ; Snow et Farr, 1987). C'est pourquoi cette approche nous semble appropriée dans le cadre de cette recherche. Ces trois dimensions de la performance individuelle interagissent de façon complexe durant l'apprentissage et la résolution de problème (Snow et Farr, 1987). Elles sont inspirées de la psychologie positive et du socioconstructivisme, du cadre de l'« éducation appréciative » (Bloom *et al.*, 2013 ; He *et al.*, 2014 ; Yballe et O'Connor, 2000) et du « déjà-là » de l'apprenant adulte (Carré, 2020).

La psychologie positive.

La psychologie positive est un mouvement qui a émergé dans les années 1990 sous l'impulsion de Seligman et Csikszentmihalyi et qui a été inspirée par les travaux de Maslow (1954). Contrairement à la psychologie traditionnelle qui se concentre souvent sur les pathologies et les problèmes mentaux, la psychologie positive, dans sa première période, cherchait à comprendre et à promouvoir les qualités humaines qui permettaient de mener une vie pleine de sens et de satisfaction et s'appuyaient sur des concepts comme la gratitude, le bonheur, l'optimisme, l'empathie et la résilience (Seligman, 2002 ; Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Dans sa deuxième période, elle a pris en compte également ces moments plus difficiles que la vie réserve, tout en concevant les expériences positives (Bellehumeur, 2019). La troisième période, en gardant les acquis des deux premières périodes, s'est portée au-delà de l'individu et tient compte des relations interpersonnelles et l'environnement social (Lomas *et al.*, 2021). En éducation, la psychologie positive est appliquée pour créer des environnements d'apprentissage qui favorisent non seulement les performances scolaires et académiques, mais aussi le bien-être psychologique des élèves et des étudiants. Elle met l'accent sur l'importance de cultiver des compétences socio-émotionnelles telles que la gestion des émotions, la collaboration et la résolution de problèmes, tout en renforçant les forces personnelles et les motivations intrinsèques (Waters, 2011). La psychologie positive trouve une application particulièrement pertinente dans les projets intergénérationnels où les participants de tous les âges bénéficient de ces principes à plusieurs niveaux : renforcement des liens sociaux et émotionnels, apprentissage mutuel basé sur la résilience et les forces, partage d'expériences

positives et sentiment d'utilité et d'appartenance contribuant ainsi au bien-être psychologique (Boström et Schmidt-Hertha, 2017).

Le socioconstructivisme.

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui met l'accent sur l'interaction sociale comme facteur déterminant dans le processus d'apprentissage, les connaissances se construisent à travers les interactions avec les autres et le contexte social. Basé sur constructivisme de Jean Piaget (1966) où l'apprenant développe et construit des connaissances en prenant appui sur son vécu et ce qu'il connaît déjà, le socioconstructivisme, principalement lié à Lev Vygotski, souligne l'impact des interactions sociales et culturelles sur le développement cognitif (Pass, 2004). Selon la théorie de la zone proximale de développement de Vygotski, les individus peuvent atteindre un niveau supérieur de compréhension et de compétence lorsqu'ils sont accompagnés ou guidés par quelqu'un de plus expérimenté (Vygotsky, 1978). En éducation, le socioconstructivisme se traduit par des méthodes pédagogiques qui privilégient les interactions sociales, la collaboration et l'apprentissage actif en encourageant les apprenants à co-construire leurs connaissances avec leurs pairs et à travers des expériences pratiques. Le socioconstructivisme s'applique particulièrement bien aux projets d'apprentissages intergénérationnels en mettant en relation des adultes âgés et des jeunes dans des activités de transmission de savoir et en créant un environnement idéal pour l'apprentissage collaboratif et la co-construction de connaissances.

L'éducation appréciative.

Par son approche intentionnelle et positive, l'éducation appréciative se concentre sur les forces et le potentiel des individus (est aussi valable pour les institutions éducatives) afin d'atteindre des objectifs co-élaborés sur le modèle du 6-D (*Disarm, Discover, Dream, Design, Deliver, and Don't Settle*¹⁶) (Bloom *et al.*, 2013). La notion d'apprentissage basé sur les forces (*strength-based learning*) est un élément central de l'éducation appréciative. Les principes fondamentaux de l'éducation appréciative reposent sur : la valorisation des forces (met l'accent sur ce que les apprenants savent et peuvent accomplir), l'apprentissage positif (discours positif pour imaginer de nouveaux possibles et atteindre des objectifs basés sur ses succès passés), l'encouragement à l'auto-évaluation et à la réflexion (réfléchir aux réussites et évaluer comment utiliser ses compétences pour progresser) et la relation éducative collaborative (l'éducateur est un facilitateur qui aide les apprenants à découvrir leurs talents et à envisager des perspectives d'avenir optimistes) (Yballe et O'Connor, 2000). Les projets d'apprentissages

¹⁶ Désarmer, découvrir, rêver, concevoir, livrer et ne vous contentez pas de.

intergénérationnels peuvent profiter de l'éducation appréciative en reconnaissant avec intensité la richesse des expériences et des savoirs détenus par chaque groupe et des possibilités qu'offre cette addition des forces.

Le « déjà-là » de l'apprenant adulte.

Le « déjà-là » à disposition chez l'adulte fait appel au bagage cognitif, conatif et affectif pour amorcer l'apprentissage, mais aussi développer l'apprenance, car « apprendre, c'est transformer des dispositions » (Carré, 2020, p. 115). L'apprenance peut être vue comme « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives, conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle, didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2006, p. 23). Le « déjà-là » prend en compte l'apprenant singulier comme un individu avec son histoire, détenteur de savoirs et d'expertises, mais aussi du contexte social (Carré, 2020). Aussi, le capital émotionnel a un impact sur le processus d'apprentissage et la performance, et sollicite également la cognition, sans oublier la conation (Gendron, 2010). La reconnaissance du « déjà-là » est essentielle en pédagogie des adultes, car elle permet de contextualiser et de personnaliser les méthodes d'enseignement. Le concept du « déjà-là » se rapproche de l'idée d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), selon laquelle les expériences antérieures jouent un rôle fondamental dans la construction de nouveaux savoirs. Il s'inscrit aussi dans la logique de l'andragogie de Knowles (1980) et Savićević (1991), qui met l'accent sur la nécessité de prendre en compte les expériences passées dans l'enseignement aux adultes, ainsi que chez les adultes âgés (Kern, 2011).

Après avoir abordé les théories en lien avec la trilogie de l'esprit (Zeidner, 2001), il est nécessaire de décrire et d'explicitier ces trois dimensions dans le cadre de cette recherche.

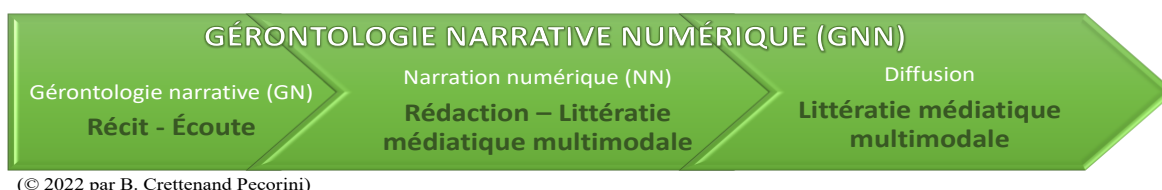
2.3.1 La dimension cognitive

De manière transdisciplinaire, la dimension cognitive peut être définie comme l'ensemble des processus qui se rattache à la connaissance comme la mémoire, le langage, la compréhension, le raisonnement, l'adaptation, l'apprentissage, l'intelligence, etc. Cette dimension englobe les capacités intellectuelles qui permettent aux apprenants de traiter et d'organiser l'information, d'acquérir de nouvelles connaissances et d'appliquer ces connaissances dans diverses situations. La dimension cognitive a été largement théorisée par des chercheurs tels que Jean Piaget (1966) et Lev Vygotsky (1978), qui ont mis en lumière l'importance du développement intellectuel dans l'apprentissage. L'approche cognitive s'est aussi développée avec des chercheurs comme John Dewey (1938) et l'essor des sciences

cognitives dans les années 1950-1960 sous l'influence de chercheurs tels que Jerome Bruner (1961).

Issus de leurs expériences passées, le récit et l'écoute dans la langue de communication et de relation, la rédaction et la littératie médiatique et multimodale sont les sphères de la dimension cognitive que les adultes, jeunes et aînés, vont utiliser tout au long du processus de la gérontologie narrative numérique (figure 2). La création de la narration numérique à partir de la gérontologie narrative est une forme d'apprentissage qui va permettre de comprendre, acquérir et développer ces dimensions à partir des expériences passées.

Figure 3 : *La dimension cognitive dans la gérontologie narrative numérique.*



Les apprentissages informels, les apprentissages intergénérationnels, les apprentissages techniques, la rédaction, la langue de communication et l'écoute, la littératie numérique, médiatique et multimodale ainsi que les capacités cognitives des adultes aînés sont des éléments qui peuvent être mobilisés durant le processus de la gérontologie narrative numérique. Ces divers éléments composant la dimension cognitive se doivent d'être expliqués :

L'apprentissage informel se déroule en dehors des structures éducatives formelles et se produit dans la vie quotidienne, par exemple à travers des interactions sociales comme on le retrouve dans la gérontologie narrative numérique. Il favorise le développement cognitif en permettant aux individus de résoudre des problèmes concrets, de s'adapter à de nouveaux contextes et de mobiliser des savoirs de manière flexible. L'apprentissage informel sollicite des processus cognitifs comme la résolution de problèmes et la pensée critique. Le bien-être subjectif des adultes aînés (50 ans et plus) serait plus élevé avec des apprentissages informels qu'avec un programme formel (Jenkins et Mostafa, 2015). Les apprentissages informels jouent un rôle fondamental dans le développement continu des savoirs, particulièrement lorsqu'ils émergent de situations de la vie quotidienne. Dans cette perspective, les apprentissages intergénérationnels viennent enrichir ces expériences, en créant des occasions d'échange mutuel et de transmission de savoirs entre générations.

L'apprentissage intergénérationnel implique le partage de connaissances et d'expériences entre des personnes de différentes générations. Ces interactions enrichissent le développement cognitif des deux parties, car elles apportent de nouvelles perspectives et favorisent la transmission des savoirs accumulés avec le temps (Shimada et Dameron, 2016).

L'apprentissage intergénérationnel active des processus tels que la mémoire, en particulier chez les adultes âgés qui transmettent leur savoir et la pensée créative pour les jeunes générations qui assimilent et transforment ces savoirs (Soubelet, 2009 ; Thompson et Foth, 2005). L'échange intergénérationnel contribue également à la construction de nouveaux savoirs, en rapprochant des perspectives différentes (Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Generations Working Together, 2023 ; Kaplan *et al.*, 2020). Les apprentissages intergénérationnels s'appuient sur la richesse des parcours de vie et des compétences variées, tout en favorisant une meilleure compréhension entre adultes âgés et jeunes adultes. À cela s'ajoutent les apprentissages techniques, qui mobilisent des habiletés spécifiques et contribuent à renforcer l'autonomie dans des contextes pratiques ou numériques.

L'**apprentissage technique** concerne l'acquisition de compétences liées aux technologies, qu'il s'agisse de l'usage des outils numériques ou de la maîtrise des nouvelles technologies (Alonso *et al.* 2013). Cet apprentissage stimule les capacités cognitives en exposant les individus à des défis complexes et à des environnements en constante évolution (Soubelet, 2009). L'apprentissage technique sollicite des fonctions cognitives avancées, telles que la pensée analytique et la résolution de problèmes complexes (Scarmeas et Stern, 2003). Il nécessite également une adaptation rapide à de nouveaux outils et systèmes, renforçant la plasticité cognitive, qui est la capacité du cerveau à s'adapter et à apprendre de nouvelles compétences tout au long de la vie. Les apprentissages techniques, souvent contextuels, sont donc importants pour favoriser l'appropriation de nouveaux outils ou de méthodes inédites, en particulier dans un environnement en constante évolution. Par ailleurs, la rédaction représente une autre composante clef de la dimension cognitive, sollicitant la structuration de la pensée et l'expression des idées.

La **rédaction** est importante dans la dimension cognitive de l'apprentissage en favorisant plusieurs processus cognitifs essentiels tels que l'organisation de la pensée, la réflexion critique et la consolidation des connaissances (Haber, 2020). La rédaction oblige l'apprenant à clarifier et à structurer ses idées de manière logique et cohérente et à approfondir sa compréhension du sujet, comme on le retrouve dans l'étape de rédaction du texte pour la voix hors champ de la narration numérique. Lors de la rédaction, le binôme doit choisir les éléments à mettre en lumière, hiérarchiser et structurer les informations de manière logique et se référer au vocabulaire propre au narrateur. Cela demande une organisation de la pensée, mais aussi une réflexion critique afin d'évaluer les informations disponibles, examiner différentes perspectives de présentation, de formuler un message clair par rapport au sens de l'histoire de vie en prenant en compte les contraintes de longueurs. Ce texte est important, il raconte

l'histoire de vie, il transmet une partie des émotions en association avec les images (Lambert, 2013). La rédaction, en tant qu'exercice intellectuel, mobilise donc des capacités d'organisation, de réflexion et de communication écrite, essentielles pour articuler des apprentissages. Ces compétences sont indissociables de la langue de communication et de l'écoute, qui sous-tendent tous les échanges oraux et contribuent à la compréhension mutuelle.

La **langue utilisée pour communiquer** et apprendre structure en grande partie les processus cognitifs de l'apprenant. La langue n'est pas seulement un véhicule de communication, elle façonne également la manière dont les individus perçoivent, catégorisent et conceptualisent le monde en offrant une structure pour organiser les idées et facilite l'accès aux concepts abstraits ou complexes (Pekarek Doehler, 2006). La langue peut influencer la compréhension et l'accès aux connaissances (Topping, 2020). Lorsque la langue de communication est familière et bien maîtrisée, elle favorise un traitement plus fluide de l'information et réduit la charge cognitive, ce qui est important dans la communication. C'est aussi pourquoi, dans le cadre de la gérontologie narrative numérique, la langue de communication doit être la même au sein du binôme et maîtrisée pareillement. Pour établir des relations de confiance et garantir la compréhension et l'échange à un niveau plus profond, la langue commune est un vecteur incontournable (Castaño *et al.*, 2007). La langue joue aussi un rôle important dans le développement de la pensée critique, car elle permet d'exprimer, de questionner et de réviser des idées (Haber, 2020). La langue de communication influence également la manière dont les informations sont stockées en mémoire et récupérées par la suite : une langue bien maîtrisée favorise l'encodage et la récupération des connaissances (Lussier *et al.*, 2018). Raconter une histoire est un moyen significatif pour développer la communication et l'apprentissage et elle relève plusieurs atouts : encourager la coopération, s'inscrire dans une perspective holistique, valoriser la place des émotions dans l'apprentissage, stimuler l'esprit critique, mettre en exergue les multiples perspectives d'une situation, donner un sens à l'expérience d'apprentissage et construire de nouvelles connaissances (Alterio, 2003).

L'**écoute active** est un processus cognitif essentiel dans les relations et l'apprentissage, car elle permet de capter, d'interpréter et d'évaluer les informations communiquées. Elle implique non seulement d'entendre les mots et des phrases, mais aussi de prêter attention aux détails, de poser des questions pour clarifier et de reformuler ce qui est dit pour mieux comprendre. Une écoute active améliore la rétention des informations en favorisant une compréhension plus fine et permet une meilleure mémorisation des contenus abordés pour les réutiliser efficacement (Rost, 2016). L'écoute active facilite la construction du sens et l'intégration des savoirs, en aidant l'apprenant à établir des connexions entre les nouvelles

informations et ses connaissances antérieures. L'écoute développe aussi des compétences métacognitives, essentielles pour une meilleure autorégulation de l'apprentissage. Le collecteur doit avoir une écoute bienveillante, il collecte, il ne parle pas, ou très peu pour s'assurer d'avoir bien compris, pour être un guide dans la narration (Ruchat, 2013b). La langue de communication et l'écoute constituent donc des fondements cognitifs de toute interaction, notamment lorsqu'il s'agit d'établir un dialogue respectueux et attentif entre les générations. Dans ce prolongement, la littératie numérique, médiatique et multimodale devient incontournable dans un monde où l'accès à l'information passe par une pluralité de supports.

La **littératie numérique, médiatique et multimodale** joue un rôle notable dans la dimension cognitive de l'apprentissage, en influençant la manière dont les apprenants accèdent, interprètent, produisent et partagent des informations dans des environnements numériques. Ces formes de littératie influencent la capacité des apprenants à traiter l'information de manière critique, à utiliser les technologies pour renforcer leur apprentissage et à interagir avec des contenus multimodaux qui stimulent plusieurs sens et processus cognitifs (Lebrun *et al.*, 2012). La littératie numérique permet aux apprenants d'accéder à une grande quantité de données, de filtrer les informations pertinentes et d'intégrer ces connaissances dans leur processus d'apprentissage. Elle permet également le développement de compétences de recherche d'informations, un processus qui engage la mémoire de travail et la pensée critique. Dans un environnement où les informations proviennent de multiples sources, les compétences en littératie médiatique permettent aux apprenants de traiter de manière critique le contenu médiatique, de reconnaître les biais et de distinguer les informations crédibles des informations manipulées (Hobbs, 2010). Les contenus multimodaux stimulent plusieurs canaux cognitifs simultanément (visuel, auditif, kinesthésique), ce qui peut enrichir le processus d'apprentissage. Ce traitement multisensoriel peut améliorer la mémoire et la rétention des informations par une intégration plus profonde des connaissances (Jewitt, 2008). Les compétences en littératie numérique, médiatique et multimodale permettent également aux apprenants de devenir des créateurs actifs de contenu, pas seulement des consommateurs. Sa maîtrise permet aussi aux apprenants de s'adapter aux environnements en constante évolution, en améliorant leur capacité à accéder à l'information, à collaborer et à utiliser les nouveaux moyens de communication (Lehmans et Liquète, 2022). La littératie numérique, médiatique et multimodale engage donc des compétences multiples qui permettent de décoder, produire et interpréter des contenus sur différents supports technologiques. Enfin, l'ensemble de ces apprentissages et compétences repose sur les capacités cognitives des adultes aînés, qui demeurent dynamiques et adaptables, bien au-delà des stéréotypes liés à l'âge.

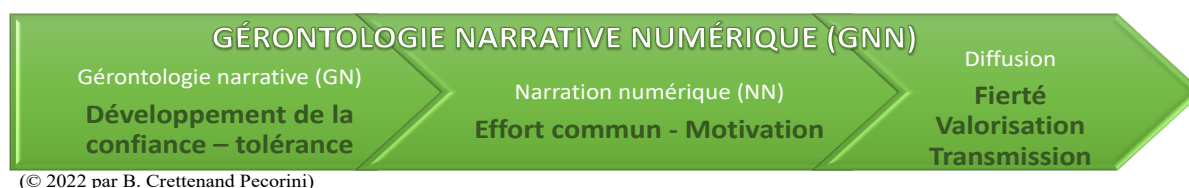
Les relations intergénérationnelles peuvent offrir une opportunité pour maintenir et même peut-être améliorer les **capacités cognitives des aînés** en favorisant des échanges enrichissants et des apprentissages réciproques. L'apprentissage de nouvelles compétences, le réseau social et les interactions fréquentes sont bénéfiques pour maintenir ou développer les capacités cognitives des adultes aînés (Erickson *et al.*, 2011 ; OCDE, 2007). Les relations intergénérationnelles permettent souvent aux aînés de jouer un rôle de transmetteurs de savoirs, ce qui valorise leurs expériences de vie tout en stimulant leur cognition. En partageant des connaissances ou des compétences, ils sollicitent leur mémoire épisodique, leur capacité de réflexion et leurs habiletés communicationnelles, favorisant ainsi un sentiment d'utilité et de compétence cognitive (Grady, 2012 ; Soubelet, 2009). En travaillant avec une seule autre personne, sur une tâche déterminée du processus de la gérontologie narrative numérique, dans un milieu calme et sécuritaire, les capacités attentionnelles des adultes aînés — qui ont tendance à diminuer avec l'âge — ne sont pas trop stimulées (Gazzaley et D'Esposito, 2007). Les apprentissages et les relations intergénérationnelles peuvent stimuler la réserve cognitive, c'est-à-dire la capacité à compenser les pertes cognitives par des mécanismes alternatifs (Barulli et Stern, 2013 ; Park et Reuter-Lorenz, 2009 ; Stern, 2009). Les capacités cognitives des adultes aînés ne doivent pas être sous-estimées, car elles soutiennent activement la participation, la créativité et l'apprentissage tout au long de la vie.

2.3.2 La dimension conative

La conation comprend les sphères d'effort, d'action, de motivation, d'estime de soi, de planification et de décision (Militello *et al.*, 2006). Mais aujourd'hui, il faut également tenir compte de l'impact social dans une perspective développementale (Florin et Vrignaud, 2007), ce qui permet de tenir compte aussi de la sensibilisation à l'âgisme. En éducation, la conation est liée à la motivation, la détermination et la volition (capacité à maintenir l'effort). Si en pédagogie la dimension conative est essentielle pour le développement de la persévérance et de la motivation intrinsèque chez les enfants, en andragogie, elle prend un rôle encore plus central, car l'apprentissage chez les adultes est souvent lié à des besoins pratiques, à la motivation interne et à la gestion de leur propre apprentissage (Dweck, 1986 ; Merriam et Baumgartner, 2020 ; Ryan et Deci, 2000 ; Sarrazin *et al.*, 2011). Les adultes apprennent en fonction de leur expérience de vie, de leurs objectifs personnels et professionnels et de leur volonté de relever des défis (Boström, 2014 ; Carré, 2020 ; Findsen et Formosa, 2011 ; Knowles *et al.*, 2020). La motivation à l'apprentissage chez les adultes aînés repose souvent sur le désir de conserver des liens sociaux, de maintenir leur autonomie, de transmettre leurs savoirs et d'apporter une contribution significative à leur environnement (Formosa, 2002 ; Kern, 2008 ; Ruchat, 2013a).

Ainsi, la conation est un moteur essentiel de l'apprentissage tout au long de la vie. Elle implique le désir d'apprendre, la résilience face aux difficultés d'apprentissage et l'autodiscipline. Tout au long du processus de la gérontologie narrative numérique, la dimension conative est mobilisée (Figure 3), par le développement de la confiance qui s'établit lors des premières rencontres et qui conduit à travailler ensemble, dans un effort commun, motivé pour produire la narration numérique et qui mène à sa publication et sa transmission.

Figure 4 : *La dimension conative dans la gérontologie narrative numérique.*



Au sein du binôme, la coopération et le rôle de guide, la créativité, l'estime de soi, l'éthique, l'héritage culturel et l'héritage historique, la motivation, la pensée critique, la planification et la prise de décision, ainsi que la transmission pour le développement et la sensibilisation à l'âgisme peuvent être mobilisés durant le processus de la gérontologie narrative numérique. Ces divers éléments composant la dimension conative nécessitent d'être développés :

La **coopération** et le **rôle de guide** favorisent un environnement propice à l'engagement actif et à l'auto-régulation, des éléments essentiels pour s'impliquer volontairement et surmontent les éventuels obstacles dans le processus d'apprentissage et de travail en commun (Davidson et Major, 2014). La coopération soutient la motivation sociale, la responsabilité partagée et l'apprentissage par les pairs, tandis que le guide ou le mentor offre un soutien émotionnel, un modèle et une structure pour aider l'apprenant à persévérer (Topping, 2020).

La **coopération** encourage les membres du groupe, ici du binôme, à persévérer dans leurs efforts en raison des interactions sociales positives et du soutien mutuel (Gillies, 2014). Le fait de travailler avec une autre personne favorise une dynamique où la motivation individuelle est renforcée par l'énergie et les encouragements du partenaire ou du groupe (Johnson et Johnson, 2009). Lorsqu'ils coopèrent, les membres du binôme se sentent responsables non seulement de leur propre apprentissage et accomplissement, mais aussi du succès du binôme, ce qui peut stimuler la volonté d'accomplir des tâches et d'atteindre des objectifs (Topping, 2020 ; Yang, 2023). La coopération permet aux membres du binôme d'observer et de s'inspirer de leur partenaire, renforçant ainsi leur confiance en leurs capacités et leur persévérance (Johnson et Johnson, 2009). Dans la progression du partenariat au sein du binôme, la confiance peut augmenter et devenir ainsi une motivation pour de nouveaux apprentissages ; cette relation de confiance pousse alors les partenaires à devenir responsables

l'un envers l'autre, ils se soutiennent mutuellement et veulent arriver ensemble à un résultat (Topping, 2020).

Le **guide** agit souvent comme un modèle de persévérance et de motivation, montrant comment faire face aux défis. En situation d'apprentissage, mais aussi au sein d'une relation de travail intergénérationnel, le guide peut être un enseignant, un mentor, un accompagnateur, un inspirateur, un initiateur. Durant le processus de la gérontologie narrative numérique, le guide ou le mentor peut être tour à tour le narrateur ou le collecteur (n'est pas pris en compte ici le rôle de facilitateur qui est aussi un guide). Ce rôle inversable de guide et de guidé (ou mentor et mentoré) est spécifique à la gérontologie narrative numérique et probablement aux projets intergénérationnels. Un guide aide à développer la persévérance en fournissant des encouragements réguliers et en soulignant les progrès réalisés, même face aux difficultés. Les encouragements du narrateur pour le collecteur dans la phase préparatoire de la narration numérique lorsque ce dernier peine à réduire la longueur du texte narratif en sont un exemple. Un guide joue aussi un rôle important dans l'élaboration de plans d'action et de prise de décision. Cela contribue à canaliser l'énergie conative vers des résultats précis et atteignables, tout en renforçant la volonté d'agir (Johnson et Johnson, 2009). La coopération et le rôle de guide sont importants pour les interactions intergénérationnelles, où chacun peut tour à tour apprendre et enseigner, dans une dynamique d'entraide et de reconnaissance mutuelle. Dans cette perspective collaborative, la créativité occupe une place nécessaire, en permettant l'émergence de solutions nouvelles et de formes d'expression communes entre les générations.

La **créativité** est subjective (Gosselin *et al.*, 2016 ; Romero *et al.*, 2017) et dépend du domaine de son usage pour la définir. Par exemple, la créativité en éducation est la capacité à produire des idées nouvelles ou à aborder les situations d'une manière originale, que cela soit de manière individuelle ou en groupe, pour répondre à une situation-problème en fonction du contexte (Romero *et al.*, 2017). Mais la créativité peut également être artistique, comme dans la création des narrations numériques. La créativité artistique peut être vue selon deux modalités qui peuvent se rejoindre : la créativité imaginaire (pensées intellectuelles) et la créativité kinesthésique (en lien avec le médium) (de la Durantaye, 2016). Bien que le médium soit imposé ici par la création d'une narration numérique et, avec de plus, certaines directives (durée, bande son hors champ, images plutôt que film, histoire de vie, etc.), il reste un espace suffisant pour la créativité. Le binôme part du long récit de vie oral du narrateur pour créer une narration numérique de type histoire de vie. La créativité dans la dimension conative permet de développer des stratégies alternatives lorsque l'on est confronté à des défis ou des obstacles (Runco, 2014). La construction des narrations numériques pousse les binômes à être créatif, à

trouver des solutions originales aux éventuels problèmes techniques ou organisationnels, à prendre des initiatives, ce qui renforce leur volonté d’agir et les pousse à persévérer. La créativité permet d’établir des formes nouvelles de communication et d’interaction entre les générations (Kenyon *et al.*, 2001 ; Lambert, 2018). Csíkszentmihályi et Nakamura (2014) ont traité de la relation entre la créativité et le vieillissement. D’après ces derniers, les effets physiologiques du vieillissement, comme le déclin des fonctions mnésiques ou la perte d’énergie, ont peu d’impact sur la créativité sous toutes ses formes au contraire des effets du vieillissement social¹⁷. Les effets du vieillissement social ont un impact variable en intensité sur la créativité en fonction des rôles sociaux qui exigent des comportements différents et qui sont donc individuels, mais l’âge n’est pas un obstacle à la créativité, c’est essentiellement l’envie personnelle de découvrir et la passion qui stimule et conserve la créativité (Csíkszentmihályi et Nakamura, 2014). À travers la création commune, la coopération et l’échange sont renforcés, ce qui peut augmenter la motivation et l’engagement des participants, mais également favoriser le bien-être par la reconnaissance de l’expression artistique utilisée pour transmettre l’histoire de vie / son histoire de vie. Il est donc important de prendre en compte l’aspect créatif dans la conation. Elle contribue également à renforcer l’estime de soi, en valorisant les savoirs et les contributions uniques de chacun dans le cadre du projet commun.

L’estime de soi, qui correspond à l’appréciation qu’une personne fait de sa propre valeur, influence fortement la motivation, la persévérance et l’engagement, éléments importants de la conation. Une estime de soi positive renforce la motivation intrinsèque, ce qui améliore la capacité d’apprendre, par exemple en fixant des objectifs ambitieux et en s’investissant pleinement (Altintas et Guerrien, 2014 ; Dweck, 1986 ; Ryan et Deci, 2000 ; Sarrazin *et al.*, 2011). Les personnes avec une estime de soi élevée sont plus résilientes face à l’échec, car elles ont une image positive d’elles-mêmes et se voient comme capables de surmonter les défis (Bandura, 1997 ; Harter, 2012). L’estime de soi est liée à l’auto-efficacité, c’est-à-dire la croyance en sa capacité à accomplir des tâches spécifiques complexes. Cette croyance est liée à la conation, car une personne qui se sent capable est plus susceptible de persister et de déployer des efforts constants pour atteindre ses objectifs d’apprentissage (Bandura, 1997 ; Martinot, 2006). Lorsque les adultes âgés partagent leurs connaissances et sont reconnus pour leur expertise, cela renforce leur estime de soi et leur sentiment d’avoir encore un rôle à jouer dans la société (Altintas et Guerrien, 2014 ; Guillemot et Urien, 2010 ; Richard *et al.*, 2007).

¹⁷ Le vieillissement social fait référence aux « rôles que l’on a, que l’on nous donne, ou que l’on prend, à l’égard des siens et de la société » (Hervy, 2008, p. 35), qui évoluent au cours de la vie et sont propres à chaque individu.

Pour les jeunes adultes, être écoutés et respectés par les adultes aînés renforce également leur propre estime de soi. Ils se sentent valorisés dans leur capacité à interagir avec des personnes d'autres générations, ce qui favorise une dynamique de coopération et de respect mutuel (Barbosa *et al.*, 2021 ; Fortier et Belley-Ranger, 2020 ; Pentecouteau et Eneau, 2017). Une estime de soi positive est directement liée à la santé mentale et au bien-être (Harter, 2012 ; Ryan et Deci, 2000). L'estime de soi, nourrie par la reconnaissance et la participation active, agit comme un levier puissant pour l'engagement et la confiance dans les relations intergénérationnelles. Cet engagement s'inscrit dans un cadre plus large, guidé par des principes d'éthique qui orientent les comportements et les intentions dans un esprit de respect et de bienveillance.

L'**éthique** guide les individus à agir de manière responsable et intègre dans leurs relations et dans leur démarche d'apprentissage (Brasseur, 2019). L'honnêteté, le respect, la solidarité et l'empathie sont des valeurs éthiques qui peuvent renforcer l'engagement à apprendre non pas seulement pour des récompenses externes, mais pour des raisons personnelles ou morales. L'éthique demande également le respect de ses propres engagements, d'autant plus en lien avec son partenaire de binôme (Topping, 2020). Lors de projets intergénérationnels, l'éthique demande que les participants reconnaissent et respectent les différences d'âge, de culture et d'expérience entre les générations, ce qui inclut la capacité à éviter les stéréotypes et les clichés âgistes et à reconnaître les vulnérabilités potentielles (Lux *et al.*, 2020 ; Pentecouteau et Eneau, 2017 ; Sánchez et Díaz, 2019). On peut également inclure l'adaptation du rythme des échanges, l'environnement sécuritaire et accessible, la responsabilité envers l'autre et le respect de la vie privée (Boström, 2014 ; Cartmel *et al.*, 2018 ; Crettenand Pecorini, 2019 ; Shimada et Dameron, 2016 ; Topping, 2020). L'éthique, en tant que repère pour les interactions humaines, est donc indispensable pour assurer des relations équilibrées et respectueuses entre les personnes de différentes générations. Elle rejoint les préoccupations liées à l'héritage culturel et à l'héritage historique, qui fondent les identités individuelles et collectives, et qui peuvent être transmis et valorisés par le biais des échanges intergénérationnels.

L'**héritage culturel et historique** peut jouer un rôle de motivation dans la dimension conative de l'apprentissage et dans les relations intergénérationnelles, non seulement pour la préservation et la transmission des savoirs et valeurs, mais aussi pour la construction de nouvelles connaissances (Osoian, 2014). L'héritage renforce l'identité et peut servir de base à des réflexions critiques sur le passé et l'avenir. Les adultes aînés, porteurs d'une certaine histoire et d'une certaine culture, jouent un rôle important dans la transmission des

connaissances et pratiques aux plus jeunes générations (Murphy, 2012). Transmettre avec fierté son histoire peut renforcer l'estime de soi et son rôle dans la société, et savoir d'où l'on vient peut permettre de mieux se situer dans la vie (Shimada et Dameron, 2016). Les jeunes générations, tout en recevant cet héritage, apportent également leurs perspectives modernes et technologiques, créant ainsi un échange où chaque génération enrichit l'autre. Il est également possible d'apprendre des erreurs et réussites du passé et cette transmission peut conduire à des discussions intergénérationnelles, à la volonté de contribuer à une société meilleure, à développer des attitudes de résilience et de persévérance en voyant les générations passées comme des modèles ayant surmonté des difficultés et à prendre des décisions mieux pesées à la lueur du passé (Burgess, 2006 ; Detlor *et al.*, 2018 ; Grimm et Boothe, 2007 ; Tarquinio, 2012). L'héritage culturel et l'héritage historique, lorsqu'ils sont partagés, deviennent des ressources précieuses pour la construction du sens et le renforcement des liens entre les générations. Cette transmission se fait d'autant mieux lorsqu'elle s'appuie sur une motivation authentique, moteur de l'action, du partage et de l'engagement dans la durée.

La **motivation** joue un rôle central dans la dimension conative de l'apprentissage et dans les relations intergénérationnelles, car elle influence directement la volonté d'apprendre, de persévérer et d'établir des interactions enrichissantes entre les générations. En contexte d'apprentissage, la motivation constitue le moteur qui oriente l'action, le comportement et l'effort. La motivation intrinsèque est l'action qui est conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir que l'individu trouve à l'action, sans attente de récompense externe (Ryan et Deci, 2000). Plus l'autodétermination est élevée, comme dans la motivation intrinsèque, plus la performance sera accrue et les résultats meilleurs (Altintas et Guerrien, 2014). La motivation intrinsèque permet aux individus de s'engager activement dans l'apprentissage tout au long de la vie. La racine grecque *auto* (soi-même) semble faire penser qu'il n'y a qu'une personne impliquée dans l'autodétermination, mais Auzoult (2008) explique que la relation au social et au cadre environnant fait partie de l'autodétermination. Dans un cadre intergénérationnel, la motivation intrinsèque des jeunes générations est souvent nourrie par la curiosité et l'intérêt pour les histoires, les savoirs et les expériences des aînés, l'évitement de l'isolation, ce qui alimente l'apprentissage mutuel et contribue à renforcer les liens entre les générations (Barbosa *et al.*, 2021 ; Fortier et Belley-Ranger, 2020). La dimension conative met aussi l'accent sur la volonté de persévérer, telle que face aux défis. Dans les échanges intergénérationnels, la motivation aide à surmonter les obstacles liés aux différences d'âge, d'expérience et parfois de compétences technologiques (Best Friends contre l'âgisme, 2020). La motivation à maintenir des liens sociaux forts entre les générations peut aussi jouer un rôle important. Cette motivation

découle souvent de la volonté d'éviter l'isolement social, notamment chez les personnes âgées ou de combler un besoin de mentorat ou de figure représentative chez les jeunes (Fortier, 2018 ; Guillemot et Urien, 2010 ; Kaplan *et al.*, 2020). Les adultes aînés peuvent être motivés à partager leurs histoires et leurs expériences pour donner un sens à leur propre vie (Altintas et Guerrien, 2014 ; Kenyon *et al.*, 2011 ; de Medeiros, 2013 ; Ruchat, 2013b). La gérontologie narrative, par exemple, permet à des individus de se redécouvrir et de se réapproprier leur passé (Bohlmeijer *et al.*, 2007), en servant de modèle pour les jeunes (Bandura, 1986, 1977). La motivation joue donc un rôle clef dans l'initiation et la poursuite des relations et des apprentissages intergénérationnels, en soutenant la curiosité, l'intérêt et le désir de contribution. Elle stimule à son tour la pensée critique, en encourageant l'analyse, la remise en question et le dialogue autour des savoirs partagés.

La **pensée critique** se manifeste à travers la capacité à évaluer les informations, à remettre en question les présupposés et à formuler des jugements réfléchis (Haber, 2020), ce qui est essentiel pour favoriser l'apprentissage tout au long de la vie, surtout dans des contextes intergénérationnels où les différences d'âge et d'expérience sont marquées. L'individu, qu'il soit jeune ou plus âgé, utilise la pensée critique pour prendre des décisions de manière autonome et responsable (Brookfield, 2011). Les fondations de la pensée critique peuvent être formulées comme suit : « *making clear what we or others are thinking or communicating; making transparent the reasons behind what we believe or want others to believe; having the ability to determine if reasons for belief are justified* ¹⁸ » (Haber, 2020, p. 38). Ainsi, les jeunes générations peuvent utiliser leur pensée critique pour remettre en question les stéréotypes et préjugés liés à l'âge ou aux pratiques des générations précédentes. En étant exposés aux récits et aux savoirs des adultes aînés, ils développent une perspective plus nuancée, basée sur des appréciations réfléchies plutôt que sur des présupposés. En stimulant la réflexion collective, comme au sein du binôme, la pensée critique favorise la recherche de solutions créatives et équilibrées (Hughes et Lavery, 2015) ce qui, dans les projets intergénérationnels, prend en compte les perspectives et les besoins de chaque génération. Ce processus renforce la collaboration intergénérationnelle et la co-construction du savoir (Topping, 2020). La pensée critique, nourrie par la confrontation bienveillante des idées, permet aux participants de développer une compréhension plus nuancée et réflexive des enjeux de société. Cette capacité

¹⁸ Expliquer clairement ce que nous pensons ou ce que les autres pensent ou communiquent ; rendre transparentes les raisons qui sous-tendent ce que nous croyons ou voulons que les autres croient ; avoir la capacité de déterminer si les raisons de croire sont justifiées.

est très importante dans les processus de planification et de prise de décision, qui structurent les projets intergénérationnels et renforcent la responsabilisation de chacun.

La **planification**, telle qu'elle est décrite ici en lien avec des projets intergénérationnels, concerne les participants et non les organisateurs ou facilitateurs. La planification aide à structurer les objectifs et à clarifier les attentes, ce qui favorise une meilleure coordination des activités entre les participants. Dans un contexte intergénérationnel, la planification permet de définir des objectifs communs et des méthodes adaptées aux compétences et aux besoins de chaque génération. Par exemple, dans un projet de narration numérique, la planification inclura des phases d'écoute, de discussion et de création où chaque participant sait à l'avance ce qu'il doit accomplir. La planification implique également la gestion efficace du temps, une compétence d'importance en lien avec les adultes aînés qui doit tenir compte des contraintes cognitives liées à l'âge (Gazzaley et D'Esposito, 2007 ; Salthouse, 2019). La **prise de décision** fait partie intégrante de la dimension conative, car elle engage directement la personne dans un processus actif d'auto-régulation, de responsabilité et de réflexion critique. Dans un environnement intergénérationnel, la prise de décision n'est pas seulement individuelle, mais aussi collective. Les générations en contact doivent s'entendre sur la manière d'aborder un projet, ce qui renforce l'écoute active, la négociation et la prise en compte des points de vue de chacun (Jalongo et Crawford, 2021 ; Topping, 2020). Cela permet aussi de favoriser l'inclusion et le respect des différentes expériences de vie, ce qui est essentiel dans les projets intergénérationnels (Best Friends contre l'âgisme, 2020). La capacité à prendre des décisions autonomes, tout en tenant compte des perspectives de l'autre génération, favorise l'auto-régulation (Deci et Ryan, 2000). Pour les adultes aînés, cela peut signifier apprendre à accepter des méthodes et des outils technologiques introduits par les jeunes, alors que pour les jeunes, cela peut impliquer de valoriser l'expérience et les connaissances des adultes aînés. De même, la prise de décision joue aussi sur la motivation intrinsèque (Ryan et Deci, 2000), notamment lorsque les participants sont libres de choisir leurs méthodes de travail et d'apprentissage. La planification et la prise de décision favorisent aussi l'engagement personnel et collectif dans les relations intergénérationnelles. La planification et la prise de décision permettent donc d'organiser l'action collective et de répartir les rôles selon les forces et intérêts de chacun, en assurant un cadre clair et partagé. Ces intérêts individuels peuvent être partagés à travers la transmission intergénérationnelle.

La **transmission intergénérationnelle** s'inscrit dans un échange réciproque de savoirs, d'expériences et de valeurs entre générations, enrichissant à la fois le développement personnel de chaque participant et le collectif (Schiele, 2018). Ce processus peut être important pour

renforcer des compétences telles que la motivation, l'engagement, la créativité et la résilience (Bohlmeijer *et al.*, 2007, 2011 ; Boxebeld et Mourri, 2020 ; Ruchat, 2013b ; Tarquinio, 2012). Les adultes aînés, en partageant leur expérience et leur sagesse, offrent aux jeunes générations des perspectives uniques sur la vie et les défis à venir. Cet échange contribue à renforcer leur estime de soi et leur motivation intrinsèque, car ils prennent conscience de leur utilité et de leur rôle actif dans la société (Bandura, 1997 ; Harter, 2012 ; Grimm et Boothe, 2007 ; Ryan et Deci, 2000 ; Sarrazin *et al.*, 2011). Les jeunes bénéficient, quant à eux, d'un accès à des connaissances pratiques et des compétences de vie qui les aident à développer leur autonomie et à affiner leur sens de la responsabilité. Cette réciprocité alimente l'engagement des deux parties. Par exemple, le fait de travailler en binôme permet de recevoir plus d'attention individuelle, cette attention doit être nourrie par un intérêt commun dans la tâche à réaliser (Topping, 2020). Enfin, la sensibilisation à l'âgisme vient compléter cette dynamique, en ancrant ces éléments conatifs dans une perspective de justice sociale et d'égalité.

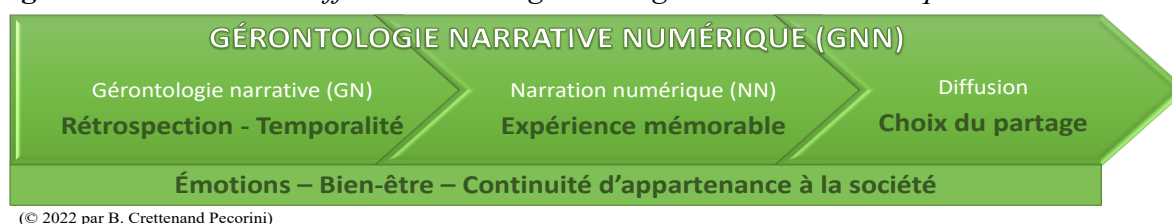
La **sensibilisation à l'âgisme** et la lutte contre l'âgisme visent à combattre les stéréotypes, les discriminations et les préjugés liés à l'âge qui affectent particulièrement les adultes aînés. Sensibiliser la société à l'âgisme pour le réduire permet de favoriser l'inclusion des adultes aînés dans la vie sociale, économique, politique et culturelle. En valorisant leurs compétences et leurs expériences, les barrières qui les excluent des espaces publics sont réduites, ce qui peut améliorer la cohésion sociale (OMS / WHO, 2021). Lutter contre l'âgisme permet également d'améliorer le bien-être des adultes aînés en diminuant l'isolement social, en renforçant leur estime de soi et en les encourageant à s'engager activement dans des activités intergénérationnelles (Levy, 2009). Sur le plan social, ces changements de stéréotype, de discrimination et de préjugé contribuent à transformer la manière dont les adultes aînés sont perçus, passant d'une vision de « fardeau » à celle de ressources importantes et actrices du changement, capables d'enrichir les jeunes générations par leur savoir et leur expérience (Dufeu et Berrut, 2021 ; North et Fiske, 2012).

2.3.3 La dimension affective

La dimension affective fait référence aux sphères des affects (émotions, sentiments, sensations, humeurs, ressentis, passions, etc.). Les émotions influencent les capacités d'apprentissage (cognitif), la motivation (conatif), le comportement ainsi que l'attention ; il importe donc d'être attentif aux émotions et de donner la réponse adéquate, en encourageant, en rassurant, en adaptant et en témoignant de sa propre expérience (Topping, 2020). Par rapport aux activités simples ou répétitives, les activités complexes demandent plus d'engagements affectifs de la part de la personne engagée dans l'activité (Pastré, 2011). « Les émotions

soutiennent l'attention, la mémoire de travail, l'encodage, la consolidation en mémoire ou encore des processus liés au contrôle exécutif (p. ex. l'inhibition) » (Denervaud *et al.*, 2017, p. 21). En effet, les émotions positives, telles que l'enthousiasme et la curiosité, favorisent l'engagement dans l'apprentissage, tandis que les émotions négatives, comme l'anxiété ou la frustration, peuvent freiner le processus d'apprentissage (Schutz et Pekrun, 2007). De plus, « la dimension affective constitue le moteur essentiel de l'activité créative » (Gillet et Asloum, 2020, p. 56). Dans la gérontologie narrative, l'échange de savoirs va souvent au-delà des connaissances factuelles pour inclure des valeurs, des récits de vie et des expériences émotionnelles (Kenyon *et al.*, 2011). Les émotions jouent aussi un rôle important dans les relations intergénérationnelles qui peuvent être marquées par l'attachement, la gratitude et l'admiration, ce qui renforce le bien-être psychologique (Alonso *et al.*, 2013 ; Alterio, 2003 ; Barbier, 2019). Durant le processus de la gérontologie narrative, la dimension affective est particulièrement importante (Figure 4), car les relations entre générations impliquent souvent des échanges émotionnels et affectifs forts, qui peuvent jouer un rôle clef dans la motivation à apprendre, le bien-être et la transmission de savoirs et de valeurs.

Figure 5 : *La dimension affective dans la gérontologie narrative numérique.*



Au sein du binôme, le bien-être, le bien-vieillir, la confiance dans la relation, la résilience et la réminiscence, les émotions autres que positives et la sagesse peuvent être vécues durant le processus de la gérontologie narrative numérique. Ces divers éléments composant la dimension affective gagnent en explications :

Selon les disciplines, le **bien-être** peut-être vu sous des angles distincts, d'où son ambiguïté à le définir (Julió, 2017). Il peut être subjectif (Diener, 2000), psychologique (Ryff, 1989) ou social (Keyes, 1998), individuel ou collectif, le bien-être est certainement multidimensionnel (Perron *et al.*, 2019). La définition du bien-être varie en fonction du contexte, mais plusieurs perspectives convergent vers une compréhension commune : un sentiment général de satisfaction et de réalisation dans la vie (Bowling et Dieppe, 2005 ; Diener, 2000 ; Perron *et al.*, 2019 ; Seligman, 2002). Dans l'Antiquité, deux courants philosophiques dans la conceptualisation du bien-être étaient utilisés et qui ont perduré pour certains jusqu'à aujourd'hui : l'hédonisme et l'eudémonisme (Huta et Waterman, 2013). L'hédonisme voit le bien-être par son appréciation du plaisir, de la satisfaction et du bonheur (Julió, 2017) ;

l'eudémonisme fait référence à la réalisation de soi et à une vie pleine de sens, tel que conceptualisé dans la théorie de l'autodétermination (Laguardia et Ryan, 2000 ; Ryan et Deci, 2000). Le bien-être étant polysémique, son appréciation dans cette recherche nécessitait un modèle à la fois performant et simple à utiliser, le bien-être — bien qu'étant une notion complexe — ne représentant qu'un aspect parmi d'autres à considérer. Le modèle PERMA de Seligman (2011), basé sur la psychologie positive, a semblé un modèle pertinent pour cette recherche, bien que de nombreux autres modèles existent. Ce modèle, dans sa première conception, se décline selon cinq points : « *P* — *Positive emotion* [Émotions positives] ; *E* — *Engagement* [être absorbé ou intéressé par une activité] ; *R* — *Relationships* [relations positives] ; *M* — *Meaning* [signification, sens de l'orientation et du but dans la vie] ; *A* — *Achievement* [accomplissement, sentiment de maîtrise] » (Seligman, 2011, p. 24). Ce dernier précise que c'est la contribution de chaque élément qui définit le bien-être et non un élément individuellement. Il a été reproché à ce modèle de ne pas prendre en compte les émotions autres que positives, c'est ainsi que la deuxième conception du modèle PERMA les a considérés. Dans cette recherche, ces émotions autres que positives font partie des éléments qui ont été évalués dans la dimension affective (voir *infra*). Quatre autres éléments ont été ajoutés au modèle PERMA en 2020, dans sa troisième évolution, soit : la santé physique, l'état d'esprit, l'environnement et la sécurité économique, formant ainsi le modèle PERMA+ (Cabrera et Donaldson, 2023). Cependant, dans le cadre de cette recherche, la santé physique, l'environnement et la sécurité économique demeuraient des éléments difficilement évaluable, c'est pourquoi le modèle PERMA+ n'a pas été utilisé. Il est également important de noter que le bien-être ne suit pas nécessairement une courbe décroissante avec l'avancée en âge ou l'apparition de problèmes de santé associés au vieillissement, déjouant ainsi les idées reçues (Bickel et Girardin Keciour, 2004).

Les **émotions positives** (premier élément du modèle PERMA), telles que la joie, la curiosité ou la satisfaction sont des moteurs importants de la motivation à apprendre (Ryan et Deci, 2000) ; Topping, 2020 ; Waters, 2011). Elles créent un climat émotionnel propice à l'engagement actif des apprenants (Shimada et Dameron, 2016). Les émotions positives aident à construire des ressources durables comme la créativité et la résilience, essentielles dans les processus d'apprentissage et dans les relations sociales (Tugade et Fredrickson, 2004). L'émergence d'émotions telles que la bienveillance, l'empathie, la gratitude, la fierté et la reconnaissance entre les générations aident à tisser des liens de confiance et de réciprocité, renforcent la compréhension mutuelle et facilitent les échanges empathiques entre générations, créant des liens affectifs forts (Hayes *et al.*, 2022 ; Waters, 2011). Cela peut aussi favoriser la

coopération et réduire les stéréotypes entre les générations (Barbosa *et al.*, 2021 ; Hayes *et al.*, 2022). L'expérience optimale (*flow*) apporte une sensation de plaisir et de satisfaction qui se produit lorsqu'une personne est complètement absorbée dans une activité, ressentant une concentration intense, une perte de la notion du temps (Csikszentmihalyi, 1990). L'expérience optimale est « un moment précieux d'enchantement existentiel [...] un sentiment de maîtrise, une perception altérée du temps, une absence de préoccupations à propos de soi et surtout un bon ajustement entre les capacités de l'individu et les exigences de la tâche » (Bouffard, 2012, p. 167). L'expérience optimale se produit lorsque les compétences d'une personne sont bien adaptées au défi auquel elle fait face, créant ainsi un équilibre entre difficulté et compétence (Nakamura et Csikszentmihalyi, 2016). Dans l'apprentissage ou la créativité, lorsque la personne est en état de *flow*, elle est totalement impliquée dans l'activité avec une satisfaction intense, ce qui peut renforcer la motivation intrinsèque et les émotions positives, car elle est dans un environnement propice au bien-être émotionnel, sans anxiété et ennui (Bouffard, 2012 ; Csikszentmihalyi, 2014). Dans les interactions intergénérationnelles, l'expérience de *flow* peut se manifester lorsque les deux parties sont pleinement investies et vivent une synchronisation émotionnelle, ce qui peut renforcer les liens et favoriser une relation authentique (Delle Fave *et al.*, 2010). Tse *et al.* (2022) ont étudié le rapport entre le *flow* et l'âge en partant de l'hypothèse que les personnes sont motivées à garder un niveau élevé d'expériences optimales aussi longtemps que possible et les deux études réalisées (n = 1162 et n = 393) démontrent que l'âge adulte s'aligne avec l'hypothèse de continuité. Les émotions positives jouent donc un rôle essentiel dans les expériences intergénérationnelles, car elles favorisent entre autres l'ouverture, le plaisir d'apprendre ensemble et la construction de souvenirs communs. Elles nourrissent l'engagement affectif, en créant un attachement émotionnel à l'autre, au projet partagé et à l'expérience elle-même.

L'engagement affectif (deuxième élément du modèle PERMA) dans l'apprentissage peut se manifester par une connexion émotionnelle à ce qui est appris, ce qui influence directement la persévérance et la réussite éducative. L'engagement se traduit par une motivation intrinsèque et un sentiment de maîtrise et de résilience, car l'apprenant trouve non seulement du plaisir et du sens dans ce qu'il fait, mais est aussi émotionnellement connecté à son apprentissage et donc plus résistant à l'abandon face aux obstacles (Deci et Ryan, 2000 ; Laguardia Ryan, 2000 ; Merriam et Baumgartner, 2020 ; Schunk et Zimmerman, 2007). Un engagement affectif entre générations permet d'établir des liens émotionnels profonds, basés sur la compréhension et la confiance mutuelles, et favorise des interactions positives (Krzeczkowska *et al.*, 2021). L'engagement affectif, lorsqu'il est sincère et soutenu, permet

donc de créer des liens profonds entre les participants et d'encourager une participation durable aux activités intergénérationnelles. Cet engagement se traduit par l'établissement de relations positives, marquées par la bienveillance, le respect mutuel et la reconnaissance réciproque des contributions.

Les **relations positives** (troisième élément du modèle PERMA) favorisent le bien-être émotionnel des participants en renforçant les sentiments d'appartenance, de reconnaissance et de soutien mutuel (Kaplan et Sánchez, 2016). Elles créent un climat de confiance et d'ouverture, essentiel pour un apprentissage réussi, car elles permettent à chacun de s'exprimer sans crainte de jugement. De plus, des relations positives augmentent la résilience, ce qui permet aux participants d'affronter les défis d'apprentissage et relationnels de manière constructive (Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Seligman, 2002). Les relations positives renforcent l'empathie et la compréhension et facilitent des échanges plus intenses, où la bienveillance et l'acceptation mutuelles nourrissent le développement personnel et collectif (Shafra et al., 2012 ; VanderVen, 2013). Les relations positives sont donc à la fois un objectif et un résultat des rencontres intergénérationnelles : elles renforcent le tissu social et participent à une meilleure qualité de vie. Elles permettent aussi de réfléchir au sens de la vie, en offrant des occasions de transmettre et de recevoir, de se projeter et de faire mémoire.

La **signification** (quatrième élément du modèle PERMA), entendue ici par le sens de l'orientation et du but dans la vie, joue un rôle important dans la dimension affective de l'apprentissage et dans les relations intergénérationnelles. La motivation, l'engagement et le bien-être émotionnel sont renforcés par le sentiment d'orientation et de signification ressenti par la personne (Bandura, 1986). Le partage de buts et de valeurs entre les générations peut renforcer les liens affectifs (Tarquinio, 2012). Les adultes âgés peuvent transmettre leur sagesse et leur expérience de vie, tout en bénéficiant d'un sentiment d'utilité et d'accomplissement (Lemieux, 2013 ; Ruchat, 2013b). Cela permet aux jeunes générations de découvrir des perspectives différentes, ce qui favorise leur développement affectif et social. Avoir une meilleure prise de conscience de la signification de son parcours de vie et des décisions prises durant sa vie peut permettre d'être plus résilient et serein pour l'avenir, même si ce dernier est probablement plus court pour les adultes âgés (Harter, 2012). La signification est souvent ravivée dans les échanges entre générations, en particulier chez les adultes âgées, qui trouvent dans ces interactions une source de valorisation et de continuité identitaire. Cette quête de sens est intimement liée au sentiment d'accomplissement, qui naît du fait de se sentir utile, écouté et reconnu.

Le **sentiment d'accomplissement** (cinquième et dernier élément du modèle PERMA), comme dans le sens de sentiment de maîtrise, contribue à renforcer la confiance en soi, la satisfaction personnelle et le bien-être. Dans les apprentissages, lorsque les apprenants, notamment les adultes, ressentent qu'ils maîtrisent un sujet ou une compétence, ils se sentent plus engagés, persévérants et motivés à poursuivre leur apprentissage (Altintas et Guerrien, 2012 ; Bandura, 1997 ; Ryan et Deci, 2000). Ce sentiment de réussite renforce leur dimension affective, car ils éprouvent du plaisir et de la fierté à travers leurs progrès, améliorant ainsi leur bien-être émotionnel (Yballe et O'Connor, 2000). Lorsqu'un adulte âgé réfléchit à son histoire de vie puis partage ses connaissances et ses expériences avec des plus jeunes, il éprouve un sentiment de validation et de maîtrise de son parcours de vie (Ruchat, 2013b). Cela renforce son sentiment d'utilité et son bien-être émotionnel. Le sentiment d'accomplissement, qu'il soit personnel ou collectif, alimente une perception positive de soi et renforce l'estime dans la contribution intergénérationnelle. Il constitue une composante essentielle du bien-vieillir, en lien avec une conception plus dynamique, ouverte et engagée du vieillissement.

Le concept multidimensionnel de **bien-vieillir** est souvent défini comme un processus de maintien du bien-être physique, mental, émotionnel et social dans un espace environnemental favorable malgré les années qui passent (Guilbaud *et al.*, 2020). Le bien-vieillir peut être relié à la notion d'apprentissage tout au long de la vie. Pour les adultes âgés, la participation à des activités d'apprentissage, qu'elles soient formelles ou informelles, contribue à un sentiment d'accomplissement et de satisfaction personnelle (Boujut et Belleville, 2019 ; Kern, 2011 ; Soubelet, 2009). Cela permet de maintenir leur capacité cognitive et leur bien-être psychologique, même pour les adultes âgés dits vulnérables (OCDE, 2007 ; Thompson et Foth, 2005). Dans les contextes intergénérationnels, ce concept prend une dimension plus large où les interactions avec de jeunes générations peuvent stimuler des sentiments de validation, de contribution sociale et d'utilité, renforçant ainsi l'estime de soi et le bien-être émotionnel (Kaplan et Sánchez, 2016). Le bien-vieillir est souvent associé aux adultes âgés, mais la prise de conscience du vieillissement devrait se faire plus tôt (le corps humain commence à vieillir dès la trentaine) afin de mieux se préparer aux poids des années (Guilbaud *et al.*, 2020). Les relations intergénérationnelles peuvent présenter des moments de réflexion et des exemples de ce qu'implique cette notion de bien-vieillir et réduire ainsi les préjugés sur le vieillissement. Le bien-vieillir repose donc non seulement sur la santé physique, mais aussi sur la richesse des liens sociaux et sur l'activation de ressources affectives à travers l'échange. L'un des piliers de cette dynamique est la confiance, qui permet de s'exprimer

librement, de s'ouvrir à l'autre et d'explorer de nouveaux apprentissages sans crainte du jugement.

La **confiance** joue un rôle central dans la dimension affective lors de relations intergénérationnelles (Crettenand Pecorini, 2019 ; Johnson et Johnson, 2009 ; Krzeczowska *et al.*, 2021 ; Topping, 2020). La confiance peut agir comme un levier qui permet de créer des interactions positives, d'encourager la coopération et de faciliter l'échange de connaissances et d'expériences par l'établissement de connexions authentiques et respectueuses. Elle favorise un environnement où les participants, quel que soit leur âge, se sentent à l'aise d'exprimer leurs idées et de partager leurs expériences, sans crainte de jugement. La confiance vécue permet de se sentir respecté et valorisé, ce qui renforce le bien-être affectif (Hayes *et al.*, 2022 ; Waters, 2011). La confiance est également liée au sentiment d'auto-efficacité qui est important pour la motivation dans l'apprentissage (Bandura, 1997). La confiance, qu'elle soit en soi, en l'autre ou en l'environnement, est essentielle pour créer un climat favorable aux relations et apprentissages intergénérationnels sensibles et authentiques. Elle renforce par exemple la résilience, en donnant à chacun les moyens de faire face aux difficultés tout en s'appuyant sur la relation à l'autre comme ressource.

La **résilience** désigne la capacité des individus à surmonter les adversités, à s'adapter aux défis et à reconstruire leur vie après des événements stressants ou traumatiques (Anaut et Cyrulnik, 2014 ; Cutuli *et al.*, 2016). Richardson (2002) décrit la théorie de la résilience qui s'est développée à travers trois grandes étapes : la première s'est centrée sur l'observation des ressources individuelles et des facteurs de protection, mettant en lumière les traits associés à la résilience ; la deuxième a envisagé la résilience comme un processus dynamique, marqué par des perturbations et une réorganisation permettant d'accéder à ces ressources ; et la troisième étape, d'inspiration postmoderne et interdisciplinaire, conçoit la résilience comme une force intérieure qui pousse les individus à se développer et à s'épanouir malgré les épreuves et les déséquilibres. Pour répondre à l'adversité, quatre réponses sont possibles : succomber, survivre, être résilient, se développer (O'Leary et Ickovics, 1994). Ce sont les deux dernières réponses qui sont entendues dans cette recherche sous le terme de résilience. La narration de son histoire de vie, avec tous les aléas que cela peut comporter, permet aux adultes aînés de partager leurs leçons de vie avec les jeunes adultes, ce qui peut renforcer leur propre sentiment de maîtrise (Narushima *et al.*, 2018). La résilience favorise aussi un climat de respect, où les plus jeunes apprennent des expériences de résilience des adultes aînés, ce qui enrichit les échanges et consolide les liens intergénérationnels (Boström et Schmidt-Hertha, 2017). La résilience, dans une perspective affective, permet donc de transformer les épreuves en expériences porteuses de

sens, en particulier grâce au soutien émotionnel intergénérationnel. Elle s'exprime aussi à travers la réminiscence, qui offre un espace pour évoquer des souvenirs, transmettre des récits de vie et tisser du lien à partir de la mémoire partagée.

La **réminiscence** est le fait de se remémorer des événements passés. Chez les adultes aînés, ce processus se déroule lors de la gérontologie narrative, que cela soit dans la phase de préparation des artéfacts, dans la phase de narration orale ou dans la phase de la narration numérique, tout comme en dehors des rencontres. Cette remémoration verbalisée peut aussi conduire les jeunes adultes à effectuer le même exercice. Ce processus de réminiscence a une fonction affective importante, car il permet de structurer l'identité et de donner un sens à la vie en reliant le passé au présent (Butler, 1963). Les adultes aînés partagent leurs souvenirs et expériences, ce qui non seulement leur permet de renforcer leur propre estime de soi et leur sentiment d'accomplissement, mais également d'offrir aux jeunes générations une meilleure compréhension des leçons de vie, des contextes historiques et des savoirs collectifs (Ruchat, 2013b). La réminiscence renforce le lien émotionnel entre les générations et aide à créer des bases de respect et d'empathie mutuels (Boivin, 2023 ; Crettenand Pecorini et Duplâa, 2020 ; Morgan, 2010). La réminiscence favorise donc la valorisation de l'histoire personnelle et la reconnaissance mutuelle des parcours de vie, enrichissant ainsi l'expérience affective des deux générations. Cependant, il est important de reconnaître également les émotions autres que positives qui peuvent surgir au fil des échanges.

Les **émotions autres que positives** (en complément au modèle PERMA) peuvent être la tristesse, la colère, la peur, la culpabilité, la honte, la frustration, le stress, la jalousie ou le dégoût, mais aussi des émotions ambivalentes comme la surprise. Dans le cadre de cette recherche, ce sont donc toutes les émotions autres que positives qui sont entendues. Ces émotions autres que positives peuvent encourager la réflexion critique et l'adaptation, car toutes les émotions font partie d'un processus adaptatif (Terré et Sève, 2023). Par exemple, un sentiment de frustration (la narration numérique qui doit être courte) peut amener une discussion intergénérationnelle et conduire à relativiser la situation, voir à trouver des avantages. Ces émotions, lorsqu'elles sont partagées et comprises, favorisent l'empathie entre les participants (Boivin, 2023). Cela peut renforcer la coopération et améliorer la qualité des interactions. Les émotions autres que positives font donc partie intégrante de l'expérience humaine et méritent d'être accueillies et entendues dans un cadre sécurisant et respectueux. L'intégration de cette complexité émotionnelle contribue au développement de la sagesse, en tant que capacité à porter un regard nuancé, empathique et réflexif sur la vie et sur les autres.

La **sagesse**, dans la dimension affective, est liée à la capacité de voir les situations de manière nuancée et à utiliser ces perspectives pour gérer des relations émotionnelles avec empathie et calme (Baltes et Staudinger, 2000). Si le bonheur n'est pas directement lié à la sagesse, cette dernière peut contribuer en partie à la joie et aux plaisirs, mais aussi jouer un rôle sur la croissance et la maturité personnelles (Scheibe et Kunzmann, 2016). La sagesse peut aussi être un vecteur de continuité culturelle et sociale (Ardelt, 2004). Les adultes âgés, grâce à leur sagesse, peuvent servir de modèles pour les jeunes générations. Ils transmettent non seulement des connaissances pratiques, mais aussi des leçons de vie qui aident à naviguer dans les relations sociales et personnelles. Mais la sagesse n'est pas spécifique aux adultes âgés et les jeunes adultes peuvent également faire preuve de sagesse. La sagesse invite également à une réflexion sur le sens de la vie et les relations intergénérationnelles peuvent devenir alors un lieu d'apprentissage (Crettenand Pecorini et Duplâa, 2020 ; Freeman *et al.*, 2020). La sagesse émerge des parcours de vie partagés et des échanges authentiques : elle constitue une ressource précieuse dans les contextes d'échanges et apprentissage intergénérationnel, autant pour les adultes âgés que pour les plus jeunes.

2.3.4 L'humour et le rire dans les trois dimensions

La recherche de 2019 sur la gérontologie narrative numérique avait relevé comme sujet émergent la place de l'humour et du rire dans les relations intergénérationnelles et qui demandait à être mieux étudié. L'humour et le rire peuvent être associés aux dimensions affective, cognitive et conative, c'est pourquoi ils sont traités distinctement. **L'humour et le rire ont une composante cognitive**, car ils exigent une forme de traitement intellectuel. L'humour, en particulier, peut faire appel à des jeux de mots, des doubles sens ou des contradictions, ce qui implique une réflexion critique, une capacité d'interprétation et un apprentissage (Stalder, 2019). Il demande souvent un effort cognitif pour comprendre les subtilités d'une situation comique ou la nature des blagues, d'autant plus lorsque des facteurs culturels rentrent en ligne de compte (Stalder, 2019). **Du point de vue conatif, l'humour et le rire** peuvent jouer un rôle dans les comportements sociaux et les motivations. L'humour peut être utilisé pour renforcer la coopération, pour motiver les individus à persévérer dans des tâches complexes ou pour faciliter l'interaction sociale (Bakar et Kumar, 2019 ; Décure, 2015 ; Morel, 2010 ; Ștefănescu *et al.*, 2020). Le rire, quant à lui, peut influencer la créativité et encourager une participation active dans les activités sociales ou éducatives (Stalder, 2019). **Dans la dimension affective, l'humour et le rire** sont fortement liés aux émotions et au bien-être. Le rire peut créer des émotions positives, renforcer les liens sociaux et contribuer à la

gestion du stress et de l'anxiété (Lefcourt, 2001 ; Martin et Ford, 2018) et peut aussi être associé au processus de résilience chez les adultes âgés (Anaut, 2014).

L'**humour** est une forme de communication ou d'expression qui vise à provoquer le rire ou à souligner l'ironie d'une situation. Il repose souvent sur des jeux de mots, des situations inattendues ou absurdes et des incongruités entre ce qui est attendu et ce qui est observé. L'humour peut servir de mécanisme social pour gérer des situations difficiles, renforcer des liens entre les individus, dénoncer des dysfonctionnements sociaux de manière plus acceptable ou se sortir d'une situation délicate (Martin et Ford, 2018 ; Morel, 2010). Il donne un certain pouvoir à ceux qui savent en user, tant sur eux-mêmes (autodérision, résilience) que sur les autres (Morel, 2010). L'humour serait également profitable dans les situations d'apprentissage (Bakar et Kumar, 2019 ; Décuré, 2015 ; Ștefănescu *et al.*, 2020). L'humour partagé crée un espace où chacun se sent plus à l'aise pour s'exprimer et partager (Martin et Ford, 2018). Le sens de l'humour est reconnu comme une vertu importante dans le bien-vieillir (Bowling et Dieppe, 2005) et peut être une part importante dans le processus de résilience (Anaut, 2014). Les adultes plus âgés privilégient l'humour « affiliatif », un style bienveillant qui favorise le lien social, en comparaison avec des formes d'humour plus agressives (Stanley *et al.*, 2024). Cependant, les adultes âgés en état de vulnérabilité seraient moins réceptifs à l'humour que les autres adultes âgés (Dayez, 2014).

Le **rire** est une réaction physiologique qui résulte souvent d'une émotion positive, comme le bonheur ou l'amusement, mais il peut également être déclenché par d'autres situations, y compris celles qui sont gênantes ou inconfortables ; « le rire est social » (Bouquet et Riffault, 2010, p. 13).

La puissance du rire tient à ce qu'il instaure un raccourci dans la communication. [...] il représente une dimension essentielle à la vie collective, au même titre par exemple que l'empathie ou le conflit. [...] Le rire représente ainsi une dimension essentielle à la vie collective, une ressource précieuse dans des contextes se dérobant à l'intelligence et à la volonté (Hintermeyer, 2010, p. 24).

Le rire a des fonctions biologiques et sociales, renforçant les interactions humaines et contribuant à la régulation des émotions (Bouquet et Riffault, 2010 ; Provine, 2001). Lorsqu'il est issu de l'interaction sociale, le rire contribue au bien-être et à l'équilibre émotionnel, il permet de relâcher pour un certain temps les tensions sociales et nos propres tensions et de prendre du recul par rapport à la réalité (Edbaiech, 2018). Le rire est reconnu pour ses effets bénéfiques sur la santé mentale (Provine, 2001). Tout comme l'humour est multiple, le rire est

tout autant polysémique. L'humour et le rire sont étroitement liés et « sont des outils puissants pour la cohésion d'équipe et le désamorçage de situations de stress » (Ritz, 2018, p. 10).

La littérature se rapportant aux éléments de la gérontologie narrative numérique en lien avec les dimensions cognitive, conative et affective est rapporté dans l'annexe 22.

2.4 Résumé du chapitre

Ce chapitre examine les bases théoriques et conceptuelles encadrant les relations et apprentissages intergénérationnels, en mettant l'accent sur la gérontologie narrative numérique. Il explore les théories sociales éclairant les dynamiques intergénérationnelles et les dimensions cognitive, conative et affective des apprentissages et relations entre générations. Ces cadres permettent de comprendre les mécanismes des interactions intergénérationnelles, particulièrement avec le rôle médiateur de la technologie et d'analyser leur impact sur le bien-être, l'apprentissage et la transmission.

Les interactions entre générations s'appuient sur plusieurs théories sociales qui aident à expliquer comment se construisent les liens entre individus de groupes d'âge différents. La théorie du contact intergroupe propose que les contacts positifs entre différents groupes dépendent de conditions favorables qu'il faut mettre en place et qui permettent de réduire les préjugés entre groupes. La théorie sociale cognitive repose sur l'apprentissage par observation, le renforcement vicariant, l'auto-efficacité, le déterminisme réciproque et la modélisation avec un rôle important pour l'observation et de l'apprentissage par imitation. La théorie de l'échange social, quant à elle, examine les dynamiques de réciprocité dans les échanges entre générations, en tenant compte des bénéfices mutuels que peuvent retirer les parties prenantes de leurs interactions.

La gérontologie narrative numérique, une pratique qui allie la narration orale de l'histoire de vie des adultes âgés et les technologies numériques, permet de créer un espace de dialogue et de travail entre les générations. Les acteurs de la gérontologie narrative numérique incluent le narrateur (un adulte âgé) et le collecteur (un jeune), mais aussi les rôles de soutien comme l'organisateur, le formateur et le facilitateur, ainsi que le public à travers les auditeurs. La caractérisation de cette approche souligne l'association de la gérontologie narrative avec la narration numérique de type histoire de vie, avec leurs bénéfices et risques respectifs. L'intégration de ces deux concepts aboutit à la gérontologie narrative numérique, un outil favorisant les relations intergénérationnelles par la transmission des savoirs et des valeurs à travers les générations. Les modalités de la gérontologie narrative numérique sont importantes à prendre en compte pour garantir le succès des rencontres intergénérationnelles aboutissant à la création de la narration numérique. La formation à la gérontologie narrative numérique est

essentielle au bon déroulement du processus et les qualités humaines, qui sont d'une grande importance pour des relations harmonieuses, doivent également être explicitées durant la formation.

Les interactions intergénérationnelles ne se limitent pas à de simples échanges d'informations, mais incluent des processus cognitifs, conatifs et affectifs qui façonnent la qualité des échanges et qui sont à la base de tout apprentissage, la trilogie de l'esprit. Ces dimensions sont inspirées de la psychologie positive et du socioconstructivisme, du cadre de l'éducation appréciative et du « déjà-là » de l'apprenant adulte. La dimension cognitive est examinée sous l'angle des apprentissages informels, intergénérationnels et techniques, ainsi que par la rédaction, la langue de communication et l'écoute ainsi que la littératie numérique médiatique et multimodale et les capacités cognitives des adultes aînés. La dimension conative met en lumière l'importance de la coopération, de l'éthique et de la créativité dans la réussite des projets intergénérationnels, ainsi que des concepts tels que l'héritage culturel et de l'héritage historique, la motivation, la pensée critique, la planification et la prise de décision, ainsi que la transmission pour le développement et la sensibilisation à l'âgisme. La dimension affective examine comment les relations intergénérationnelles peuvent contribuer au bien-être – basée sur le modèle PERMA de Seligman, le bien-vieillir, la confiance dans la relation, la résilience et la réminiscence, les émotions autres que positives et la sagesse. Enfin, l'importance de l'humour et du rire dans les relations intergénérationnelles clôture cette exploration des dimensions essentielles à une recherche sur les apprentissages et relations intergénérationnelles à travers la gérontologie narrative numérique.

2.5 Hypothèse, objectifs et questions de recherche

Le processus de la gérontologie narrative numérique se déroule dans un cadre intergénérationnel, impliquant la création de récits de vie numériques par des adultes aînés en collaboration avec de jeunes adultes durant plusieurs rencontres. La création de la narration numérique représente une occasion pour mettre en relation des personnes de générations différentes avec un but commun à atteindre. La gérontologie narrative numérique doit permettre de faire rencontrer les générations pour possiblement réduire la perception de stéréotypes sur les autres générations (Barbosa *et al.*, 2021 ; Pentecouteau et Eneau, 2017), diminuer le fossé des générations et encourager une vie sociale active (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020 ; Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Tullo *et al.*, 2019), renforcer la solidarité intergénérationnelle (Guillemard, 2021), contribuer à développer le capital et la cohésion sociale (Topping, 2020) et permettre la réalisation d'apprentissages informels (Chalmel et Weisser, 2013 ; Loe, 2013 ; Ruchat, 2013b ; Truong-White et McLean, 2015), intergénérationnels (Hewson *et al.*, 2015 ;

Loe, 2013 ; Malki, 2008 ; Manchester et Facer, 2015 ; Shimada et Dameron, 2016 ; UE & Erasmus, 2020 ; Withnall, 2018) et techniques (Boubée, 2011 ; Curell, 2016 ; Hargittai et Dobransky, 2017 ; Pitaud et Deschamps, 2021 ; Rubino *et al.*, 2018 ; Schreurs *et al.*, 2017). Comme Dumez (2013), Hallée et Garneau (2019) et Hammersley (2024) le soutiennent, si une hypothèse est formulée dans une recherche qualitative, elle doit être provisoire, ce choix pouvant être dépendant du degré de connaissance déjà acquis ou non du domaine de recherche. La gérontologie narrative numérique étant un nouveau domaine d'étude, la formulation d'une hypothèse se justifie. La proposition provisoire de mon hypothèse se formule ainsi :

Si les récits de vie sont partagés dans des environnements numériques favorisant la collaboration intergénérationnelle, alors ils peuvent créer des espaces de dialogue et de pratiques permettant de déconstruire les stéréotypes liés à l'âge et de valoriser les expériences des adultes âgés et des jeunes adultes, tout en stimulant l'apprentissage mutuel, ce qui peut renforcer les liens intergénérationnels.

Une hypothèse de recherche conduit à formuler des hypothèses rivales. Une première limite potentielle réside dans les inégalités d'accès, de compétences et de familiarité avec les technologies numériques. Ces fractures numériques pourraient entraver la participation équitable aux projets de narration numérique et ainsi compromettre la dynamique de co-construction des savoirs. Pour répondre à cette hypothèse rivale, la recherche s'appuie sur des modalités concrètes de réduction de ces écarts : l'accès aux outils nécessaires est garanti, un accompagnement technique individualisé est proposé et des formations adaptées aux besoins et aux rythmes d'apprentissage de chacun ont été intégrées dans le dispositif. Ainsi, la fracture numérique est anticipée non comme un obstacle absolu, mais comme une dimension modulable dans un environnement de soutien. Une seconde hypothèse rivale possible concerne la profondeur des relations intergénérationnelles : les interactions pourraient être perçues comme superficielles ou limitées, ne permettant pas un véritable échange. Pour contrer cette hypothèse rivale, le dispositif de recherche est structuré autour de rencontres répétées, inscrites dans la durée et dans un cadre sécuritaire, favorisant ainsi l'installation d'une relation de confiance progressive. De plus, l'ancrage théorique dans les travaux liés à la théorie du contact intergroupe (Allport, 1954) et à la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986) soutient la valeur transformative des interactions prolongées et significatives entre les générations. Enfin, une troisième hypothèse rivale questionne la possibilité d'un déséquilibre dans les relations, les jeunes adultes pouvant être perçus comme les « techniciens » du projet, et les adultes âgés comme les « détenteurs de contenu ». De telles dynamiques asymétriques pourraient nuire à la reconnaissance mutuelle et à la réciprocité de l'échange (Schiele, 2018). Cette recherche

anticipe cette tension en instaurant un cadre relationnel explicitement équitable dès le départ : la motivation à participer a été évaluée de manière qualitative pour les deux générations en présence et chaque membre du binôme a été reconnu comme porteur d'expertises complémentaires. L'apport théorique de la théorie de l'échange social (Blau, 1964 ; Emerson, 1976 ; Homans, 1958) permet de penser la relation intergénérationnelle non comme un simple transfert unidirectionnel, mais comme une négociation de sens et de reconnaissance, dans laquelle les contributions de chacun sont valorisées. Ces hypothèses rivales, loin d'invalider l'hypothèse principale, permettent au contraire d'en affiner les contours méthodologiques et théoriques. C'est dans cette perspective critique et réflexive que s'inscrit l'objectif de cette recherche.

L'objectif de cette recherche est d'explorer et de mieux décrire les dynamiques et les expériences intergénérationnelles vécues durant le processus de la gérontologie narrative numérique. Cet objectif s'est divisé en cinq sous-objectifs :

- a. Mieux comprendre la dynamique des relations intergénérationnelles au sein des binômes engagés dans la gérontologie narrative numérique. Il s'agit de comprendre comment les adultes âgés et les jeunes adultes ont communiqué, coopéré, organisé leur travail et échangé des savoirs.
- b. Mettre en lumière les bénéfices et les risques cognitifs, conatifs et affectifs potentiels pour les narrateurs et les collecteurs.
- c. Explorer le rôle de l'humour et du rire dans les relations intergénérationnelles.
- d. Estimer l'impact sur les représentations et stéréotypes liés à l'âge.
- e. Évaluer le rôle de la technologie dans la transformation des récits en mettant en lumière les défis techniques et méthodologiques posés par ce type de média afin d'améliorer le processus.

Cette recherche souhaite développer des connaissances pratiques sur le potentiel de la gérontologie narrative numérique pour améliorer la qualité des relations intergénérationnelles et bonifier le bien-être subjectif, tout en participant à la transmission des savoirs, qu'ils soient culturels et historiques ou liés aux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il est important de lier ces connaissances pratiques aux théories sociales et cadres conceptuels propres à chaque thème abordé dans les dimensions cognitive, conative et affective, ainsi qu'en lien avec l'humour et le rire.

La question centrale est ainsi formulée : comment sont vécues les expériences des (A) adultes âgés et des (B) jeunes adultes durant le processus de la gérontologie narrative numérique, soit durant (I) la narration orale de l'histoire de vie, (II) l'élaboration et la création

de la narration numérique et (III) de son visionnement et sa diffusion, dans les dimensions cognitive, conative et affective ? Il est important de prendre en compte de façon équitable d'un côté les adultes âgés et de l'autre les jeunes adultes, mais aussi les différentes phases du processus afin de voir l'évolution des dynamiques et expériences au sein des binômes tout comme d'affiner le processus d'un point de vue pratique et théorique. Pour la dimension cognitive, c'est surtout la mobilisation des connaissances déjà présentes pour la réalisation de nouveaux apprentissages qui a été étudiée ; pour la dimension conative, c'est particulièrement l'estime de soi dans une perspective développementale de bien-être ainsi que la coopération au sein du binôme ; enfin pour la dimension affective, c'est le bien-être pour les deux parties ainsi que la résilience et la réminiscence. Cette question générale a été développée en sous-questions :

- a. Comment les interactions intergénérationnelles entre adultes âgés et jeunes adultes se construisent-elles et évoluent-elles dans le cadre de gérontologie narrative numérique en termes de communication, de coopération, d'organisation du travail et d'échange de savoirs ?

Cette question cherche à analyser les dynamiques spécifiques entre les deux générations dans le cadre des récits de vie oraux et numériques, en mettant l'accent sur les processus d'interaction et de transmission de connaissances.

- b1. Quels sont les bénéfices cognitifs, conatifs et affectifs potentiels pour les narrateurs et collecteurs dans le cadre de la gérontologie narrative numérique, en particulier en termes d'apprentissages intergénérationnels, d'estime de soi, de motivation, de transmission, de bien-être, et de résilience et réminiscence au sein du binôme ?

Cette question invite à explorer les aspects positifs et les gains personnels des participants dans ce contexte intergénérationnel, en analysant les impacts sur les trois dimensions.

- b2. Quels sont les risques potentiels associés à la gérontologie narrative numérique pour les narrateurs et les collecteurs, notamment concernant la réminiscence et les émotions autres que positives ?

Cette question permet d'examiner les aspects plus délicats et les défis liés à la gérontologie narrative numérique, en particulier les effets cognitifs, conatifs et affectifs que pourrait engendrer ce processus.

- c. Quel rôle jouent l'humour et le rire dans les relations intergénérationnelles et comment influencent-ils les dynamiques entre les participants, selon les théories de l'humour et du rire appliquées à ce contexte ?

Cette question cherche met en évidence la manifestation de l'humour et du rire dans les interactions entre générations, en mettant l'accent sur leur importance pour les participants et en lien avec des cadres théoriques pertinents.

- d. Comment le processus de la gérontologie narrative numérique contribue-t-il à réduire les stéréotypes et préjugés liés à l'âge, et comment participe-t-il à renforcer les liens sociaux entre générations en luttant contre l'âgisme ?

Cette question souhaite examiner l'impact de la gérontologie narrative numérique sur les représentations sociales et les stéréotypes autour de l'âge, ainsi que son rôle dans l'amélioration des relations intergénérationnelles.

- e. Quels sont les défis techniques et méthodologiques rencontrés lors de la transformation des récits oraux dans le cadre de la création de narrations numériques et comment ces défis ont-ils être surmontés pour améliorer le processus, notamment lors de la transition entre les phases de préparation (gérontologie narrative) et de production (narration numérique) ?

Cette question explore les obstacles liés à l'usage des technologies dans la création de récits numériques de type histoire de vie à partir d'un récit oral, tout en cherchant à identifier des solutions pratiques pour optimiser le flux de travail.

Les hommes dont les recherches sont fondées sur le même paradigme adhèrent aux mêmes règles et aux mêmes normes dans la pratique scientifique. Cet engagement et l'accord apparent qu'il produit sont des préalables nécessaires de la science normale, c'est-à-dire de la genèse et de la continuation d'une tradition particulière de recherche.

T. S. Kuhn

La structure des révolutions scientifiques (1962/2018, p. 38)

Chapitre 3 — La méthodologie de la recherche

Ce chapitre présente ma posture épistémologique et les fondements méthodologiques qui guident ma recherche. La méthode par étude de cas est exposée, suivie du processus temporel et fonctionnel de la gérontologie narrative numérique intégrée dans ma recherche. Ensuite, les participants sont présentés, tant dans le bassin et la procédure de recrutement que leurs caractéristiques, en incluant la composition des binômes. S'en suivent les outils de collecte de données qui se rattachent à la méthode, puis la méthode d'analyse qualitative des données, ainsi que l'intégrité méthodologique mise en place. Finalement, le processus déontologique est développé et le résumé conclut ce chapitre.

3.1 Posture épistémologique et fondements méthodologiques

Piaget (1967) définit l'épistémologie comme « l'étude de la constitution des connaissances valables » (p. 6), c'est-à-dire qu'elle examine la nature des connaissances produites (Allard-Poesi et Perret, 2014). L'épistémologie ne doit pas être confondue avec l'ontologie, qui réfléchit à l'état d'être ou à ce qui existe (Gaudet et Robert, 2018) et « qui questionne la nature de la réalité à connaître » (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 15). L'épistémologie et l'ontologie permettent au chercheur de se questionner sur les aspects de la réalité qu'il tente de discerner, sur la compréhension de cette réalité et dont les sources scientifiques sont des articles et ouvrages exemplaires (Baribeau, 2016 ; Dumez, 2010 ; Merriam et Tisdell, 2015). Cette réflexion se penche aussi dans son apport à la recherche qui doit être valable (Allard-Poesi et Marechal, 2014), la validité de la recherche étant soumise aux pairs qui la lisent ou l'évaluent (Charmillot et Dayer, 2007). En se questionnant sur les causes, les événements, les régularités, les observations, mais aussi les motivations, les intentions, les actions, les sens et les normes avec une posture objectivante et communicationnelle (Schurmans, 2011), le chercheur contribue à former ses pensées par l'acquisition de connaissances et à comprendre sa réalité du monde (Fortin et Gagnon, 2022).

Dans la conception de recherches qualitatives, Creswell et Poth (2025) préconisent de suivre une structure de travail en cinq phases pour situer la philosophie et les cadres

interprétatifs dans le processus de recherche, dont la première phase « *The Researcher as a Multicultural Subject* [Le chercheur comme sujet multiculturel] » (p. 20) intervient avant la méthodologie de la recherche. Les questions en relation avec la phase 1 et 2 sont : « *What perspectives and experiences do you bring to your research?* [Quelles perspectives et expériences apportez-vous à votre recherche ?] » et « *How do your beliefs guide your actions as a researcher?* [comment vos croyances guident-elles vos actions de chercheur ?] » (Creswell et Poth, 2025, p. 20). Il semble dès lors important de répondre à cette question.

3.1.1 Mes expériences

Tout en reconnaissant l'influence de mes formations antérieures, particulièrement en sciences infirmières, mais également en andragogie et gérontagogie, et ayant déjà effectué une recherche sur la gérontologie narrative numérique (Crettenand Pecorini, 2019), je pars naturellement avec une certaine perspective concernant les relations intergénérationnelles par des apprentissages informels partagés de façon multimodale pour réduire le fossé des générations et encourager une vie sociale active (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020 ; Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Tullo *et al.*, 2019) tout en bénéficiant des avantages des narrations, tel le bien-être (Bohlmeijer *et al.*, 2007 ; Grimm et Boothe, 2007 ; Ruchat 2013b ; Tarquinio, 2012) pour ne citer que celui-ci. Mon parcours académique m'a également permis de contribuer à plusieurs recherches en lien avec l'éducation et ses théories. Toutes ces expériences représentent un apport pour cette recherche.

En andragogie.

Après avoir pratiqué durant plusieurs années en tant qu'infirmière-anesthésiste¹⁹ en milieu hospitalier, métier devenu moins stimulant pour moi et difficilement compatible avec les horaires irréguliers de deux parents, j'ai décidé de réorienter ma carrière vers l'éducation des professionnels de la santé. J'ai suivi une formation de deux ans pour devenir « maîtresse de formation professionnelle », destinée à former de futurs professionnels de la santé, soit des adultes après l'école obligatoire. La première année était consacrée à l'andragogie pour tous les futurs enseignants professionnels, tandis que la seconde se concentrait sur l'éducation des professionnels de la santé (hors Hautes Écoles Spécialisées). Parallèlement, j'enseignais à l'École supérieure de soins ambulanciers de Genève (équivalent au collège des paramédics en Ontario) tout en travaillant à temps partiel dans un service d'ambulances, où j'étais la première

¹⁹ La spécialisation d'infirmière-anesthésiste n'existe pas au Canada. En Suisse et dans le contexte de l'époque, il fallait avoir exercé durant deux ans la profession d'infirmière dans un service aigu avant de se présenter au concours pour la formation de spécialisation que j'ai suivi à l'hôpital de l'Île à Berne, en allemand.

femme. Un des premiers défis a été de m'approprier le vocabulaire et les paradigmes de l'éducation, bien différents de ceux de la santé. Ma deuxième année de formation m'a permis de créer des ponts entre ces deux univers. Il était difficile d'appliquer la rigueur et l'exactitude que demandent les soins anesthésiques qui étaient mes fondements de travail aux théories de l'andragogie, mais mon expérience des patients aux profils variés m'a aidée à comprendre la diversité des apprenants adultes.

Après plus de cinq ans d'enseignement au collège des paramédics, j'ai poursuivi cette activité dans le cadre de missions humanitaires dans divers pays. J'ai formé des professionnels de santé (médecins, infirmiers, sages-femmes, paramédics) et des bénévoles de la Croix-Rouge/Croissant-Rouge, en adaptant mes approches pédagogiques aux contextes sociaux, culturels, géopolitiques et économiques variés, notamment dans des zones de conflit, en état de pauvreté économique extrême ou de catastrophes naturelles. Si l'adaptation des approches pédagogiques a été ainsi rendue nécessaire, ce sont les expériences de vie qui ont enrichi mon bagage d'enseignante. Et c'est sans compter mes expériences de professionnelle de la santé sur les terrains d'urgences humanitaires à travers le monde.

Par la suite, j'ai renforcé mon expérience en tant qu'assistante d'enseignement, en me concentrant sur les cours en ligne et les approches pédagogiques nécessaires à leur réussite (Duplâa *et al.*, 2023). Actuellement dans ma deuxième année comme professeure à temps partiel, je continue de développer de nouvelles compétences grâce aux interactions avec les étudiants.

En gérontagogie.

Mon expérience d'infirmière m'a dotée de bases solides en gériatrie et en gérontologie éducative, utiles pour aborder la gérontagogie. Pendant mes études de maîtrise, je me suis intéressée à la formation des aînés en bonne santé, un domaine encore peu exploré malgré l'apparition des universités du 3^e âge dans les années 70. Mes connaissances dans ce domaine proviennent surtout des écrits consultés et de quelques expériences pratiques. Les projets intergénérationnels interfacultaires auxquels j'ai participé à l'Université d'Ottawa ont suscité un intérêt notable. En approfondissant ce sujet, il est clair que l'âgisme freine son développement. Les stéréotypes et préjugés sur les adultes aînés entraînent des discriminations institutionnelles et interpersonnelles. Les recherches exploratoires auxquelles j'ai participé montrent également que certains adultes aînés, influencés par l'âgisme, doutent de leur capacité à apprendre ou à retourner à l'université. Pourtant, nos résultats révèlent un intérêt marqué pour les apprentissages et projets intergénérationnels en milieu universitaire. Cette recherche

contribue également à mieux comprendre le volet gérontagogique de la gérontologie narrative numérique.

Je note aussi que certains de mes contemporains (ceux qui sont nés la même année que moi) ont déjà quitté le monde professionnel pour prendre leur retraite, ce qui fait de moi un « adulte pas tout à fait aîné » apprenant, avec mes propres expériences d'apprentissage. Si je ne me retrouve pas toujours dans les théories de la gérontagogie, elles me font prendre conscience de ce que je dois développer et mettre en place pour continuer à apprendre dans le futur, pour conserver ce plaisir d'apprendre, qui chez moi, est exponentiel aux années qui passent.

En pédagogie et sur le numérique.

En tant que parent, je me suis intéressée aux théories de la pédagogie (surtout la pédagogie montésorienne et la pédagogie salésienne), d'autant plus que mon propre parcours scolaire a été très rude au secondaire, broyé par un cadre normatif intransigeant, et que je souhaitais une expérience plus heureuse pour mes enfants. De plus, en tant que bénévole, j'ai enseigné à des enfants du primaire en dehors de l'école et j'ai dû suivre des cours — très élémentaires — pour ce faire.

Mais c'est surtout durant mes différents postes d'assistante de recherche que je me suis penchée plus précisément sur les théories de la pédagogie et leurs multiples possibilités de mises en pratique, sur les directives gouvernementales, sur les élèves aux besoins particuliers, mais aussi sur les milieux minoritaires et plus spécifiquement sur la place des langues dans ces milieux (Thibeault *et al.*, 2022 ; Whitley *et al.*, 2021). Une autre avenue de recherche a été les pédagogies ludiques, essentiellement en pédagogie, mais qui a aussi débordé en andragogie (Boultif *et al.*, 2025), ainsi que de comprendre la place de la littératie numérique et multimodale dans l'enseignement/apprentissage de la langue française (Boultif et Crettenand Pecorini, 2021). Le connectivisme a également fait partie de mes apprentissages, tant théoriques que pratiques (Duplâa *et al.*, 2023). J'ai renforcé mes connaissances théoriques sur les inégalités numériques, que j'avais déjà expérimentées sur le plan pratique, dont l'exclusion numérique.

Le numérique ne me passionne pas particulièrement, mais j'ai toujours trouvé essentiel de suivre l'évolution des technologies. Lors de mon apprentissage de dessinatrice de machines, j'ai découvert les langages Pascal et Python sur un Commodore à curseur vert clignotant, alors que peu de mes camarades connaissaient les ordinateurs. Plus tard, dans le bureau d'ingénieurs où je travaillais pour financer mes études d'infirmière, j'ai été formée à une révolution de l'époque : le dessin assisté par ordinateur (DAO). Cependant, avant la démocratisation massive des PC, j'ai écrit mon mémoire d'infirmière sur une machine à écrire électrique...

Ma vraie révolution technologique a été l'accès universel aux données grâce aux bibliothèques virtuelles, qui m'ont ouvert des horizons immenses. Ayant connu les cartes de recherche dans les tiroirs longs et étroits des bibliothèques municipales, je m'émerveille encore aujourd'hui de la simplicité et de l'abondance d'informations scientifiques disponibles. Curieuse par nature, je me tiens à jour avec les avancées numériques, qu'il s'agisse de communiquer, de rechercher, de rédiger ou de créer. L'intelligence artificielle suscite chez moi fascination et interrogations, notamment sur sa non-conscience, qui soulève des questions éthiques, et sur les enjeux liés aux droits d'auteur. Son potentiel est immense, comme en santé, mais aussi inquiétant, notamment pour certains usages, comme dans l'armée avec les robots-tueurs. Je reste donc vigilante et curieuse des progrès technologiques.

En relations et apprentissages intergénérationnels.

J'ai été confrontée aux apprentissages intergénérationnels de façon inconsciente depuis mon enfance, sans doute comme beaucoup de personnes. Cependant, je reconnais la chance d'avoir grandi proche de mes grands-parents qui m'ont transmis des valeurs et des connaissances pratiques que l'école n'enseignait pas. Ce n'est qu'en me comparant à d'autres jeunes de mon âge que j'ai réalisé que mes deux parents allaient bien au-delà des normes habituelles dans le partage de leurs connaissances. Si j'ai su assez jeune cuisiner, repasser, coudre à la machine, tricoter, crocheter, s'occuper d'un bébé, jardiner, je savais aussi réparer une chambre à air, changer une roue d'une voiture, couler du béton, monter une prise électrique, utiliser tondeuse, perceuse, raboteuse et autres machineries et même monter et démonter le fusil d'assaut de mon papa (l'armée étant obligatoire en Suisse, chaque citoyen en âge de servir à son fusil à la maison qu'il doit entretenir). S'il y avait les savoir-faire transmis, il y avait également le message que rien n'est impossible ou limité, même pour une fille, même dans un milieu social patriarcal.

Ces expériences passées m'ont permis de mieux comprendre les théories liées aux relations et apprentissages intergénérationnels qui ont été au centre de ma recherche de maîtrise. En tant qu'assistante de recherche, j'ai continué à développer mes connaissances pratiques et théoriques sur les apprentissages intergénérationnels dans des projets en milieu universitaire qui liaient des adultes aînés et des étudiants (Crettenand Pecorini *et al.*, sous presse). Ma recherche doctorale a été l'occasion d'approfondir mes connaissances théoriques et de voir en pratique l'importance des relations intergénérationnelles pour favoriser les apprentissages.

Après ce regard en arrière, il est évident que mon identité, mon parcours personnel et professionnel influencent ma recherche. Weber (1917) noterait que je ne peux pas, en tant que chercheuse, me départir totalement de mes valeurs et de mes croyances, que ma neutralité

axiologique ne sera jamais atteinte à 100 % et qu'une certaine subjectivité influencera ma recherche. Bourdieu (1980) verrait dans mon expérience individuelle de chercheuse, mais aussi dans mes intérêts sociaux et culturels, donc dans l'ensemble de mes dispositions acquises par l'expérience (*habitus*), l'influence sur mes perceptions et mes actions de chercheuse. Denzin et Lincoln (2011) insisteraient sur l'importance d'examiner mes propres préjugés et leur impact sur ma recherche par une posture réflexive, particulièrement pour cette recherche qualitative et pour chaque étape du processus de recherche. Polanyi (1958) me signalerait que mon engagement personnel, ma passion, ma créativité, mon intuition ainsi que possiblement ma subjectivité de chercheuse sont enchâssés dans les résultats de ma recherche, relevant tant de la dimension cognitive et conative que de la dimension affective qui englobe l'émotionnel. La recherche scientifique en sciences sociales et humaines n'est pas un processus neutre, elle est profondément influencée par les vécus individuels et professionnels des chercheurs, j'en ai fait état ici.

En adoptant une posture ontologique et épistémologique qui est « fondée sur la prémisse que la réalité est partiellement construite socialement et notre connaissance de cette réalité est une construction découlant de l'interaction entre le chercheur et la réalité » (Gaudet et Robert, 2018, p. 258) et qu'il existe de nombreuses réalités différentes construites dans des contextes historiques et culturels différents sans qu'il n'y ait aucun moyen de soutenir que l'une ou l'autre de ces réalités est la bonne (Burr, 2015), j'adhère actuellement au paradigme du constructionnisme social, tout en sachant que ce choix n'est pas permanent. En effet, une position paradigmatique, dans la conception de proposition de sens, dépend de la réalité que le chercheur va étudier, c'est donc « une posture de départ » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 133), mais aussi de sa propre évolution dans le temps et du type de recherches qu'il va effectuer. Mais qu'est-ce que le constructionnisme social ?

3.1.2 Le constructionnisme social

Lorsque Papert élabore son cadre de pensée à partir de l'idée que l'apprentissage doit être ancré dans l'expérience, il s'inspire de la notion de « pensée concrète » de Jean Piaget et de la notion de « bricolage » de Claude Levi-Strauss pour établir le constructionnisme (Balacheff, 2017). Le constructionnisme de Papert met l'accent sur l'objet créé (ici la narration numérique) en tant que catalyseur de socialisation : il ne s'agit pas simplement de produire un média, mais de générer des interactions sociales qui prennent forme à travers ce média (Duplâa *et al.*, 2023). Dans mon projet de recherche, les apprentissages intergénérationnels représentent une part importante de mon questionnement et il existe un lien fort avec cette notion d'apprentissages intergénérationnels et le constructionnisme. En effet, la relation est au cœur

des apprentissages intergénérationnels, dans un échange mutuel de connaissances et d'expériences (Fitzpatrick, 2019 ; Riffaud, 2007). Le processus d'apprentissage est dynamique et réciproque dans les interactions (Siegel, 1999).

Le constructionnisme et le constructionnisme social partagent des bases conceptuelles, mais se distinguent par leurs nuances. Dans le constructionnisme, la réalité est activement construite par les individus à travers leur expérience et leur interaction avec le monde (Baert *et al.*, 2011). Dans ce cadre, les constructions sont souvent contextuelles et évolutives, reflétant une variété de perspectives et de récits. Le constructionnisme social élargit cette perspective en mettant l'accent sur les dimensions collectives de la construction de la réalité. Les significations, normes et catégories sont donc le produit d'accords sociaux, souvent implicites, et non d'une réalité objective préexistante (Andrews, 2012 ; Burr et Dick, 2017). Le constructionnisme social, enraciné dans la sociologie, est apparu dans les années 80 comme une réponse à la compréhension de la réalité et est lié à l'ère postmoderne de la recherche qualitative (Andrews, 2012). Dumora et Boy (2008) qualifient le constructionnisme de « social » s'il met l'accent sur le discours dans les relations sociales. Même si historiquement le constructionnisme social a tendance à séparer la connaissance de l'expérience objective, il permet aujourd'hui d'offrir la possibilité d'une enquête scientifique sociale fondée sur des bases empiriques (Baert *et al.*, 2011). En effet, le paradigme constructionnisme social s'est construit sur la base de traditions théoriques qui soulignaient la nature socialement construite du monde, avec comme point central, la représentation et le sens et à l'encontre la domination des approches objectivistes (Gray, 2017). Le même auteur souligne qu'aujourd'hui, les études basées sur le constructionnisme social sont de plus en plus multidisciplinaires et utilisent des modes d'expressions telles que la littérature fictive, le langage, le cinéma et d'autres expressions populaires pour étudier les problèmes sociaux. Pour la majorité des constructionnistes sociaux, la question ontologique n'est pas le point focal de leurs questionnements scientifiques (Gaudet et Robert, 2018). Burr (2015) décrit quatre caractéristiques au constructionnisme social : (1) il faut accepter la possibilité qu'il existe de nombreuses réalités distinctes construites dans des contextes différents et que rien ne peut prétendre que l'une ou l'autre de ces réalités est la bonne, il y a donc une remise en question de la connaissance ; (2) les connaissances existent dans un contexte culturel et historique et les façons de comprendre propres à une époque ou à un contexte culturel ne sont pas nécessairement meilleures ou pires ; (3) l'observation n'est pas objective, mais le reflet des interactions et processus sociaux : les interactions entre les personnes et le monde construisent la connaissance ; (4) la connaissance et l'action sociale sont liées dans le constructionnisme social, ce qui implique que chaque vision du monde est

accompagnée d'une multitude de constructions sociales. L'action sociale étant elle-même en changement à travers le temps et les cultures, elle influence les connaissances tout comme les connaissances influencent l'action sociale.

Il me semble également important de préciser les nuances que les auteurs apportent entre le constructivisme et le constructionnisme. Mucchielli (2005) voit le constructivisme comme un paradigme qui nécessite « de construire intégralement ses contextes scientifiques servant de base aux analyses » ce qui implique une compréhension rationnelle au contraire du constructionnisme qui rend « compte des phénomènes de construction sociale de la réalité sociale », ce qui est alors une compréhension « liée au contexte expérientiel commun humain, appréhendé par empathie du ressenti » (p. 9-10). Pour le philosophe des sciences et épistémologiste Hacking²⁰, le constructivisme devrait être réservé au courant philosophique des mathématiques alors que le constructionnisme est caractérisé par la mise en évidence et l'analyse des interactions sociales et historiques qui conduisent à tel ou tel concept, mais tous deux tentent de « prouver que les choses ne sont pas ce qu'elles semblent être, [...] dichotomie [...] entre apparence et réalité » (Rosat, 2001, p. 145). La distinction pour Dumora et Boy (2008) se fait entre le constructivisme psychologique (la construction du monde est psychologique) et le constructionnisme social (le vrai est le résultat de relations sociales) en se référant à Gergen. Gaudet et Robert (2018) décrivent le constructivisme comme très critique du réalisme et le constructionnisme comme modéré. Pour Avenier²¹ et Thomas (2012), le constructivisme est un paradigme épistémologique et le constructivisme social ou constructionnisme ou socioconstructivisme n'est pas un paradigme, car il traite de questions d'ordre ontologique, ce qui est en contradiction avec Gaudet et Robert (2018) pour qui la question ontologique est de première importance pour les constructivistes. Pour certains auteurs comme Vygotsky ou Bruner, le socioconstructivisme est considéré comme un « courant pédagogique » et non comme un paradigme. Pour Jonnaert (2009), le socioconstructivisme est clairement une posture épistémologique selon laquelle les interactions sociales représentent une composante essentielle du processus de construction des connaissances. Pour Creswell et Poth

²⁰ Dans son livre « Entre science et réalité », Hacking avance sa thèse sans polémique sur la différence entre les sciences de la nature et les sciences humaines. Le constructivisme dont il fait référence n'est pas le même que celui de Piaget qui est associé au stade de développement cognitif où les nouvelles connaissances ne peuvent que se construire sur des connaissances antérieures.

²¹ Marie-José Avenier est docteur en économie et mathématique, ce qui explique peut-être son école de pensée et qui ne représente pas nécessairement les mêmes conceptions, principes et perspectives qu'en éducation. Elle classe également le paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln dans le post-modernisme.

(2025), le socioconstructivisme est un paradigme de recherche où les individus développent une signification subjective de leurs expériences et ces significations sont multiples, changeantes et contextualisées tout en tenant compte des contextes historiques, sociaux et culturels. Donc pour ces auteurs, le socioconstructivisme met l'accent sur la manière dont l'individu construit sa compréhension du monde à travers ses interactions sociales et son vécu personnel. Par rapport au socioconstructivisme de Creswell et Poth (2025), le constructionnisme social va plus loin dans la critique de la réalité objective en affirmant que toute connaissance et toute réalité sont socialement construites, ce qui existe comme « réel » est le produit des interactions discursives dans une communauté (le langage est un outil de production de la réalité), le sujet individuel est dérivé du social (le soi est formé à travers les discours sociaux) ; il ne s'agit pas seulement de comprendre comment les individus donnent du sens, mais comment des systèmes de savoirs, des normes sociales et des vérités sont produits collectivement (Berger et Luckmann, 1966 ; Burr, 2015 ; Burr et Dick, 2017 ; Gergen, 1999).

Gaudet et Robert (2018) présentent les deux approches du constructionnisme social : (1) le paradigme constructionnisme social d'approche interprétative (perspective interactionniste américaine de Mead, Berger et Luckmann) qui met l'accent sur l'action sociale pragmatique et (2) le paradigme constructionnisme social d'approche compréhensive (tradition européenne continentale de Max Weber) qui cherche à « comprendre la réalité à partir des expériences vécues par les sujets » (p. 15), mais leurs postures sont très ressemblantes. En se détachant de l'idéalisme, le constructionnisme s'inscrit dans la sociologie interprétative (Mucchielli et Noy, 2005) que nous allons aborder maintenant.

3.1.3 L'interprétativisme

L'épistémologie de l'interprétativisme utilise une approche compréhensive, cherchant une connaissance idiographique (et non nomothétique²²) en privilégiant l'étude de cas singuliers (Allard-Poesi et Perret, 2014 ; Otemikongo Mandefu Yahisule, 2018) ou tout autres modes de collecte de données favorisant les interactions, en essayant de comprendre la signification de la représentation de la réalité perçue des personnes dans un contexte particulier (Fortin et Gagnon, 2022). Les interactions et les intentions des personnes à l'étude vont construire leur « réalité » qui prend sens dans la confrontation et le partage de leurs représentations, réalité qui est évolutive et qui dépend aussi des contextes, réalité qui est donc

²² Une connaissance idiographique se concentre sur le particulier : elle vise à comprendre des phénomènes uniques ou individuels, souvent dans leur contexte spécifique (comme l'étude d'une histoire de vie). Une connaissance nomothétique cherche des lois générales ou des principes universels applicables à un large éventail de cas.

subjective et construite par l'interprétation (Allard-Poesi et Perret, 2012). En passant de l'observation particulière des phénomènes dans un contexte spécifique ainsi qu'à son interprétation, le chercheur adopte un raisonnement inductif par sa conclusion de portée générale (Fortin et Gagnon, 2022), l'induction étant une caractéristique possible des recherches qualitatives (Merriam et Tisdell, 2015).

L'interprétativisme ne cherche ni à construire la réalité sociale (constructivisme), ni à reconnaître la finalité du sujet connaissant pour construire la connaissance (téléologie), mais à comprendre le sens de la réalité sociale (Prévost et Roy, 2015). Il se concentre sur l'interprétation des significations, pas sur la genèse sociale de la réalité elle-même ; il ne rejette pas que la réalité soit socialement influencée, sans pour autant affirmer que la réalité est coconstruite. Comme le fondement de l'expérience est la description interprétative — par une approche empathique de la réalité ressentie du participant dans ses interactions et de son milieu de vie, avec une forte implication du chercheur pour saisir le sens exprimé du participant qui est au cœur du processus de recherche (Churchill, 2016) — l'épistémologie interprétative correspond à la posture dans laquelle j'ai conduit ma recherche. Cela a impliqué de ma part la reconnaissance de ma subjectivité dans le processus de recherche. Pour pouvoir interpréter, il faut comprendre l'autre dans le partage de l'expérience vécue et avoir assez d'ouverture pour l'autre, au-delà des différences : cette intersubjectivité « est sous-jacente à nos concepts d'empathie, d'identification [...] » (Stern, 2005, p. 3).

3.1.4 Le constructionnisme social d'approche interprétative : avantages et limites

Le rapport entre posture épistémologique et méthode est un des critères de scientificité des études qualitatives ; « on ne peut séparer production de connaissance et validation » (Dubois, 2018, p. 54). Toute recherche reposant sur une certaine conception de son objet de connaissance, je reconnais que ma réalité n'est pas celle des participants qui participeront à ma recherche et qu'il faudra mettre en place des moyens variés pour tenter de capter et saisir leurs représentations de leur réalité afin d'appréhender et de comprendre des phénomènes — les effets du processus de la gérontologie narrative numérique — qui se dérouleront dans un contexte social, culturel, environnemental et historique particulier dont je dois tenir compte, tant pour les participants que pour moi-même.

- ⇒ Je pars de mes connaissances sur la gérontagogie (j'y reconnais la capacité des aînés d'apprendre et de vouloir apprendre)
- ⇒ et sur le concept de l'apprentissage tout au long de la vie (j'y reconnais des possibilités illimitées dans sa mise en application)
- ⇒ par des apprentissages informels (j'y reconnais des valeurs souvent insoupçonnées)

- ⇒ dans des relations intergénérationnelles (j'y reconnais un moyen de réduire le fossé des générations, d'encourager une vie sociale active, de lutter contre l'âgisme et de valoriser les personnes)
- ⇒ pour la création (j'y reconnais ses possibilités d'expériences optimales, d'accomplissement et de confiance en soi)
- ⇒ en binôme (j'y reconnais des êtres uniques)
- ⇒ de narrations numériques (j'y reconnais son rôle de partage et d'échanges, de transfert intergénérationnel de connaissances, d'acquisition de compétences en littératie médiatique multimodale et en éthique)
- ⇒ inspirées par la gérontologie narrative (j'y reconnais son rôle de partage et d'échanges, de formation intergénérationnelle et sa contribution au bien-être, au bien vieillir et à la réminiscence)
- ⇒ pour les partager (j'y reconnais sa contribution au témoignage, à la transmission de valeurs et de sens de la vie, à l'enrichissement du patrimoine socioculturel et historique)
- ⇒ dans un contexte particulier (j'y reconnais les influences sociales et géopolitiques potentielles)
- ⇒ pour appréhender et comprendre les phénomènes complexes du processus de la gérontologie narrative numérique sur les narrateurs-créeurs (adultes âgés) et les collecteurs-créeurs (jeunes)
- ⇒ en étant en contact avec eux durant la recherche (j'y reconnais mon rôle de chercheuse et l'influence sur les participants à la recherche).

Il n'est pas question ici de performance, mais d'acquisition de nouvelles connaissances, compétences et sens à travers une tâche ayant une valeur implicite (Adams, 2006) dans une relation intergénérationnelle privilégiée pour l'épanouissement des protagonistes dans une approche holistique, ce qui s'aligne au paradigme du constructionnisme social. La plupart des présupposés rapportés entre parenthèses sont basés sur la littérature scientifique. Avec toutes les précautions qui seront mises en place pour bien comprendre les réalités des participants et prendre en compte l'influence de mes propres conceptions, mes valeurs, mes expériences et mes orientations théoriques pour interpréter les phénomènes complexes observés, il est probable que mes résultats puissent refléter notre réalité.

Il y a donc énormément de paramètres qui doivent être pris en compte et qui influencent notre vision de la réalité (celles des participants et la mienne), dont la principale est le facteur humain (nos vies, nos valeurs, nos identités, nos histoires, nos nationalités, nos racines, nos

expériences professionnelles et personnelles, etc.), chacun construisant sa vérité « en fonction des relations significatives pour lui » (Meynckens-Fourez et Henriquet-Duhamel, 2007, p. 203). Cette réalité dépend aussi de la temporalité, les références personnelles en lien avec son propre vécu (expériences) seront différentes étant donné la nature de l'âge des participants. Donner un sens aux mots, appréhender la réalité du participant en l'amenant à mettre des mots sur sa réalité et en l'observant *in situ* avec la conscience de ma réalité sont des paramètres parmi d'autres qui restent très subjectifs dans une approche scientifique qui se veut produire des connaissances. Théberge (2013) parle de « rapport d'altérité » nécessaire dans la relation et l'engagement souhaité entre les participants au cœur de la recherche et le chercheur, ce rapport devant s'aligner entre autres sur les considérations épistémologiques. Cette intention de donner sens et de comprendre la signification de la représentation (dans le sens d'une construction mentale collective) de la réalité ressentie des personnes dans un contexte particulier (Fortin et Gagnon, 2022) est propre à l'épistémologie de l'interprétativisme. Elle n'est pas sans risque. Il faut en être conscient et appliquer les canons propres aux recherches qualitatives tout en respectant la cohérence entre le paradigme constructionnisme social d'approche interprétative, les questions de recherche et la méthodologie.

Une recherche qualitative prend tout son sens lorsqu'elle met en lumière et examine les intentions, les discours ainsi que les actions et interactions des participants, en tenant compte à la fois de leur perspective et de celle du chercheur Dumez (2012), ce qui s'applique au paradigme constructionnisme social. De ce fait, le paradigme constructionnisme social d'approche interprétative a une qualité indéniable : en mettant le participant à la recherche, compris comme un être unique dans son contexte social et temporel, et ses modes d'expressions diverses au cœur de l'interprétation, et non uniquement le report de situations et d'interactions dans une situation donnée, les phénomènes étudiés prendront sens et produiront de la connaissance. Une limite potentielle du paradigme constructionnisme social d'approche interprétative est qu'il utilise l'induction. Dans l'induction, le cas et sa conséquence nous permettent de déduire une règle. L'induction permet de découvrir de nouvelles perspectives et théories, mais les conclusions peuvent être influencées par des biais dans l'interprétation des données. Si les questions de recherches orientent le processus de recherche, la problématique envisagée *a priori* ne doit pas être rigide, elle doit pouvoir évoluer et se préciser au cours de la recherche ; c'est une condition de l'induction (d'Arripe *et al.*, 2014). Cela demande donc flexibilité, intuition et balance entre les connaissances (cadre conceptuel ou théorique) et les réalités du terrain. Force est de constater que tout est lié avec l'épistémologie, de la question initiale en passant par les présupposés, les connaissances actuelles sur le sujet de recherche, les

méthodes de récolte²³ et d'analyse de données et la communication des résultats. Pour que mes conclusions puissent aboutir à une portée générale, il faut que le processus inductif soit suivi.

Cependant, si la contribution à la production de la connaissance passe aussi par ses limites, elle apporte également une connaissance communicable, si possible, enseignable et surtout critiquable (dans le sens constructif). Le paradigme du constructionnisme social d'approche interprétative va dans ce sens en permettant le doute et la critique, en réclamant un va-et-vient entre la théorie et les réalités du terrain pour que l'interprétation de sens soit au plus proche de la réalité de tous les acteurs. Cette dyade avantage — risque d'interprétation de sens, si elle est reconnue et intégrée de manière réflexive tout au long de la recherche — dès la formulation des questions, mais aussi et surtout dans les méthodes de collecte, d'analyse des données et de diffusion des résultats — permet de respecter les exigences du paradigme interprétatif et d'en exploiter tout le potentiel. En ce sens « rendre compte de ces limites ne conduit pas à nier les apports des formes de savoir normalisées, sinon à mettre en question leur prétention d'universalité » (Vasilachis de Gialdino, 2012, p. 180).

Ainsi, ma posture constructionniste social tend à s'intéresser à la manière dont les individus donnent sens à leurs expériences à travers les interactions sociales. Il ne s'agit pas d'approfondir un problème ciblé ou de traiter un aspect circonscrit de l'intergénérationnel, mais plutôt d'embrasser la complexité des relations, des apprentissages et des récits de vie partagés dans un cadre numérique. Dans cette perspective, ce projet de recherche ne vise pas à dégager une vérité unique, mais à reconstruire les multiples dimensions de l'expérience, en tenant compte de leur caractère contextuel, relationnel et évolutif. Ce choix de posture reflète ainsi une question de nature philosophique plutôt que pragmatique. Cette approche suppose de déconstruire les catégories établies (comme celles liées à l'âge, au savoir, à la compétence numérique), pour mieux comprendre comment elles sont négociées, partagées et transformées dans l'action d'une tâche commune à réaliser. Il s'agit de mettre en relation différents éléments de l'expérience vécue en binôme afin de faire émerger des pistes de compréhension, de transformation et de reconnaissance mutuelle.

3.2 Méthode

La recherche en sciences sociales s'oriente le plus souvent vers des recherches souhaitant saisir avec profondeur des phénomènes complexes dans un contexte socioculturel

²³ Certains auteurs utilisent « cueillette » de données, je lui préfère « récolte » qui, dans mon imaginaire, est plus abondante que cueillette et qui est le fruit d'un long travail. Gaudet et Robert (2018) lui reprochent son côté positiviste et proposent « production du matériel empirique » (p. 81).

(Morrisette, 2021), en s'appuyant sur les théories spécifiées et sur ce qui a été observé et rapporté (Dumez, 2013). La recherche qualitative répond à ces objectifs, car elle « se caractérise en général : a) par sa souplesse d'ajustement pendant son déroulement [...] ; b) par sa capacité de s'occuper d'objets complexes [...] ; c) par sa capacité d'englober des données hétérogènes [...] ; d) par sa capacité à décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale [...] ; e) enfin, par son ouverture au monde empirique [...] » (Pires, 2001, p. 51-52).

En adoptant une posture épistémologique constructionnisme social d'approche interprétative, mon approche méthodologique doit y être cohérente ; il en est de même pour les outils employés qui doivent être cohérents avec la méthode choisie et cette dernière, avec la méthodologie. Ce choix méthodologique dépend aussi du temps disponible pour la recherche dans le cadre d'un doctorat, de l'accès aux participants pour recueillir les données, mais également de mes préférences, ma sensibilité et mes valeurs en lien avec mon expertise, mes connaissances et mon expérience (Baribeau, 2016).

La méthode dépend aussi pour une large part de la question de recherche (Dahl *et al.*, 2020 ; Livian, 2018) et des possibilités d'accès aux données variées (Yin, 2014). Les phénomènes observés durant le déroulement du processus de la gérontologie narrative numérique sont complexes et font référence à des relations humaines dans un cadre particulier. La référence à la narration ou aux phénomènes étudiés peut laisser entendre que l'analyse de récit de vie ou la phénoménologie seraient des approches envisageables. Cependant, l'analyse de récit de vie, qui cherche à donner sens à la vie et à la signification des expériences de vie à travers les narrations (Verhesschen, 2006), sera vraiment plus spécifique à la partie gérontologie narrative du processus de la gérontologie narrative numérique ou éventuellement à la narration numérique, mais pas au processus lui-même. De son côté, la phénoménologie cherche à produire du sens plus qu'à produire un savoir explicatif, il s'agit de mieux comprendre le phénomène et lui donner un sens (Gaudet et Robert, 2018). En cherchant à appréhender et à comprendre les effets du processus de la gérontologie narrative numérique dans ses diverses dimensions sur les narrateurs-créateurs et les collecteurs-créateurs à partir des expériences intergénérationnelles vécues, je souhaite garder une vision plus contextuelle qu'une perspective épistémologique comme le propose la phénoménologie (O'Reilly et Cara, 2020).

Merriam (1998) ainsi que Merriam et Tisdell (2015) soutiennent que l'étude de cas constitue une approche méthodologique particulièrement appropriée lorsqu'on cherche à comprendre en profondeur un phénomène ancré dans son contexte réel. Comme Yin (2014), elles insistent sur l'importance de choisir l'étude de cas lorsque le chercheur n'a qu'un contrôle limité sur les événements à l'étude et que l'accent est mis sur la compréhension d'un phénomène

contemporain dans son environnement naturel. Pour Merriam et Tisdell (2015), l'intérêt principal de l'étude de cas repose sur sa capacité à produire une compréhension riche et contextuelle d'une situation particulière, à travers l'analyse approfondie d'un cas unique ou de cas multiples. Cette méthode permet ainsi de révéler les significations construites par les individus dans leur expérience, ce qui la rend tout à fait pertinente dans une perspective interprétative en recherche qualitative.

De son côté, Gagnon (2011) propose quatre questions pour vérifier la pertinence de l'utilisation de l'étude de cas pour sa recherche : déterminer si le chercheur souscrit à une perspective constructiviste ; établir s'il y a des bases théoriques pour délimiter sommairement la problématique ; s'assurer que la problématique relève du type exploratoire ou empirique brut ; et vérifier si les caractéristiques de la problématique sont compatibles avec celles de l'étude de cas. Ayant répondu positivement à toutes ces questions et aux recommandations, je peux prétendre à l'utilisation de l'approche méthodologique d'étude de cas pour mon projet de recherche.

Il y a plusieurs écoles de pensées pour les études de cas, avec des approches post-positivistes pour tester une hypothèse, des approches analytiques déductives qui incluent une déduction logique ou des approches inductives avec l'émergence de proposition de sens pour des finalités descriptives, exploratoires ou explicatives (Alexandre, 2013 ; Barlatier, 2018 ; Becker Heinz, 2012 ; Dahl *et al.*, 2020). Pour cette recherche d'approche interprétative, l'étude de cas selon Merriam (1998) semble appropriée, car elle s'attache au sens des choses dans leur contexte et utilise une méthode inductive (d'Arripe *et al.*, 2014), ce qui permet de découvrir et d'interpréter une hypothèse à l'aide d'émergence de propositions théoriques (Barlatier, 2018). Les instruments de collectes de données qui y sont rattachés permettent de réunir suffisamment de données sur le vécu, les sens et les expériences des participants durant le processus de la gérontologie narrative numérique et sur le fruit de leur collaboration intergénérationnelle, vus sous différents angles et par différents acteurs, tant pour répondre aux questions de recherche que pour garantir la robustesse de la démarche scientifique. Les guides et Les grilles de lecture permettent de récolter des données à partir de débriefings, des narrations numériques et des entretiens. L'analyse thématique et l'intégrité méthodologique développées ici sont en corrélation avec l'étude de cas et les instruments, tout comme les considérations éthiques, en lien également avec la gérontologie narrative numérique. Quelle que soit l'approche méthodologique choisie, Robson et McCartan (2016) suggèrent d'inventorier tous les points qui pourraient lui être reprochés puis de prévoir les stratégies à mettre en place pour y répondre

efficacement, ce que j'ai fait avant de débiter cette recherche et qui sont détaillés dans l'annexe 21.

3.2.1 L'étude de cas selon Merriam

En recherche, l'étude de cas est une approche empirique qui étudie un phénomène contemporain particulier de façon exhaustive et intensive dans son contexte réel sans manipulation voulue du chercheur et qui vise systématiquement la collecte suffisante et multiple d'informations pour la compréhension holistique et détaillée du phénomène social (Alexandre, 2013 ; Dahl *et al.*, 2020 ; Fortin et Gagnon, 2022 ; Merriam et Tisdell, 2015 ; Roy, 2016 ; Savoie-Zajc, 2016 ; Yin, 2014). Sa force réside dans la possibilité de comprendre un phénomène complexe, nouveau ou négligé en tenant compte de son contexte, dans sa flexibilité et son recours à des données multiples et diverses qui lui donne une forte crédibilité (validité interne) (Dahl *et al.*, 2020 ; Merriam et Tisdell, 2015 ; Stake, 1997). Cependant, cette grande flexibilité peut devenir un handicap pour le chercheur novice, tout comme la grande masse de données récoltées qui peut être déconcertante ; le temps de réalisation d'une recherche par étude de cas peut être une autre limite, tout comme sa transférabilité (validité externe) (Dahl *et al.*, 2020 ; Gagnon, 2011 ; Roy, 2016).

Puisque les phénomènes et le contexte ne se distinguent pas toujours aussi nettement dans des situations réelles, Yin (2014) énonce les caractéristiques pertinentes de fonctionnalités de l'étude de cas qui peuvent orienter le choix de cette méthode : il y a beaucoup de dimensions d'intérêt et donc de multiples sources de preuves qui doivent converger (triangulation) et qui bénéficient des sources théoriques préalablement colligées pour guider l'analyse des données. D'autres caractéristiques de l'approche par étude de cas permettent également de faire le choix de cette méthode : holistique (par la compréhension du phénomène dans son contexte), empirique (par l'orientation naturelle pour la récolte de données), interprétatif (par l'interaction chercheur-participants) et empathique (par les valeurs et le respect des personnes) (Becker Heinz, 2012).

La classification peut également se faire par l'étude de cas unique ou les multi-cas. L'étude de cas unique ne veut pas dire qu'il n'y a qu'un seul participant, cas et participant étant souvent confondu. Un cas peut effectivement être un individu, mais également une situation, un groupe, une organisation dans un contexte large (enjeux sociaux, politiques) ou plus étroit (une famille, un service, une période de temps) (Fortin et Gagnon, 2022 ; Prévost et Roy, 2015). Les études multi-cas peuvent mobiliser des ressources importantes, tant sur le plan méthodologique que logistique, puisqu'elles impliquent l'analyse approfondie de plusieurs

études de cas distinctes issues d'une même recherche, chacune nécessitant une collecte et une interprétation de données spécifiques.

Il y a plusieurs écoles de pensées pour les études de cas avec des approches post-positivistes pour tester une hypothèse, des approches analytiques déductives ou des approches inductives avec l'émergence de proposition de sens pour des finalités descriptives, exploratoires ou explicatives (Alexandre, 2013 ; Barlatier, 2018 ; Becker Heinz, 2012 ; Dahl *et al.*, 2020). Dans cette perspective et en s'appuyant sur des auteurs de référence, l'étude de cas selon Merriam (1998) se situe dans la perspective interprétative centrée sur la compréhension en profondeur du phénomène étudié, Yin (2018) dans un pôle positiviste et Stake (1995) entre les deux. Puisque l'étude de cas est largement utilisée dans le domaine des sciences sociales et les domaines axés sur la pratique (éducation, sciences infirmières, gestion humaine, etc.), les phénomènes étudiés sont naturellement très différents, tout comme la conceptualisation, le type et le nombre de données récoltées et la façon de procéder à l'analyse ; il n'y a donc pas de standardisation du processus de déroulement (Becker Heinz, 2012). Cependant, Gagnon (2011) propose un guide²⁴ de réalisation en huit étapes pour assurer la rigueur de la démarche où la fiabilité et la validité des données sont démontrées. La littérature anglophone en propose aussi, tels Merriam (1998) ; Merriam et Tisdell (2015) ou Yin (2018), alors que celui de Stake (1995), bien que plus ancien, est intéressant pour en constater l'évolution. Sharan B. Merriam est professeur émérite en éducation des adultes et formation continue, elle est surtout connue pour ses travaux sur des études de cas qualitatives en éducation. C'est sans doute cette affinité avec la praticienne en éducation qui m'a plu dans son approche ainsi que l'importance qu'elle accorde au processus d'enquête.

La perspective interprétative de l'étude de cas selon Merriam (1998) comporte quatre spécificités : (1) inductive, (2) descriptive, (3) heuristique et (4) particulariste. Selon elle, l'étude de cas est (1) inductive, car elle est plus exploratoire que vérificatrice d'une hypothèse. Dans ma recherche, en analysant les cas de façon individuelle en partant du cadre théorique, en cherchant les similitudes et les différences, ce n'est pas une vérification d'hypothèse qui est mise en jeu, mais bien plus la transférabilité de certains aspects des cas étudiés. La facette (2) descriptive des études de cas met en lumière la richesse de la description du phénomène étudié qui peut être complexe. Les résultats de ma recherche donnent une description riche et détaillée des expériences intergénérationnelles vécues par les binômes, ainsi qu'individuellement pour les adultes âgés et les jeunes adultes, dans les dimensions cognitive, conative et affective durant

²⁴ Il existe d'autres guides pour les études de cas, mais qui sont très souvent en lien avec les sciences de la gestion.

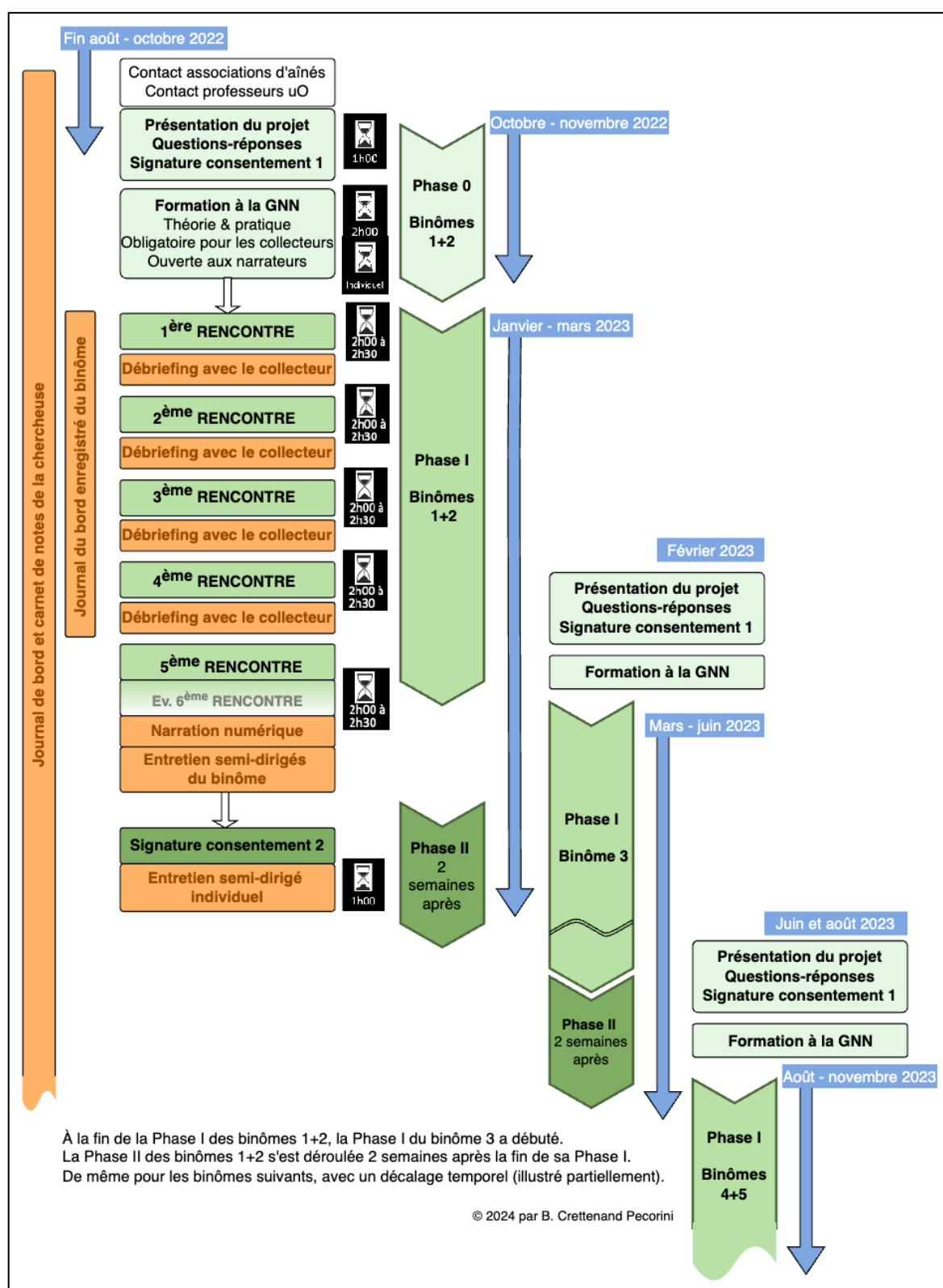
les trois phases du processus de la gérontologie narrative numérique. La découverte et la compréhension nouvelle du phénomène ou d'un aspect méconnu du phénomène reflètent la dimension (3) heuristique de l'étude de cas. Dans ma recherche, l'approche interprétative, la problématique spécifique, l'analyse détaillée et la publication des résultats conduisent à une connaissance plus approfondie du phénomène. L'étude de cas est enfin (4) particulariste en s'attachant à une situation, un événement ou un phénomène particulier, en relevant l'importance de cette particularité. L'appréhension et la compréhension des effets du processus de la gérontologie narrative numérique sur les narrateurs et les collecteurs à partir des expériences intergénérationnelles vécues n'ont pas fait l'objet d'études approfondies, elle a donc une dimension particulariste.

La mise en pratique de l'étude de cas selon Merriam (Merriam et Tisdell, 2015) comporte trois grandes étapes : (I) la préparation avec la définition du problème de recherche, le choix du paradigme, le cadre théorique et la recension des écrits, la définition du cas qui est étudié et des unités d'analyse et la sélection des cas (où, quand, qui, combien) et observation ; (II) la collecte des données (entretiens, observations, recherches documentaires, artefacts), la retranscription, l'analyse des données et la révision de la proposition de recherche ; et (III) l'interprétation par l'organisation des données, la révision des données, l'élaboration de catégories conceptuelles, de typologies ou de thèmes pour l'interprétation, l'établissement de liens entre les catégories et leurs propriétés et la formulation de théories. Tous les points spécifiques de ces étapes se retrouvent dans ma recherche.

3.2.2 Dispositif de recherche

Le dispositif de recherche repose sur le processus collaboratif au sein duquel chaque binôme intergénérationnel est engagé dans la création d'une narration numérique, élaborée à partir de la narration orale de l'histoire de vie partagée par l'adulte aîné, mettant ainsi en relation l'expérience de vie et les pratiques numériques. Plusieurs étapes sont nécessaires pour arriver au résultat final du visionnement de la narration numérique (figure 6) : en bleu, chronologie générale de la recherche ; en vert, les trois phases pour chaque binôme ; en orange, les instruments de collecte de données). Les phases sont expliquées *infra*.

Figure 6 : Chronologie de la gérontologie narrative numérique par groupe de binômes.



Il est important de bien décrire le processus du déroulement chronologique de la recherche tel qu'il a été planifié. Cette planification a été sujette à des adaptations propres à chaque binôme,

en fonction de leur disponibilité et des imprévus inhérents à la vie. Pour comprendre la structure du processus, il faut le présenter selon les trois phases prévues.

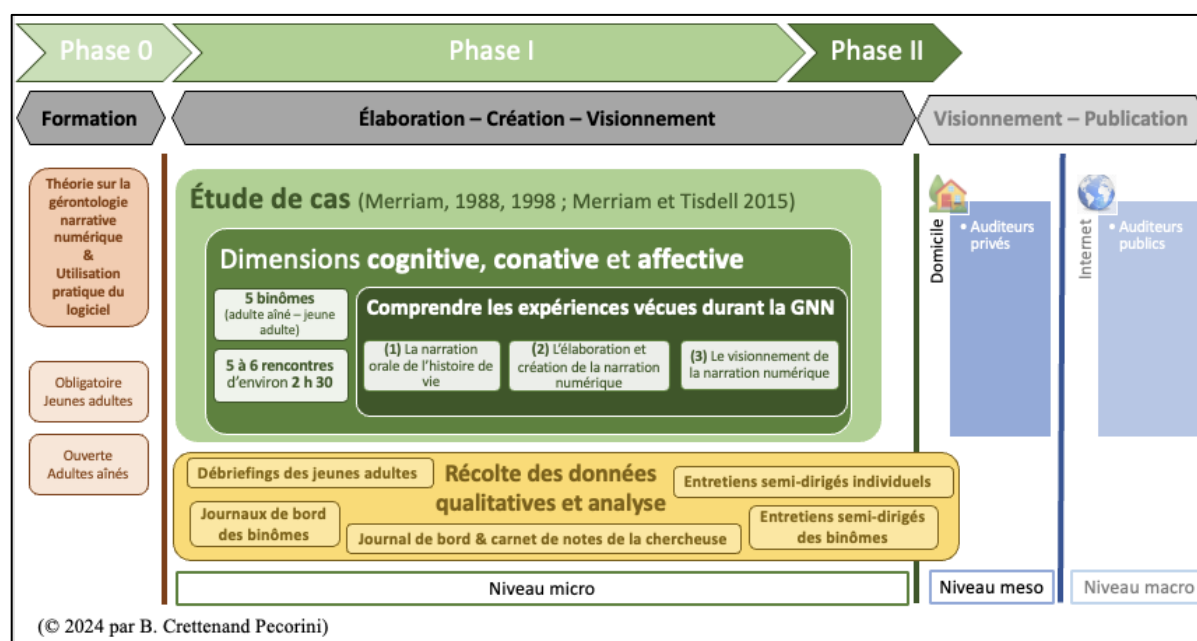
Processus du déroulement chronologique de la recherche.

La recherche a été divisée en trois phases :

- la Phase 0 (information, consentement, formation),
- la Phase 1 (déroulement, débriefings, appréciation « à chaud ») et
- la Phase 2 (consentement, diffusion, appréciation individuelle « à froid »).

Ces trois phases sont représentées visuellement sur la figure 7.

Figure 7 : Schéma général de la recherche dans ses trois phases.



Phase 0

La phase 0 est très importante pour la réalisation des phases suivantes. Elle comprend la rencontre explicative du projet de recherche, la signature du consentement à la recherche et la formation à la gérontologie narrative numérique. La rencontre explicative — d'une durée maximum d'une heure, le plus souvent une demi-heure — a concerné toutes les personnes intéressées à participer à la recherche. Elle s'est déroulée en groupe pour les deux premiers jeunes adultes et de façon individuelle pour toutes les autres personnes, soit en ligne, soit en présentiel, selon les possibilités et les souhaits des participants potentiels. L'annexe 6 donne le plan du déroulement de cette rencontre. La signature du consentement à la recherche (Annexes 7 et 9), obligatoire pour tous les participants à la recherche, a été recueillie durant cette phase 0, soit directement à la fin de la rencontre explicative, soit dans un second temps, mais obligatoirement avant la Phase I. Chaque participant a reçu une copie signée et datée. La formation à la gérontologie narrative numérique obligatoire pour les jeunes adultes a été réalisée durant cette phase 0. Cette formation était également ouverte aux adultes aînés qui le

souhaitaient, mais aucun d'entre eux n'a voulu la suivre. C'est également durant cette phase que les participants ont donné leurs disponibilités pour la planification des rencontres et que toute l'organisation a été mise en place pour débiter sereinement les rencontres de la Phase II. L'annexe 10 permet de saisir l'intensité des échanges entre la fin de la phase 0 (formation finalisée) et le début de la Phase 1 (première rencontre) en prenant comme exemple le binôme 2.

Formation à la gérontologie narrative numérique.

La formation a été divisée en deux parties. La première partie consistait à visionner individuellement cinq présentations PowerPoint en mode automatique avec explication orale (I. Introduction ; II. La gérontologie narrative ; III. La narration numérique de type histoire de vie ; IV. La gérontologie narrative numérique ; V. La recherche) pour une durée totale d'environ deux heures. Cette formation a été conçue à partir de la littérature sur la gérontologie narrative, sur la narration numérique, sur les trois théories sociales présentées, ainsi que sur mon expérience pratique de la recherche de 2019. La deuxième partie concernait la formation pratique de l'utilisation du logiciel WeVideo, en présentiel ou en ligne, selon les disponibilités et les souhaits des participants. Comme chaque participant avait des besoins spécifiques propres à l'utilisation de ce logiciel, la formation a été individualisée.

L'accès à *WeVideo for School* a été accordé après la fin de la première partie de la formation. L'avantage d'utiliser ce logiciel en mode école est qu'il permet au titulaire du compte de visionner les progrès des participants, de prodiguer des conseils par le biais de boîtes de dialogue et même d'effectuer des modifications, sans que les participants puissent voir les narrations numériques des autres utilisateurs. Chaque participant avait un espace pour créer sa propre narration numérique telle qu'il le souhaitait comme phase d'exercice, ainsi qu'un espace dédié à la narration numérique du binôme. À la fin de la formation, chaque jeune adulte a reçu en prêt un disque dur externe qui lui permettait de déposer tous les documents numériques récoltés durant le processus, tels que les photos des artefacts ou du texte composé pour la narration numérique, afin de minimiser les risques de perte de données personnelles. Pour les jeunes adultes trop éloignés d'Ottawa (binôme 4 et 5), les envois de matériel numérisé ont pu être déposés provisoirement sur la plateforme de gestion de contenu *DocuShare* de l'université d'Ottawa avec mon propre accès réservé, avant d'être effacés après usage, garantissant ainsi la protection des données. Le plan de formation détaillé est disponible à l'annexe 11. La phase 1 a débuté pour chaque binôme lorsque la phase 0 a été totalement complétée.

Phase I

La Phase I comprend les rencontres — y compris le journal de bord, les débriefings avec les jeunes adultes et l'entretien d'appréciation du binôme (les instruments sont présentés *infra*).

Pour chaque binôme, quatre à six rencontres étaient prévues (effectivement cinq à six) d'une durée de deux heures à deux heures trente en moyenne — mais qui a parfois débordé de ce temps prévu — pour la création des narrations numériques à partir de la gérontologie narrative. La première rencontre de la phase I a essentiellement servi à la gérontologie narrative (histoire de vie de l'aîné racontée oralement avec l'appui d'artefacts) et très peu à la narration numérique. Puis progressivement, les rencontres ont conduit à la création de la narration numérique (voir l'annexe 13 pour le plan détaillé des rencontres).

À la fin de chaque rencontre, un journal de bord oral du binôme a été complété. Le jeune adulte comme l'adulte aîné ont reçu à l'avance les questions auxquelles ils devaient répondre ensemble pour compléter ce journal de bord ; les questions étaient toujours les mêmes (Annexe 15). Les détails sont donnés *infra* dans les instruments de collecte de données.

Le lendemain ou surlendemain de chaque rencontre du binôme, le débriefing avec le jeune adulte avait lieu, d'une durée de 10 à 20 minutes. Les jeunes adultes ont reçu le guide pour les débriefings avant le début des rencontres (Annexe 14). Ce débriefing individuel était prévu de façon très flexible, dépendamment des besoins et des disponibilités, tout comme les modes de communications (en ligne, par téléphone, en présentiel). Les détails sont donnés *infra* dans les instruments de collecte de données.

Les rencontres des binômes, initialement prévues chaque semaine, ont été adaptées aux disponibilités de chacun, en veillant à ne pas espacer les premières sessions pour favoriser les relations. Le temps nécessaire à la création des narrations numériques a aussi été pris en compte pour les jeunes adultes, principaux responsables de cette tâche. Les binômes ont utilisé l'ordinateur du collecteur pour le support technique et mon ordinateur relié à un grand écran pour le visionnement final. Lors de cette dernière rencontre, en ma présence (physique ou virtuelle), les binômes ont visionné la narration numérique terminée. Certains ont apporté des ajustements de dernière minute. Aucun adulte aîné n'avait vu la version définitive avant ce moment. Après le visionnement, un entretien semi-dirigé enregistré a été mené à partir d'un guide d'entretien (Annexe 17) adapté aux circonstances (fatigue, orientation de la discussion...). Il n'y a pas eu de journaux de bord ni de débriefings formels des jeunes adultes après cette dernière rencontre. Durant le temps de toutes les rencontres et pour chaque binôme, j'ai assuré un soutien technique et répondu aux questions par téléphone ou WhatsApp.

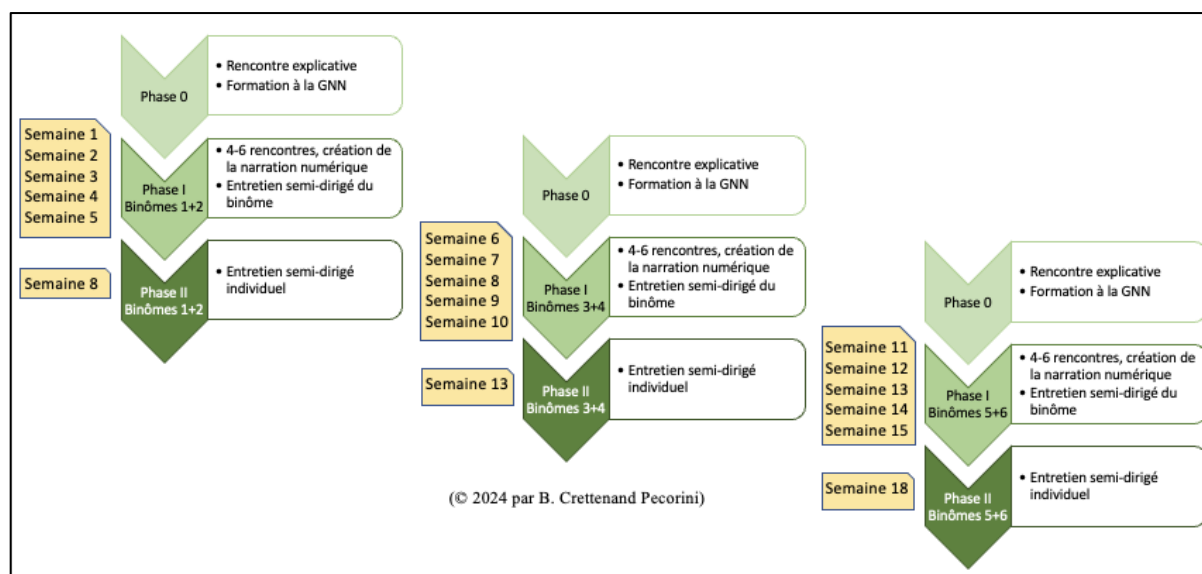
Phase II

La phase II comprend le deuxième consentement à la recherche pour les adultes aînés, l'éventuelle diffusion sur le Net et l'entretien d'appréciation individuel avec chaque participant. Cette phase II doit dérouler en tout cas deux semaines après la fin de la phase I, mais reste

adaptable selon les disponibilités des participants. Afin de récolter un maximum de données par rapport à la diffusion de la narration numérique dans l’entourage des adultes aînés, il est important de leur raccorder un laps de temps tout comme pour avoir un avis sur le déroulement du processus avec un peu de recul. Afin que l’adulte aîné puisse choisir s’il souhaitait autoriser le visionnement de sa narration numérique dans le cadre de formations à l’université d’Ottawa, il était important qu’il puisse prendre cette décision après avoir visionné la version définitive de sa narration numérique. C’est pourquoi tous les aînés adultes ont signé un deuxième consentement à la recherche (Annexe 8) au début de cette phase II pour faire état de ce choix, ce qui n’a pas été nécessaire pour les jeunes adultes, l’entretien individuel faisant déjà partie du consentement à la recherche. L’entretien semi-dirigé individuel pour chaque participant à partir du guide d’entretien (Annexe 18), prévu au maximum pour une heure, a été enregistré et s’est déroulé selon le mode choisi par chaque participant ou imposé par la distance.

La figure 8 montre le déroulement théorique prévu avec deux paires de binômes par bloc de huit semaines. Afin de ne pas faire patienter les binômes dans le temps, la phase 0 – qui aurait pu être réalisée en une seule fois, car identique – a été répétée pour chaque binôme.

Figure 8 : *Déroulement chronologique théorique des trois phases pour six binômes.*



Gagnon (2011) recommande de procéder à une étude de cas pilote si le contexte où la recherche a lieu, le budget et le temps le permettent. Ayant déjà utilisé la gérontologie narrative numérique dans la fonction de jeune adulte en 2019, j’ai choisi de ne pas faire un pilote. Cependant, j’ai testé la formation à la gérontologie narrative numérique avec un bachelier de l’Université d’Ottawa qui a été d’accord de suivre la formation afin de l’expérimenter.

3.2.3 Participants et critères de sélection

Selon les consentements à la recherche signés par les participants, ces derniers doivent répondre aux critères suivants :

- Pour les adultes aînés : être âgé de 70 ans et plus, afin de garantir un écart d'au moins une génération avec les collecteurs ; ne pas être sous tutelle ou curatelle, afin de simplifier les démarches administratives des consentements à la recherche.
- Pour les jeunes adultes : être âgé entre 18 ans révolus (majorité) et 55 ans (pour avoir au moins une génération de différence) ; accepter de suivre la formation à la gérontologie narrative numérique dans son entièreté.
- Les critères communs : pouvoir communiquer aisément oralement en français (et à l'écrit pour les jeunes adultes) ; être d'accord de signer les consentements à la recherche ; avoir accès à un ordinateur avec caméra et Internet ; si rencontres en présentiel, être d'accord de suivre le protocole sanitaire (Annexe 12) si nécessaire ; et savoir utiliser un logiciel de vidéoconférence (formation proposée le cas échéant).

La représentation des genres était souhaitée et a été respectée.

3.2.4 Bassin et procédures de recrutement des participants

Pour les adultes aînés, le bassin de recrutement a été constitué grâce aux contacts que j'avais établis à la suite de diverses recherches en lien avec les aînés auxquelles j'avais participé, ainsi qu'avec le Réseau IG d'Ottawa / *Ottawa IG Network* (réseau intergénérationnel d'Ottawa) dont je fais partie. Par l'intermédiaire de leur secrétariat respectif, j'ai contacté à l'automne 2022 la Fédération des aînés et des retraités francophones de l'Ontario (FARFO) à Orléans, le Rendez-vous des aînés francophones d'Ottawa (RAFO) à Navan et le mouvement d'implication francophone (MIFO) à Orléans. Ces diverses associations ont ainsi pu transmettre à leurs membres l'information pour le recrutement des adultes aînés (Annexe 1). J'ai également fait parvenir ce même document directement aux adultes aînés qui avaient participé au projet de recherche de « sagesse numérique » (recherche menée au sein de la Faculté d'éducation et de la Faculté des Arts de l'Université d'Ottawa) et qui avaient donné leur accord pour être contactés pour d'autres projets de recherche. Sur invitation, début février 2023, j'ai participé à la foire d'information du RAFO où j'ai pu présenter ma recherche avec des affiches (Annexe 3) et répondre directement aux personnes intéressées. À travers toutes ces informations distribuées, les participants potentiels ont ainsi pu prendre contact avec moi par téléphone ou par courriel.

Pour les jeunes adultes, j'ai favorisé en premier lieu les étudiants au baccalauréat de l'Université d'Ottawa. J'ai pris contact avec quatre professeurs qui enseignaient dans des

domaines apparentés par ma recherche à l'automne 2022. La professeure du cours « GRT1501 Introduction au vieillissement » a déposé l'information pour le recrutement des jeunes adultes (Annexe 2) sur Brightspace, tandis que les autres m'ont invitée à présenter ma recherche en début ou fin de leur cours, soit « SOC4504 Famille, parcours de vie et société », « SOC3518 Parcours de vie et lien social » et « NSG3523 Santé communautaire ». Ensuite, par l'entremise du service « Congrès et réservations » de l'Université d'Ottawa, j'ai bénéficié de la possibilité d'affichage dans 15 bâtiments sur le campus d'une affiche publicitaire pour ma recherche (Annexe 4) qui devait être bilingue, même si le recrutement concernait des personnes parlant le français. J'ai également fait de la publicité pour ma recherche auprès du groupe d'étudiants aux études supérieures de la Faculté d'éducation qui participent tous les lundis matin au « blitz de rédaction » en espérant un effet boule de neige pour la diffusion de l'information. En mai 2023, j'ai présenté la communication « Projets intergénérationnels : lorsque les générations se rencontrent grâce au numérique » lors de la 3^e édition des Journées d'étude virtuelles sur les jumelages interculturels et les tandems, organisée par l'Université du Québec à Montréal et qui exposait les résultats partiels de recherches intergénérationnelles auxquelles j'avais participé, ainsi que mon projet de recherche doctoral. Et finalement, à la même période, nous avons fait une publication sur LinkedIn avec les deux affiches et un texte explicatif (Annexe 5), ce qui a donné une dimension géographique beaucoup plus large à ce projet de recherche.

Le temps étant un facteur limitant pour cette thèse doctorale, j'avais fixé à six le nombre de binômes maximum avec un minimum quatre. Dans l'information pour le recrutement, une clause stipulait que si plus de six adultes aînés / six jeunes adultes répondaient aux critères de recrutement, un tirage au sort aléatoire aurait lieu. Finalement, cette recherche s'est déroulée avec la participation de cinq binômes, c'est-à-dire cinq adultes aînés et cinq jeunes adultes.

À la suite de ma communication aux journées d'étude virtuelles sur le jumelage interculturel à l'Université du Québec à Montréal, des participants à ces journées ont été intéressés pour participer à mon projet, mais ils sortaient du cadre défini de mon projet de recherche validé par le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa (numéro de dossier S-06-22-8155). J'ai donc demandé un amendement afin de pouvoir intégrer dans ma recherche des participants résidant hors du Canada. Après avoir apporté des preuves suffisantes quant à la sécurité du transfert des données sur le web et démontré l'organisation du suivi à distance, j'ai reçu l'autorisation d'inclure dans ma recherche des participants hors Canada (Annexe 21).

Difficulté de recrutement et de rétention des jeunes adultes.

« *Participant selection ... is perhaps the most understudied and least understood dimension of the qualitative research process* » [la sélection des participants... est peut-être la dimension la moins étudiée et la moins comprise du processus de recherche qualitative] (Jones *et al.*, 2014, p. 106). Si le recrutement des adultes âgés s'est déroulé assez facilement, celui des jeunes adultes a été plus difficile : les étudiants en sciences sociales, sciences de la santé et sciences infirmières ont peu de temps à consacrer pour une recherche comme participants dans leurs plannings de bachelier. L'autre difficulté, envisagée celle-ci, a été la rétention des participants. À l'automne 2022, j'avais deux jeunes adultes qui souhaitaient participer à ma recherche, suivi en janvier 2023 par une troisième personne (binômes 1, 2 et 3). Ces trois jeunes adultes ont débuté les rencontres entre janvier et mars 2023. Entre février et mai 2023, cinq autres jeunes adultes m'ont contacté. Sur ces cinq jeunes adultes intéressés, quatre ont signé le consentement à la recherche, c'est-à-dire qu'ils avaient participé à la séance d'information, mais aussi eu accès aux présentations pour la formation à la gérontologie narrative numérique et l'utilisation de WeVideo leur avait été accordée. La cinquième personne s'est désistée après la séance d'information, car elle n'avait pas le temps nécessaire à disposition pour mener à bien son rôle au sein du binôme. Les quatre autres jeunes adultes se sont retirés du projet à la fin de la phase de formation (deux en mars et deux en juin). Comme les binômes sont formés uniquement lorsque le jeune adulte a terminé sa formation et a donné ses disponibilités pour les rencontres, aucun adulte âgé n'a eu à pâtir de cette situation. Deux participants potentiels ont évoqué les difficultés de connexion à Internet, car ils se trouvaient à l'étranger (Cameroun), une autre jeune adulte a évoqué des difficultés personnelles et la quatrième n'a plus jamais répondu aux différents courriels. Ces participants potentiels avaient soit répondu à l'invitation sur LinkedIn, soit à la suite de ma communication aux journées d'étude virtuelles sur le jumelage interculturel et les tandems à Montréal, ou à la suite de la foire d'informations du RAFO qui visait plus spécifiquement les adultes âgés, mais qui, dans ce cas, a permis de recruter de jeunes adultes également présents à la foire comme exposants. Pour expliquer également ces défections, je peux supposer que d'un côté, il y avait l'attrait de suivre une formation à la narration numérique sans frais, mais d'un autre côté, de prendre conscience, durant la formation, de la charge de travail et de la responsabilité que le jeune adulte prend à sa charge au sein du binôme. Je n'ai pas pu obtenir plus d'informations de la part de ces quatre jeunes adultes (trois femmes et un homme). En juin et juillet 2023, deux jeunes adultes m'ont contacté, ont complété leur formation et débuté la recherche en août et septembre 2023. De ces deux jeunes adultes (binômes 4 et 5), une a quitté la recherche après la 4^e rencontre, le temps à

disposition pour la création de la narration numérique étant un facteur important expliquant probablement cette défection.

3.2.5 Caractéristiques des participants et composition des binômes

Tous les participants ont répondu aux critères de sélection, sauf pour deux adultes aînés qui n’avaient pas d’ordinateur, mais qui avaient les ressources nécessaires pour communiquer avec moi. Cela n’a finalement pas présenté de difficultés particulières, car pour un adulte aîné, j’ai pu me rendre sur place avec mon ordinateur pour la fin de la phase I, et pour l’autre qui était à distance, c’est la jeune adulte qui a mis à disposition son ordinateur portable. Les communications avec l’adulte aînée à distance se sont déroulées via WhatsApp, application qu’elle avait sur son téléphone et qu’elle a appris à mieux utiliser grâce à la jeune adulte. Huit femmes et deux hommes ont participé à cette recherche. L’âge des adultes aînés au moment de la recherche allait de 81 à 89 ans, et celui des jeunes adultes, de 23 à 47 ans. Le tableau 3 présente la composition des binômes, les caractéristiques des participants et des rencontres.

Tableau 3 : *Tableau de synthèse des informations des binômes au moment de la recherche.*

	Prénom pseudonyme	Âge	Profession	Région	Nbr de rencontres du binôme	Nbr journaux de bord
Binôme 1	Annie	81	Retraitée enseignante	Gatineau (QC)	5 rencontres sur place	4
	Kali	23	M.A. Éducation	Gatineau (QC)		
Binôme 2	Jean	81	Retraité militaire	Orléans (ON)	6 rencontres sur place	5
	Catherine	41	Adjointe administrative	Ottawa (ON)		
Binôme 3	Yolande	89	Retraitée employée administrative	Orléans (ON)	5 rencontres sur place	4
	Élodie	34	Travailleuse sociale	Ottawa (ON)		
Binôme 4	Gaston	84	Retraité enseignant	Gatineau (QC)	3 rencontres en ligne +2*	3
	Aysel	47	Enseignante	Toronto (ON)		
Binôme 5	Eugénie	87	Retraitée gérante	Valais (CH)	5 rencontres sur place	3**
	Maryline	46	Enseignante	Valais (CH)		

* Trois rencontres du binôme, plus une (1) rencontre en présentiel avec moi comme remplaçante, plus la rencontre finale de visionnement de la narration numérique avec entretien.

** Il y a eu un oubli pour le 2^e journal de bord.

Tous sont francophones, représentant la diversité de la francophonie, avec une personne franco-ontarienne, une Acadienne, une Québécoise, deux Suisses-romandes, ainsi que cinq personnes issues de l'immigration au Canada, dont quatre de France et une du Burundi. Il y a donc eu cinq binômes, ce qui correspond à dix participants.

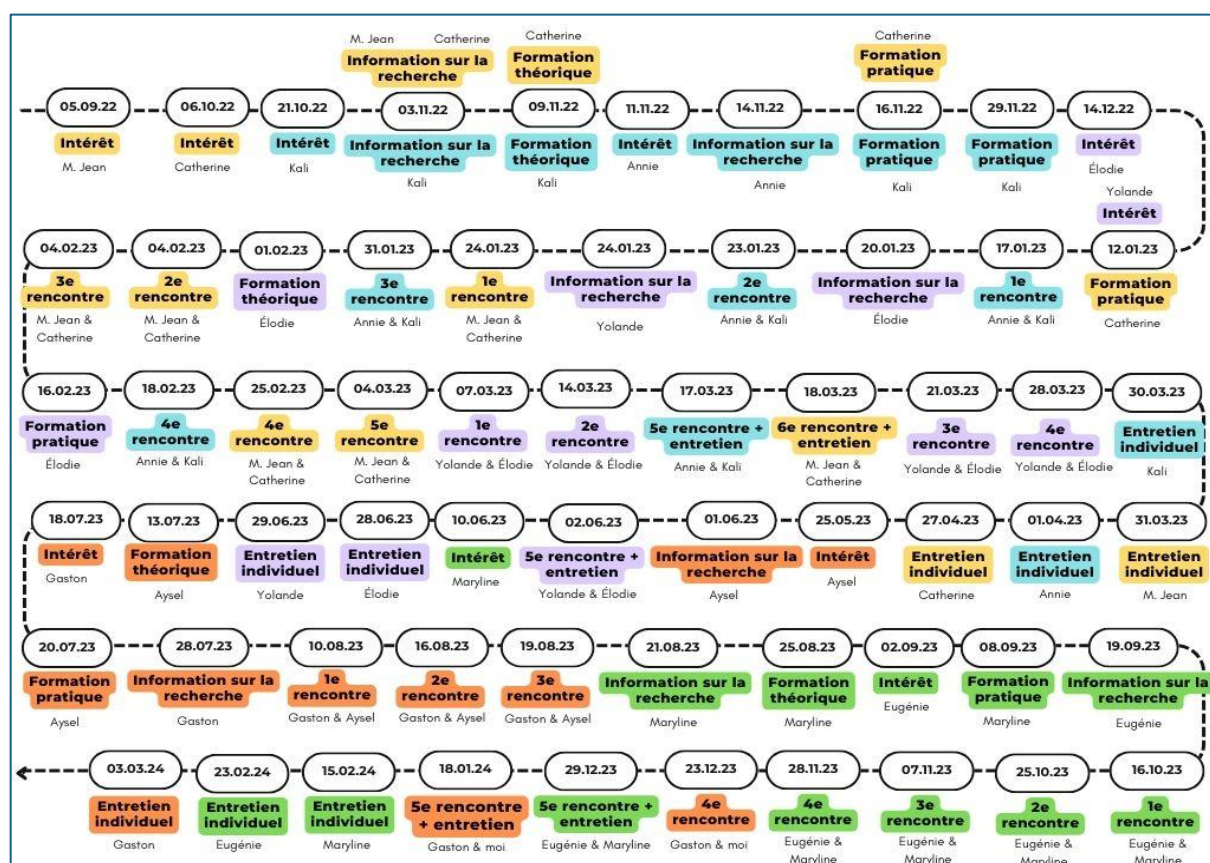
Les binômes ont été composés en fonction de l'ordre d'inscription, donc aléatoirement. Dans son modèle de tutorat intergénérationnel, Topping (2020) relève la question des genres, des races et des cultures qui peut jouer un rôle dans la relation intergénérationnelle. Mais elle souligne également que la formation des binômes relève d'une composition qui est parfois hasardeuse et qu'il ne faut pas présumer qu'une personne ne sera pas compatible avec une autre en fonction de son genre, sa race ou sa culture. Une fois que la formation des jeunes adultes à la gérontologie narrative numérique était terminée, je les ai jumelés avec les adultes aînés, sauf pour le dernier binôme en Suisse. Dans ce dernier cas, c'est la jeune adulte qui a trouvé une adulte aînée qu'elle connaissait un peu dans le cadre de sa paroisse. Par exemple, pour le premier binôme, la jeune adulte devait être jumelée avec un adulte aîné d'Orléans, mais ce dernier s'est retiré avant le début des rencontres (durant la phase de formation de la jeune adulte), car des problèmes de santé importants l'empêchaient dorénavant de participer à cette recherche. J'ai donc pris l'aîné suivant sur ma liste et le hasard a voulu que ces deux personnes résident dans la région de Gatineau. Tous les binômes ont choisi l'option de travailler au domicile de l'aîné adulte, garantissant ainsi l'intimité des échanges et offrant à chaque adulte aîné un espace sécuritaire, comme prévu dans le projet de recherche. Il est à noter que tous les prénoms utilisés dans cette thèse sont des pseudonymes, pour certains, choisis par les participants eux-mêmes. Les données descriptives correspondent au moment de la recherche.

Idéalement, il était prévu que les six binômes soient répartis en trois groupes : deux binômes qui complètent la phase I (les rencontres n'ont pas lieu le même jour de la semaine) avant que deux autres débutent à leur tour la phase I. Ce décalage entre les groupes devait permettre d'assurer un suivi personnalisé des binômes. Cependant, avec la grande flexibilité accordée à chaque participant et la difficulté de recrutement et de rétention de jeunes adultes, cette planification théorique a dû être adaptée aux circonstances. La tâche à accomplir (narration numérique) a été basée sur le rythme, les capacités individuelles (plus ou moins de soutien de ma part) et l'intérêt unique du binôme, et j'ai pris soin de prendre en compte les besoins individuels de chaque membre du binôme comme le recommande Topping (2020). Comme prévu, à aucun moment, deux binômes n'ont travaillé au même horaire.

La formation des deux premières jeunes adultes ayant été achevée à la mi-novembre 2022 (ce sont les deux seules qui ont eu la formation en commun), il a été décidé

d'un commun accord avec les deux binômes de débiter la Phase I en janvier 2023, afin d'éviter la coupure des fêtes de fin d'année. Le binôme 3 a débuté ses rencontres alors que les binômes 1 et 2 les terminaient. La formation d'Élodie (binôme 3) s'est déroulée pendant la phase I des binômes 1 et 2. Aysel (binôme 4) a débuté sa formation théorique en juillet 2023 et les rencontres de ce binôme ont eu lieu en août. Quant à Maryline (binôme 5), sa formation a débuté fin août, avec les rencontres réparties sur septembre et octobre et les entretiens individuels en novembre. Il n'y a donc pas eu trop d'interférences entre les deux derniers binômes, bien que j'aie dû reprendre, début octobre, la fin de la création de la narration numérique du binôme 4 après avoir attendu en vain une réponse d'Aysel (jeune adulte du binôme 4). La figure 9 présente la ligne temporelle de la recherche avec les participants qui y ont participé, depuis leurs intérêts en passant par la rencontre d'information, la formation des jeunes adultes, les rencontres des binômes jusqu'aux entretiens d'appréciation. Chaque couleur correspond à un binôme.

Figure 9 : Déroulement diachronique de la recherche avec les participants.



Les deux périodes les plus intensives ont donc été février et mars 2023 pour les trois premiers binômes et octobre 2023 pour les deux derniers (le remplacement Aysel demandant encore plus de disponibilité et de travail). Ces périodes ont demandé une extrême disponibilité envers les participants, répondant parfois le même jour au téléphone, aux messages textes et à des

courriels, tout en organisant un débriefing. Malgré les informations reçues durant la formation théorique à la gérontologie narrative numérique, il y a eu beaucoup de questions organisationnelles de la part des jeunes adultes avant leur première rencontre respective (par téléphone, par courriels et par messages texte), ainsi que pour le montage technique de la narration numérique.

3.3 Instruments de collecte de données

Les instruments de collecte de données font partie des outils précis et appropriés rattachés au cadre conceptuel mis en place pour recueillir toutes les informations pertinentes qui permettront de résoudre le problème de l'étude grâce à une vérification empirique (N'Da, 2015 ; Prévost et Roy, 2015), tels que l'observation, l'entretien ou l'analyse documentaire et les artefacts (Gagnon, 2011), ce qui signifie que dans cette recherche, les narrations numériques produites font également partie des sources de données. Ces instruments sont des espaces de co-construction du sens pour saisir la pluralité des significations. Ils ont permis de réunir suffisamment de données sur le vécu, les sens et les expériences des participants durant le processus de la gérontologie narrative numérique et sur le fruit de leur collaboration, vus sous différents angles et par différents acteurs, tant pour répondre aux questions de recherche que pour garantir la robustesse de la démarche scientifique.

3.3.1 Journaux de bord des binômes

Afin de diversifier les sources de données en tenant compte des diverses perspectives entre les participants et la chercheuse (Lapierre, 1997), le journal de bord est un bon complément dans les instruments de collectes de données (Baribeau, 2005). Pour donner la parole aux participants, les binômes ont été conviés à compléter ensemble, après chaque rencontre, un journal de bord oral enregistré sous la responsabilité des jeunes adultes (qui ont été instruits à cet effet), dont une partie devait répondre à des questions-guides, laissant toute liberté pour la seconde partie. Ce journal de bord a ainsi eu deux fonctions : répondre au critère de crédibilité — n'ayant pas d'autre chercheur sur le terrain pour comparer les données — en ayant le point de vue des participants pour la triangulation des données (Valéau et Gardody, 2016) ; et renforcer l'expérience de travail en commun grâce à la rétroaction basée sur le modèle de tutorat intergénérationnel (Topping, 2020). Ce journal de bord a été présenté comme un moyen convivial de faire le bilan de la rencontre de travail sous forme d'échange entre les deux créateurs. Les questions étaient basées sur les dimensions cognitive, conative et affective de l'apprentissage et les relations intergénérationnelles. Le gabarit du journal de bord avec les questions leur a été transmis avant la première rencontre afin de diminuer l'éventuel stress lié à cette tâche (Annexe 15). Ce gabarit avec les questions aux participants s'apparente à la

maquette d'entretien proposé par Van der Maren (2010) qui présente aux participants et en amont de l'entretien, de façon brève et complète, les éléments essentiels qui seront abordés en plus des renseignements généraux sur le déroulement et la finalité de la recherche. Van der Maren (2010) y voit l'avantage de permettre aux participants de se préparer et de leur permettre de se mettre dans des conditions favorables. Dans le gabarit du journal de bord, pour chaque question, l'adulte aîné et le jeune adulte étaient conviés à y répondre à tour de rôle. Les jeunes adultes ont enregistré les échanges (uniquement la voix), puis m'ont envoyé les enregistrements le même jour ou le lendemain. Après avoir validé la bonne réception de chaque enregistrement, les jeunes adultes l'ont effacé. La durée moyenne des journaux de bord des binômes a été de sept minutes.

3.3.2 Débriefings avec les jeunes adultes

Également tiré de l'étude de 2019 sur la gérontologie narrative numérique, un débriefing après chaque rencontre entre la collectrice et son directeur de thèse a démontré les avantages de cette pratique. Le débriefing est un processus d'amélioration continue qui permet de prendre de la distance, d'analyser ses pratiques et de mettre sur pied une stratégie pour la suite, tout en donnant de l'espace pour partager les émotions ressenties, l'engagement et les résultats (Brunet, 2021). La rétroaction est importante pour souligner les aspects positifs et reconnaître les domaines qui nécessitent des améliorations, mais également pour permettre d'apprendre à autoévaluer ses propres apprentissages (Topping, 2020). Dans les projets intergénérationnels, l'engagement durable repose sur la satisfaction dans la relation et les enquêtes, les groupes de discussion, les débriefings ou les entretiens sont nécessaires pour s'assurer que les avantages (bénéfices) perçus par chaque génération restent élevés et que les coûts (désavantages) restent gérables (Azevedo et Sánchez, 2019 ; Sánchez *et al.*, 2020 ; Tintoré *et al.*, 2023). Les débriefings avec les jeunes adultes sont donc ici davantage un instrument de suivi du processus de la gérontologie narrative numérique qu'un instrument de collecte de données, même si les résultats offrent tout de même un potentiel de résultats. Brunet (2021) recommande de faire le débriefing le lendemain ou le surlendemain afin de pouvoir prendre un peu de recul et de laisser le stress retomber. Le modèle du « cube d'expérience » de Gervase Bushe (Bushe, 2010), qui fait appel aux observations, aux pensées, aux émotions et aux souhaits, a servi de base pour les débriefings individuels des collecteurs, après chaque rencontre des binômes.

Guide pour les débriefings avec les jeunes adultes.

Le guide pour les débriefings avec les collecteurs est basé sur l'*expérience cube* de Gervase Bushe (Bushe, 2010) et qui est composée de quatre faces selon l'auteur. Comme un cube, il n'y a pas de début ou de fin spécifique, ce n'est pas un processus linéaire, les thèmes

associés aux quatre faces peuvent être abordés dans un ordre différent et mixés. De même, l'*expérience cube* ne doit pas être trop formelle et contraignante, il doit être vu comme un guide, il doit permettre une grande liberté dans l'expression du vécu. Bushe (2010) recommande vivement d'utiliser le « je » lors du débriefing. Les quatre thèmes (ou faces) sont :

Relater les faits vécus

- Observations : données sensorielles, informations que vous absorbez par vos sens, principalement ce que vous voyez et entendez. Ce qu'une caméra vidéo enregistrerait.
- J'observe : « j'ai remarqué... », « j'ai vu que... »

Relater les pensées apparues pendant l'expérience

- Pensées : le sens que vous ajoutez à vos observations, c'est-à-dire la façon dont vous les interprétez, y compris vos croyances, vos attentes, vos hypothèses, vos jugements, vos valeurs et vos principes. C'est « l'histoire que vous inventez ».
- Je pense : « Je crois que c'était... », « Je pense que c'est... », « Mon histoire est... »

Relater les émotions ressenties pendant l'expérience

- Sentiments : votre réponse émotionnelle ou physiologique aux pensées et aux observations. Des mots de sentiments tels que triste, en colère, heureux, effrayé ou une description de ce qui se passe dans votre corps.
- J'ai l'impression : « Je suis vraiment ravie... », « Cela m'a préoccupé quand... », « J'ai apprécié... », « J'ai été perturbé... »

Expliciter la nécessité de l'action

- Souhaits : Description claire du résultat que vous recherchez. Veut aller plus loin qu'une simple demande d'action. Une fois que vous avez clairement énoncé ce que vous voulez, il peut y avoir différentes façons d'y parvenir.
- Je souhaite : « Je veux... » ; « J'ai besoin de... » ; « Je souhaite... », « J'espère... »

Ce guide (Annexe 14) avait été présenté lors de la formation à la gérontologie narrative numérique ainsi que transmis aux jeunes adultes afin de favoriser la discussion ou guider le débriefing.

Puisque les débriefings des jeunes adultes n'ont pas tous été enregistrés, comme les appels téléphoniques spontanés non programmés ou durant le transport en voiture, il n'y a pas toujours eu des verbatim des débriefings des jeunes adultes, j'ai rapporté leur propos lorsqu'il n'y a pas eu d'enregistrement. Il s'agit donc de données secondaires (données rapportées en fonction du souvenir de la conversation et non les propos directs des participants). Si ce type de données est généralement considéré comme moins fiable — par exemple en prenant en

compte le temps écoulé entre la récolte des données et sa retranscription (Russel *et al.*, 1984) — il est très atténué ici, les documents des débriefings des jeunes adultes ayant été complétés juste après les conversations. C'est sans doute l'instrument qui a présenté le plus de variations dans son déroulement, dans sa durée, dans sa forme et dans le partage de chaque jeune adulte, car il avait été défini dès le début qu'il ne serait pas trop formel et contraignant, afin de permettre une grande liberté d'expression du vécu.

Avant même la première rencontre, tous les jeunes adultes ont demandé, par courriel, par texto, par téléphone et en présentiel pour Catherine (binôme 2), des précisions pour le déroulement de la première rencontre. Le débriefing était prévu un ou deux jours après chaque rencontre, mais Kali (binôme 1) était tellement enthousiasmée par sa première rencontre qu'elle m'a téléphoné le jour même, sur le chemin du retour. Comme j'assurais une partie du transport pour Catherine (binôme 2), nous avons toujours eu les débriefings juste après chaque réunion, dans la voiture. Selon leur demande respective, Élodie (binôme 3) a été contactée par téléphone pour les débriefings, Aysel (binôme 4) par Zoom et Teams et Maryline (binôme 5) par WhatsApp. Certains jeunes adultes n'ont pas senti la nécessité d'avoir un débriefing après chaque rencontre et ont été très brefs dans la discussion, et d'autres ont partagé avec enthousiasme les détails de leur rencontre. Les durées ont été très variables, d'environ cinq minutes à plus de 30 minutes. Tous les jeunes adultes savaient que j'étais disponible avant, pendant et après les rencontres pour discuter du projet, et que les débriefings, bien que fixés le lendemain ou le surlendemain des rencontres, pouvaient avoir lieu selon leur besoin. Cette disponibilité a été très utilisée, surtout pour les deux premières rencontres (organisation pratique et contextuelle, que faire exactement et à quel moment, gestion du stress de la première rencontre, etc.), mais aussi lors du montage de la narration numérique, parfois à des heures très tardives.

3.3.3 Entretiens semi-dirigés

La conduite d'entretien est une pratique largement utilisée en sciences sociales et particulièrement dans les études de cas (Yin, 2018). Un guide ou schéma d'entretien est vivement recommandé, surtout pour les jeunes chercheurs (Chevalier et Meyer, 2018 ; Fortin et Gagnon, 2022 ; Gaudet et Robert, 2018 ; Merriam et Tisdell, 2015 ; Savoie-Zajc, 2016). Bien que le guide doive être présenté au comité éthique avant le début de la recherche, il doit cependant permettre une certaine souplesse afin de l'adapter à l'évolution de la recherche.

Gaudet et Robert (2018) recommandent au chercheur de mettre par écrit, juste après l'entretien, les informations en lien avec la rencontre, comme la dynamique de l'entretien, la synthèse des propos ainsi que la réflexion sur sa propre conduite comme interviewer et de noter

déjà les premières remarques analytiques. Ces notes inscrites dans le journal de bord ont d'ailleurs servi lors de l'analyse des données. Bien qu'elles soient importantes, je ne reviens pas ici sur les techniques d'entretien ni sur les étapes organisationnelles des entretiens, les manuels étant nombreux pour répondre à ces questions (Chevalier et Meyer, 2018 ; Laroui et de la Garde, 2017 ; Gaudet et Robert, 2018 ; Masson et Haas, 2010 ; Merriam et Tisdell, 2015 ; Van der Maren, 2010).

Entretien semi-dirigé du binôme.

Comme les adultes aînés et les jeunes adultes forment des binômes, les entretiens (Annexe 16) ont été menés avec les deux personnes en même temps. Tous les entretiens des binômes ont eu lieu lors de la dernière rencontre des binômes prévue pour le visionnement de la version finale de la narration numérique. Cette dernière rencontre en ma présence a eu lieu au domicile des adultes aînés, sauf pour le binôme 5 où Eugénie et Maryline étaient en ligne. En plus des questions relatives aux thèmes de cette recherche, il s'agissait aussi de saisir les interactions entre les deux créateurs, de profiter de la relation qu'ils ont construite ensemble pour approfondir les échanges, le partage d'expérience et des émotions vécues, ainsi que leur critique de la narration numérique. Les rencontres ont été enregistrées (voix).

Entretien semi-dirigé individuel.

Il est également important d'avoir l'avis personnel des participants, avec un entretien semi-dirigé individuel (Annexe 17) deux semaines après la fin de la phase I, chacun ayant ainsi un peu de recul par rapport à l'expérience commune. Cela m'a permis de valider avec chaque participant les interprétations de l'entretien précédent (Laroui et de la Garde, 2017). Les moyens pour réaliser les entretiens individuels ont été divers, tels que l'entretien en présentiel, en ligne sur Zoom, par téléphone ainsi que par WhatsApp, selon le choix des participants, mais aussi imposé par la distance géographique. Les rencontres ont été enregistrées (voix).

3.3.4 Notes de terrain et journal de bord de la chercheuse

Si le journal de bord (ou journal de terrain) est régulièrement utilisé en ethnographie, il est également utilisé lors des recherches qualitatives en sciences sociales (Baribeau, 2005 ; Fortin et Gagnon, 2022 ; Gaudet et Robert, 2018 ; Gauthier et Bourgeois, 2016 ; Ortlipp, 2015 ; Savoie-Zajc, 2018). Tout au long de la recherche, le journal de bord permet un travail réflexif, fournissant aussi des informations sur les choix et décisions du chercheur (Valéau et Gardody, 2016). En développant son logiciel collaboratif d'analyse qualitative « Cassandra », Lejeune (2017a) a fait le choix de positionner le journal de bord au cœur du logiciel, récoltant des données bien avant les premiers contacts avec les participants, démontrant ainsi l'importance de cet outil. En ethnographie, le journal de bord est qualifié de journal de terrain, englobant un

journal d'enquête, un journal de recherche et un journal intime (Weber, 1991). Baribeau (2005) distingue les notes de terrain, les mémos et le journal de pratique de recherche. Pour Savoie-Zajc (2018), le journal de bord joue trois rôles essentiels : maintenir le chercheur dans un état de réflexion active, servir de moyen pour exprimer les questions et les prises de conscience, et consigner les informations importantes. Il est également utile lors de la rédaction pour recréer la dynamique du terrain et les ambiances qui ont influencé la recherche. Ayant déjà utilisé un journal de bord lors de ma recherche de maîtrise, j'ai pu apprendre de mes manques par rapport à cet outil. J'ai découvert l'importance de laisser davantage de traces écrites, notamment lorsque je voyais des liens entre la théorie et le terrain. Ayant constaté combien il est épuisant de rester concentrée après un entretien pour retranscrire les notes, j'ai opté pour un journal oral et la dictée directe de mes observations. J'ai également suivi les conseils de Yin (2014) en ne perdant pas de temps pour les rédiger de façon trop formelle.

Bien que de nombreux chercheurs utilisent le journal de bord pour tous types de données, j'ai choisi de garder le format de deux documents distincts entre le journal de bord (notes descriptives et méthodologiques) et le carnet de notes du terrain (notes théoriques) en lien avec les narrations orales, l'utilisation des artefacts, les narrations numériques, en bref, tout ce qui a permis d'améliorer le processus de la gérontologie narrative numérique. Les notes descriptives du journal de bord concernaient la description des événements, les observations, les échanges sous toutes ses formes, mais aussi mes réactions personnelles, mes sentiments, mes impressions, mes émotions et mes interrogations qui pouvaient être liés à l'identification de mes présupposés et mes biais. Les notes méthodologiques du journal de bord retraçaient la conduite de la recherche dans le temps, avec les prises de décisions et les arguments pour les changements. Les notes théoriques du carnet de notes servaient uniquement à l'aspect de conceptualisation de la gérontologie narrative numérique.

3.3.5 Relations des instruments de collectes de données avec les objectifs de recherche

La cohérence entre les objectifs de recherche et les instruments de collecte de données constitue un fondement essentiel de la rigueur méthodologique en recherche qualitative. Selon Merriam et Tisdell (2015), les instruments doivent être choisis en fonction de leur capacité à produire des données pertinentes permettant de répondre aux questions posées et de saisir la complexité du phénomène étudié. Cette adéquation méthodologique est également soulignée par Creswell et Poth (2025), qui insistent sur l'importance d'un alignement clair entre les objectifs de recherche, les types de données collectées et les méthodes d'analyse employées. Lorsque les outils de collecte sont directement reliés aux visées de la recherche, ils facilitent l'émergence de résultats significatifs et valides, et permettent une compréhension en profondeur

du sujet (Tableau 4). L'annexe 22 donne plus de détails pour les références scientifiques en lien avec les indicateurs. Yin (2018), dans le cadre des études de cas, renforce cette idée en affirmant que la robustesse d'un dispositif de recherche repose sur l'intégration logique entre les objectifs, les questions de recherche, les sources de données et les stratégies analytiques. Une sélection réfléchie des instruments, en fonction des objectifs poursuivis, assure une collecte de données riche, ciblée et interprétable, tout en renforçant la crédibilité de la recherche dans son ensemble.

Tableau 4 : Relations entre les objectifs de la recherche et les indicateurs avec les instruments de collecte de données.

Objectifs de recherche	Indicateurs	Journal de bord des binômes	Entretiens des binômes	Entretiens individuels	Débriefings des jeunes adultes	Journal de bord chercheuse	Carnet de notes chercheuse
a. Comprendre la dynamique des relations intergénérationnelles	Échange de savoirs Communication Coopération Organisation du travail Confiance	++	++	++	++	++	
b. Identifier les bénéfices et risques cognitifs, conatifs et affectifs pour narrateurs et collecteurs	Apprentissages informels Apprentissages intergénérationnels Apprentissages techniques et numériques Estime de soi et fierté Transmission Rôle de guide Motivation Planification et les décisions Bien-être Motivation Engagement Résilience Rémuniscence Émotions autres que positives	++	++	++	+(+)	+	+
c. Explorer le rôle de l'humour et du rire dans les relations intergénérationnelles	Chez les adultes âgés Chez les jeunes adultes	++	++	++	+	+	
d. Estimer l'impact sur les représentations et stéréotypes liés à l'âge	Âgisme Lutte contre l'âgisme	+	++	++	+	+	
e. Évaluer le rôle de la technologie dans la transformation des récits et les défis méthodologiques	Récit oral : écoute, langue, transmission, confiance, Transformation : écriture, créativité, pensée critique, décision Récit numérique : apprentissage technique, littératie médiatique multimodale, coopération, transmission, signification	+	++	++	++		++

3.4 Analyse qualitative des données

Pour cette recherche qualitative, la méthode d'analyse choisie a été l'analyse thématique qui permet un examen approfondi des données (Fortin et Gagnon, 2022 ; Paillé et Mucchielli, 2021). Le but ultime de l'analyse qualitative est d'interpréter, de donner sens aux phénomènes sociaux et humains qui sont par définition complexes (Anadón et Savoie-Zajc, 2009).

C'est à partir des verbatim des entretiens, des journaux de bord des binômes et des notes des débriefings que la plus grande partie des analyses ont été réalisées, mais aussi à partir de mon journal de bord et carnet de notes. Comme j'utilise très souvent le logiciel NVivo, je ne parle pas de thèmes tel que le laisserait entendre l'analyse thématique, mais de codes, qui est le langage propre de NVivo. Les codes ont été choisis à partir de la littérature traitant des dimensions cognitive, conative et affective en lien avec la gérontologie narrative numérique et sont alignés avec la question de recherche comme le recommandent Paillé et Mucchielli (2021), en y incluant également le code de l'humour et du rire, et ce, en distinguant les adultes âgés des jeunes adultes. Chaque code permet de refléter une construction collective du sens, située dans une relation, une temporalité, un dispositif et un contexte.

3.4.1 Le choix des codes de la dimension cognitive

Le tableau 5 présente les codes retenus de la dimension cognitive avec les références de la littérature.

Tableau 5 : Codes de la dimension cognitive retenus pour l'analyse, avec références.

Codes	Références
Apprentissages informels	Chalmel et Weisser, 2013 ; Loe, 2013 ; Ruchat, 2013b ; Truong-White et McLean, 2015
Apprentissages intergénérationnels	Hewson <i>et al.</i> , 2015 ; Loe, 2013 ; Malki, 2008 ; Manchester et Facer, 2015 ; Shimada et Dameron, 2016 ; UE & Erasmus, 2020 ; Withnall, 2018
Apprentissages techniques, numériques	Boubée, 2011 ; Curell, 2016 ; Hargittai et Dobransky, 2017 ; Pitaud et Deschamps, 2021 ; Rubino <i>et al.</i> , 2018 ; Schreurs <i>et al.</i> , 2017
Écrit, rédaction	Orofiamma, 2019 ; Ruchat, 2013b
Langue de communication, écoute, récit	Castano <i>et al.</i> , 2007 ; Chalmel et Weisser, 2013 ; Grimm et Boothe, 2007 ; Randall <i>et al.</i> , 2015 ; Ruchat, 2013b
Littératie médiatique multimodale	Boultif et Crettenand Pecorini, 2021 ; Lebrun <i>et al.</i> , 2012
Capacités cognitives des adultes âgés	Bengtsson, 2013 ; Boujut et Belleville, 2019 ; Kern, 2008, 2011, 2013b ; Lemieux, 2013 ; Thompson et Foth, 2005

Le choix de distinguer les apprentissages en « informels » et « intergénérationnels » a demandé beaucoup de rigueur. En effet, dans le cadre de cette recherche, il est aisé d’imaginer que les apprentissages réalisés sont tous de nature intergénérationnels, vu que le binôme réalise des apprentissages. La distinction ici vient de la séparation entre le narrateur (adulte aîné) et le collecteur (jeune adulte) qui permet de distinguer l’apprentissage qui a été réalisé à partir de l’enseignement intentionnel du partenaire (intergénérationnel) ou d’un apprentissage réalisé sans un objectif direct du partenaire (informel).

3.4.2 *Le choix des codes de la dimension conative*

Le tableau 6 présente les codes retenus de la dimension conative avec les références de la littérature.

Tableau 6 : *Codes de la dimension conative retenus pour l’analyse, avec références.*

Codes	Références
Coopération, guide	Alterio, 2003 ; Chalmel et Weisser, 2013 ; Florin et Vrignaud, 2007 ; Randall <i>et al.</i> , 2015 ; Ruchat, 2013b ; Topping, 2020
Créativité	Brushwood Rose, 2009 ; Curell, 2016 ; Lambert, 2013
Estime de soi, fierté	Ancet, 2018 ; Hoechsmann et DeWaard, 2015 ; Florin et Vrignaud, 2007 ; Lambert, 2013 ; Randall et Kenyon, 2004
Éthique	Hoechsmann et DeWaard, 2015 ; Lambert, 2013 ; Manchester et Facer, 2015 ; Ruchat, 2013a ; Ruchat, 2013b
Héritage culturel, historique	Andrews <i>et al.</i> , 2006 ; Lambert, 2013 ; Loe, 2013 ; Manchester et Facer, 2015 ; Ruchat, 2013b
Motivation	Chalmel et Weisser, 2013 ; Guillemot et Urien, 2010 ; Scherer, 2001 ; Topping, 2020
Pensée critique	Alterio, 2003 ; Hoechsmann et DeWaard, 2015
Planification, décision	Florin et Vrignaud, 2007 ; Lambert, 2013 ; Topping, 2020
Transmission, développement (dans le sens de suite à donner)	Florin et Vrignaud, 2007 ; Lambert, 2013 ; Quillion-Dupré <i>et al.</i> , 2016 ; Morgan, 2010 ; Ruchat, 2013b ; Topping, 2020 ; Urien et Guiot, 2007
Sensibilisation à l’âgisme (âgisme, lutte contre l’âgisme)	Ayalon et Tesch-Römer, 2018 ; Beaulieu <i>et al.</i> , 2015 ; Berrut, 2020 ; Boudjemadi <i>et al.</i> , 2015 ; Cismaru-Inescu <i>et al.</i> , 2023 ; Forum fédéral, provincial et territorial des ministres responsables des aînés, 2022 ; Lagacé, 2010, 2015 ; Rennes, 2020

3.4.3 *Le choix des codes de la dimension affective*

Le tableau 7 présente les codes retenus de la dimension affective avec références.

Tableau 7 : Codes de la dimension affective retenus pour l'analyse, avec références.

Codes		Références
Bien-être	P — <i>Positive emotion</i> , Émotions positives	Selon le modèle PERMA de Seligman (2011)
	E — Engagement (être absorbé ou intéressé par une activité)	
	R — Relations positives	
	M — <i>Meaning</i> , signification (sens de l'orientation et du but dans la vie)	
	A — Accomplissement (sentiment de maîtrise)	
Bien-vieillir		Bohlmeijer <i>et al.</i> , 2007 ; Crettenand Pecorini, 2019 ; Grimm et Boothe, 2007 ; de Medeiros, 2014 ; Ruchat, 2013b
Confiance (dans la relation)		Castaño <i>et al.</i> , 2007 ; Gagnon, 2011 ; Quillion-Dupré <i>et al.</i> , 2016 ; Ruchat, 2013b
Émotions (autres que positives)		Jordan, 2019 ; Lambert, 2013 ; Topping, 2020
Résilience, réminiscence		Crettenand Pecorini, 2019 ; Cyrulnik, 2008 ; Grimm et Boothe, 2007 ; Herman, 2007 ; Lambert, 2013 ; Randall, 2012 ; Randal <i>et al.</i> , 2015 ; Remond, 2016 ; Ribes et Poussin, 2014 ; Ruchat, 2013b ; Tarquinio, 2012
Sagesse		Bowling et Dieppe, 2005 ; Lemieux, 2013 ; Randall <i>et al.</i> , 2015 ; Webster, 2007

3.4.4 l'humour et le rire

L'humour et le rire (Bernard Barbeau et Moïse, 2023 ; Bouquet et Riffault, 2010 ; Dayez, 2014 ; Jérôme, 2010 ; Trocquet-Lopez, 2018), qui entrent tant dans les dimensions cognitive, conative et affective (Anaut, 2014 ; Bakar et Kumar, 2019 ; Décuré, 2015 ; Martin et Ford, 2018 ; Morel, 2010 ; Stalder, 2019 ; Ștefănescu *et al.*, 2020) sont un code additionnel qui est issu de ma recherche précédente sur la gérontologie narrative numérique et qui demandait à être étudié (Crettenand Pecorini, 2019). Pour ce code, il a été pris en compte les passages où les binômes faisaient de l'humour, mais également chaque fois que l'enregistrement permettait d'entendre des rires.

3.4.5 Analyse thématique

L'analyse thématique permet d'obtenir une compréhension nuancée des phénomènes étudiés et de recueillir des informations riches sur le contexte par réductions des données (Paillé et Mucchielli, 2016), ce qui s'aligne parfaitement avec la méthode de l'étude de cas. L'analyse thématique est inductive et sa caractéristique principale est la possibilité d'émergence de codes d'analyse à partir des données. La logique inductive est également le propre du paradigme

interprétatif (Creswell et Poth, 2025). L'approche inductive est un ensemble de procédures systématiques guidé par les objectifs de recherche pour analyser des données qualitatives, produisant des résultats fiables et valides (Blais et Martineau, 2006 ; Thomas, 2006). Elle va du particulier au général et du concret vers l'abstrait, et est utilisée comme démarche de compréhension de la réalité sociale (Caron, 2018). Dans le cadre de cette recherche et en lien avec l'analyse thématique, le niveau d'induction est modéré, car le cadre conceptuel a été pris en considération tout comme l'émergence de nouveaux thèmes possible en cours d'analyse (Savoie-Zajc, 2018).

L'analyse thématique se distingue de l'analyse de contenu (analyse systématique et quantitative de contenu) par sa flexibilité et son orientation interprétative (Lejeune, 2017b). Pour cette recherche, l'analyse thématique s'est faite à partir de thèmes issus de la littérature spécifique au sujet de recherche. Parce que le contexte de la recherche, la problématique et le cadre conceptuel me sont très bien connus et parce que j'ai réalisé la récolte des données et la rédaction des verbatim, les obstacles potentiels de l'analyse thématique ont été réduits au maximum (Paillé et Mucchielli, 2016). Pendant la collecte des données, l'« imprégnation » des données m'a permis une certaine mise en relation et imbrication de ces dernières et d'être déjà sensibilisée aux sens avant l'analyse distincte des données (DePoy et Gitlin, 2016).

Après avoir déterminé les codes (thèmes), la première étape de l'analyse a consisté à épurer les données selon la pertinence des données. Par la nature même du déroulement chronologique, la thématisation séquencée a été logiquement utilisée, ce qui permet une analyse efficace et uniforme (Paillé et Mucchielli, 2021). Dès les données récoltées et transcrites du premier binôme, tel un corpus d'échantillon, l'analyse a été entamée, ce qui laissait la place à l'émergence des thèmes qui pouvaient servir à l'ensemble du corpus. En effet, il a fallu garder une certaine ouverture pour éventuellement ajouter des nouveaux thèmes en cours d'analyse, afin d'éviter la perte d'aspects importants et d'avoir une analyse assez fine, plusieurs cas permettant ce degré de détail. Ainsi, même si les thèmes sont définis par la littérature, les relations entre eux peuvent présenter un caractère novateur. Les codes saillants sont très pertinents pour l'élaboration des résultats en procédant au relevé de thèmes (Paillé et Mucchielli, 2021). Les analyses des deux types d'entretiens ont été réalisées durant la même semaine, garantissant une approche analytique similaire dans l'appréciation des citations, ce qui n'a pas été le cas des journaux de bord qui ont été analysés au fur et à mesure, afin de déceler si de nouveaux codes pouvaient éventuellement émerger.

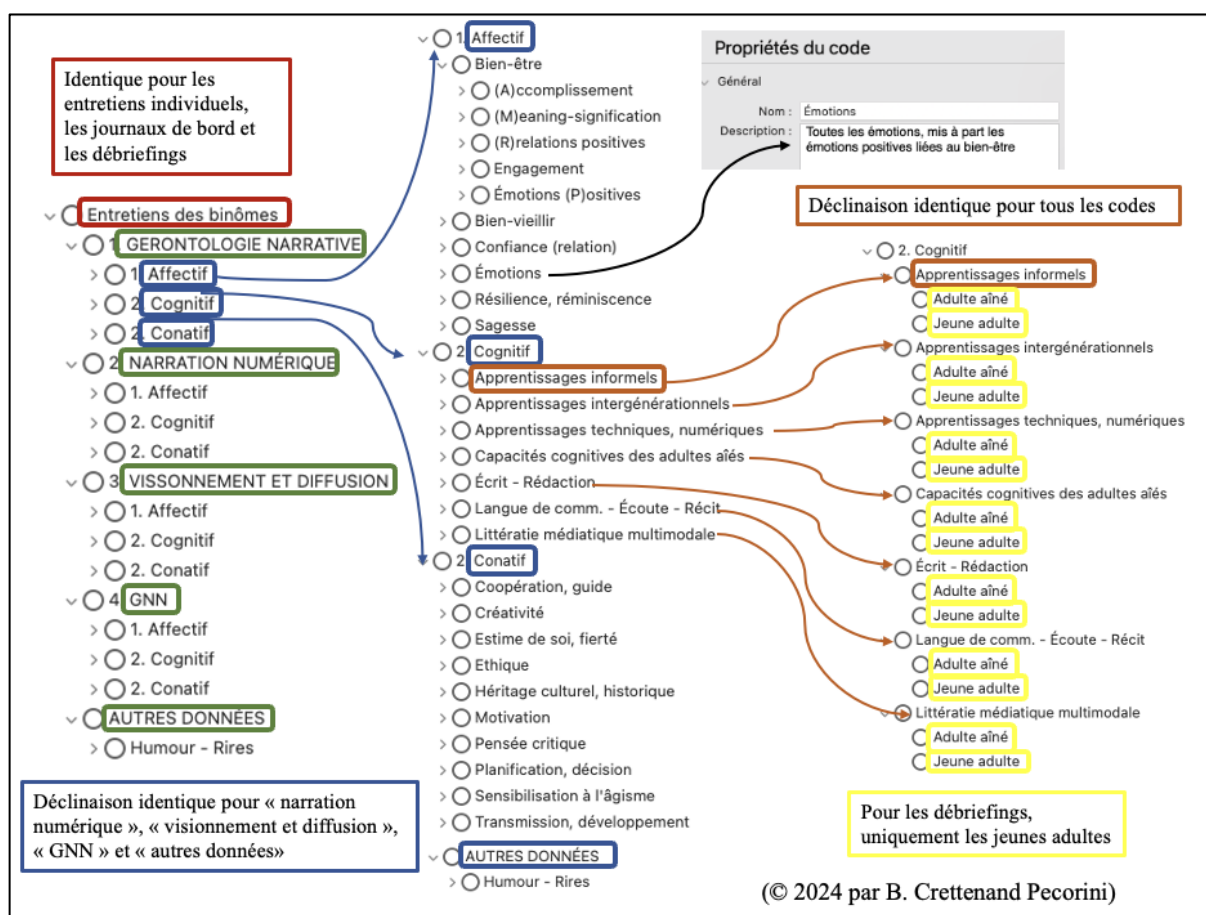
L'étape suivante est la partie la plus difficile de l'analyse : faire parler les données, vérifier les tendances en cherchant des convergences vers des faits similaires (Gagnon, 2011).

Tous les codes ont été déclinés pour la gérontologie narrative numérique et ses trois phases (gérontologie narrative, narration numérique et diffusion) selon les dimensions cognitive, conative et affective, et séparément pour les adultes âgés et pour les jeunes adultes. Au cours des premières analyses, la difficulté de distinction des trois phases de la gérontologie narrative numérique est apparue. En effet, dans les journaux de bord, il était facile de déterminer à quelle phase les binômes se trouvaient, mais dans les entretiens individuels et des binômes, cette distinction était parfois difficile à faire. J'ai donc créé une section « GNN » pour les données qui ne concernaient pas distinctement l'une des trois phases du processus, avec les mêmes codes que pour les trois phases.

L'analyse thématique prend en considération les sens, cela signifie que dans NVivo, ce n'est pas un mot, mais un groupe de mots, le plus souvent une ou des phrases qui sont incluses dans un code. Par exemple, extrait du deuxième journal de bord, Catherine rapporte : « On se connaît un peu mieux là, c'est la deuxième rencontre aujourd'hui, ça fait que c'est un peu plus, vu qu'on se connaît, on dirait que c'est plus facile » (JdB2_Catherine), ce qui relate une relation positive, ce passage va être donc classé sous le code « relations positives » qui fait partie du bien-être. Mais parfois, au sein d'une même phrase, il peut y avoir plusieurs sens, le passage sera donc classé sous plusieurs codes. Par exemple, dans son premier journal de bord, Yolande déclare : « j'ai trouvé ça valorisant, puis j'étais très à l'aise, je trouve que, donc t'as bien fait ça, parce que tu m'as pas intimidée, non, comme je te dis, j'étais à l'aise et puis non, c'est quelque chose que j'ai jamais fait, c'est la première fois, puis je pense qu'il était à peu près temps que j'en fasse un, parce que c'est le *fun* » (JdB1_Yolande). En détaillant ce passage, « j'ai trouvé ça valorisant » se rapporte au code « estime de soi » et au code « émotion positive » ; « j'étais très à l'aise [...] tu m'as pas intimidée » est associé au code « relation positive » ; « il était à peu près temps que j'en fasse un » se rapporte au code « engagement », mais aussi au code « motivation » si l'on tient compte de « c'est quelque chose que j'ai jamais fait, c'est la première fois » ; et finalement « c'est le *fun* » se rapporte aussi au code « émotion positive ». Il a fallu également être attentif à bien distinguer les codes qui présentent des similitudes, par exemple le code « engagement » — qui fait partie du bien-être, donc de la dimension affective, et du code « motivation » — qui fait partie de la dimension conative. « Engagement » et « motivation » sont distincts, mais suivant le sens de la phrase, ils peuvent parfois être similaires. Il s'agit donc d'analyser non seulement ce qui se dit, mais comment cela se dit, dans quelles conditions relationnelles, avec quelle posture, en tenant compte de divers facteurs comme le contenu, la forme, le contexte et à la posture relationnelle. Le nombre de mentions se rapportant à chaque code a été relevé sous forme chiffrée tant pour les adultes âgés que pour

les jeunes adultes. Les données chiffrées sont intégrées dans une démarche interprétative visant à appréhender et comprendre le phénomène étudié. Les arguments qui en découlent ne visent pas à démontrer ou confirmer des preuves, mais à éclairer le sens des expériences vécues. La littérature scientifique reconnaît que l'intégration de données chiffrées dans une recherche qualitative peut être pertinente, à condition que ces données soient au service de l'interprétation, et non utilisées dans une logique de généralisation statistique (Braun et Clarke, 2013 ; Merriam et Tisdell, 2016 ; Miles *et al.*, 2016). Tous les codes constituent un arbre thématique par regroupements et subdivisions (Paillé et Mucchielli, 2021), comme l'illustre la figure 10 réalisée avec NVivo (version 14.24.0), ici pour les entretiens des binômes, mais qui demeure identique pour les autres instruments de collecte de données.

Figure 10 : Exemple de l'arbre thématique sur NVivo pour les entretiens des binômes.



Il y a une distinction des trois phases de la gérontologie narrative numérique (en vert sur la figure), soit (1) la « gérontologie narrative », (2) la « narration numérique », (3) la « visualisation et la diffusion », ainsi que pour la gérontologie narrative numérique en général (GNN) et « l'humour et le rire » ; pour les trois phases de la gérontologie narrative numérique et la gérontologie narrative numérique en général, on distingue la déclinaison des trois dimensions (en bleu) (1) « affectif », (2) « cognitif » et (3) « conatif » et pour chacune de ces

trois dimensions ainsi que pour « l'humour et le rire », les codes retenus (en orange) pour l'analyse thématique sont déclinés en distinguant les « adultes âgés » et les « jeunes adultes » (en jaune). Les propriétés des codes (flèche noire) ont été décrites pour les codes qui pouvaient présenter une ambiguïté sur leur signification, afin d'avoir la même définition du code lors du contre-codage.

Pour éviter de se perdre dans les multiples embranchements sur NVivo où tous les codes ne peuvent être affichés simultanément à l'écran, la création d'un arbre structurel a permis de visualiser sur une même page tous les codes et leurs relations dans les étapes de la gérontologie narrative numérique (Annexe 18). Ce graphique a été important pour le contre-codage (~20 % des sources), réalisé par une personne externe à la recherche qui a suivi le même processus sur NVivo (décrit *infra*).

3.4.6 Méthode de rédaction des verbatim

La transcription constitue le point de départ de l'analyse de tous contenus transmis oralement et implique la conversion d'un enregistrement audio en un texte écrit (DePoy et Gitlin, 2016), ce qui est communément appelé verbatim. Il n'existe pas de format universel pour la transcription en verbatim, mais il est recommandé d'avoir des lignes directrices propres à la recherche pour guider la transcription (McLellan *et al.*, 2003). L'objectif de la recherche va déterminer la décision analytique et ce qu'il faut et comment transcrire (DePoy et Gitlin, 2016). L'un des intérêts à ce que l'intervieweur ou le chercheur réalise lui-même la transcription est que cette activité le plonge directement dans les données, ce qui nourrit d'emblée le processus d'analyse (DePoy et Gitlin, 2016). Pour cette recherche, les citations des participants ont été transcrites comme telles. La plupart des formulations avec des formes négatives ont été rapportées de façon semblable à ce qu'elles ont été dites et non comme elles devraient être écrites. Par exemple : « tu n'as pas voulu l'oublier » a été transcrit comme cela a été dit par oral « t'as pas voulu l'oublier ». Je n'ai pas souhaité y apporter des modifications telles que « tu [n'] as pas voulu l'oublier », afin de ne pas alourdir le texte et garder une certaine spontanéité à la lecture. La seule reformulation que je me suis autorisée a été la suppression des répétitions de mots inutiles à la compréhension du texte, sauf s'il s'agissait d'une figure de style pour souligner quelque chose. Par exemple : « j'étais très très content du résultat » a été gardé comme tel ; « j'ai, j'ai cherché la solution au, au problème » est devenu « j'ai cherché la solution au problème », le but ici n'étant pas une étude sur les structures latentes derrière les paroles, mais de comprendre et de ressentir la relation au sein du binôme ainsi que les objets d'échanges. Cette façon de faire a donc constitué les lignes directrices propres à cette recherche qui ont été appliquées à tous les enregistrements.

3.4.7 L'analyse des journaux de bord des binômes

Les premiers verbatim analysés étaient ceux des journaux de bord des binômes, car ils représentaient la première source de données récoltées. Certains binômes ont scrupuleusement suivi la liste de questions, d'autres ont parfois omis certaines questions ou en ont créé de nouvelles. Parfois, les jeunes adultes ont oublié de répondre à quelques questions alors qu'ils questionnaient leur partenaire de binôme et certains adultes aînés les ont rappelés à la tâche. Mais dans l'ensemble, les journaux de bord ont bien été complétés et m'ont permis aussi d'apprécier l'ambiance au sein des binômes. Comme les journaux de bord ont été complétés après chaque rencontre, il a été facile de déterminer dans quelle phase du processus de la gérontologie narrative numérique se trouvaient les binômes et ainsi, classer les données spécifiquement dans les trois phases du processus. Les verbatim des journaux de bord ont été analysés au fur et à mesure.

3.4.8 L'analyse des débriefings des jeunes adultes

Comme les débriefings des jeunes adultes n'ont pas été systématiquement enregistrés dus aux différents modes de communication et parfois non programmés (appels spontanés des jeunes adultes), une grande partie des données récoltées sont issues de mes retranscriptions et sont donc considérées comme source de seconde main. Je les ai utilisées pour venir renforcer les propos des journaux de bord et des entretiens, mais aussi pour améliorer la formation à la gérontologie narrative numérique et le suivi des jeunes adultes. Pour l'analyse, j'ai utilisé exactement les mêmes codes que pour les analyses des journaux de bord et des entretiens, tout en reconnaissant que le guide pour les débriefings était essentiellement axé sur l'expérience vécue des jeunes adultes et pas spécifiquement orienté vers les questions de recherches comme l'ont été le gabarit des journaux de bord et les guides d'entretien. C'est pourquoi j'ai prévu une section séparée pour garder les enseignements de l'accompagnement des jeunes adultes durant le processus de la gérontologie narrative numérique.

3.4.9 L'analyse des entretiens semi-dirigés

Les entretiens semi-dirigés concernaient les entretiens des binômes durant la dernière rencontre pour la visualisation de la narration numérique, ainsi que les entretiens semi-dirigés individuels, qui se déroulaient en tout cas deux semaines après les entretiens des binômes. J'ai attendu d'avoir accès à tous les verbatim des entretiens en même temps afin de réaliser l'analyse dans un laps de temps suffisamment court pour avoir une façon d'analyser la plus identique possible.

Les entretiens des binômes.

Avant de conduire les entretiens des binômes, j'ai visionné avec chaque binôme les narrations numériques qui ont été présentées pour la première fois aux adultes âgés dans leur version définitive et j'ai enregistré les voix lors de cette partie, tout comme durant les entretiens.

Les entretiens individuels.

Avant de conduire les entretiens individuels avec les adultes âgés, j'ai attendu qu'ils aient eu l'occasion de montrer leur narration numérique aux membres de leur famille et parfois leurs connaissances, afin qu'ils puissent me rapporter leurs impressions. Les entretiens individuels avec les jeunes adultes ont généralement eu lieu avant ceux des adultes âgés. Un adulte âgé a donné l'autorisation à la jeune adulte pour qu'elle puisse montrer la narration à son conjoint, et elle a ainsi pu expliquer les impressions de cet auditeur durant l'entretien individuel. Les entretiens individuels ont été transcrits sous forme de verbatim.

3.4.10 L'analyse comparative du journal de bord de la chercheuse

Le journal de bord du chercheur est un outil essentiel dans les recherches qualitatives pour garantir la fiabilité et la vraisemblance, en établissant des liens entre les données, l'analyse et les résultats, mais également la crédibilité (Baribeau, 2005 ; Dahl *et al.*, 2020 ; Merriam et Tisdell, 2016 ; Ortlipp, 2015 ; Valéau et Gardody, 2016). La corroboration liée à la transférabilité peut sembler plus délicate à obtenir en recherche qualitative et d'autant plus avec une étude de cas qui présente un nombre limité de participants, mais dans la perspective d'une recherche qualitative, cette transférabilité relève de la généralisation analytique (David, 2004), permettant d'utiliser les résultats pour enrichir et développer des théories existantes. Le journal de bord apporte, entre autres, la description détaillée des différentes méthodes de collectes de données, les spécificités liées au contexte et les procédures utilisées, qui sont tous des éléments liés à la transférabilité. Comme la subjectivité du chercheur est admise dans le journal de bord (Deschenaux et Laflamme, 2007), les notes plus personnelles peuvent également être prises en compte dans l'analyse, particulièrement pour rendre compte des biais et des présupposés. L'analyse du journal de bord permet également de prendre conscience des apprentissages réalisés et de la progression dans la conceptualisation de la gérontologie narrative numérique, mais aussi dans les apprentissages liés la recherche en général (Creswell et Poth, 2018). L'analyse des données issues du journal de bord fait référence à la méthode de l'analyse comparative constante de Glaser et Strauss (1967), et bien que les racines de cette méthode soient issues de la théorie ancrée, les éléments et les concepts de cette méthode peuvent être appliqués à l'analyse thématique ou à l'analyse de discours (Boeije, 2002 ; Fram, 2013 ; Postholm, 2019). La comparaison constante des données du journal de bord avec les données

issues des entretiens, des journaux de bord des binômes et des débriefings des jeunes adultes a permis de consolider les choix des thèmes de l'analyse et de renforcer les résultats obtenus. La comparaison demande un degré d'interprétation (Strauss et Corbin, 1998 ; Vigour, 2005) qui s'inscrit dans l'épistémologie de l'interprétativisme de cette recherche.

3.4.11 La contre-analyse

La méthode de la contre-analyse est liée à la fiabilité de la recherche. Il s'agit pour un analyste externe à la phase d'analyse de la recherche d'effectuer l'analyse avec les mêmes matériaux et les mêmes méthodes afin de comparer les résultats obtenus. Il n'existe pas de consensus strict dans la littérature sur un pourcentage universellement accepté de données à soumettre à une contre-analyse. Plusieurs auteurs, comme Miles *et al.* (2014), suggèrent qu'un sous-ensemble représentatif des données (souvent entre 10 % et 25 %) est suffisant pour évaluer la fiabilité intercodeurs ou pour vérifier la cohérence des résultats. Pour cette recherche, c'est 20 % des données qui ont été contre-analysées. Cela représente quatre journaux de bord des binômes (de quatre binômes différents dans les deux phases), un entretien des binômes (pas identique à ceux des entretiens individuels) et deux entretiens individuels (un adulte aîné et un jeune adulte différents de l'entretien du binôme) choisis aléatoirement parmi tous les verbatim par un analyste indépendant (étudiant) familier avec des données qualitatives, mais pas spécifiquement avec le processus de recherche utilisé pour cette recherche. La difficulté principale n'a pas été la compréhension du sens des codes pour l'analyse, mais pour la distinction des trois phases de la gérontologie narrative numérique dans les deux types d'entretiens, tel qu'observable dans les détails des résultats (Annexe 19). Les journaux de bord suivant une logique temporelle dans les phases, cette distinction a été plus aisée. Si le nombre d'occurrences selon les codes a varié dans les différentes phases, leurs sommes (GN + NN + Diffusion + GNN) se sont rapprochées des résultats de mon analyse. Pour les journaux de bord, la variation globale a été d'environ 3 % ; pour les entretiens des binômes, d'environ 0,5 % ; pour l'entretien individuel, d'environ 8 % ; pour le rire et l'humour, d'environ 2 %.

3.5 Intégrité méthodologique

Pour valider une recherche, les critères méthodologiques doivent être définis en fonction du type de recherche et de la méthode choisie (Merriam et Tisdell, 2015). Ainsi, la rigueur en recherche est étroitement liée au contexte de la recherche et les critères de rigueur doivent y être adaptés (Savoie-Zajc, 2019). Les différents processus mis en place pour assurer l'intégrité méthodologique sont le reflet que les résultats et l'interprétation produits par le chercheur sont justifiables, fidèles et utiles (Levitt *et al.*, 2018). La littérature est abondante à ce propos et pour cette recherche, une approche triptyque a été choisie, en trois parties constitutives, afin de

couvrir l'ensemble du processus de la recherche, tant avec des critères méthodologiques que relationnels. Ce choix volontaire pour cette thèse me permet d'avoir l'opportunité d'expérimenter deux méthodes d'intégrité méthodologique qui m'étaient connues uniquement théoriquement. Le premier volet se réfère à la « boîte à outils des critères consensuels » de Bruchez *et al.* (2017), le deuxième aux critères méthodologiques de Guba et Lincoln (1982) / Lincoln et Guba (1985) que j'ai déjà utilisé et le dernier concerne les critères relationnels (Savoie-Zajc, 2000, 2019). Ces trois approches ont en commun l'importance de la réflexivité du chercheur (aussi à partir du journal de bord). Même si certains critères sont parfois répétitifs comme la crédibilité ou la transférabilité, c'est la couverture très large qu'offrent ces trois approches qui bénéficie à l'intégrité de cette recherche.

3.5.1 Boîte à outils des critères consensuels de Bruchez *et al.*

La « boîte à outils des critères consensuels » de Bruchez *et al.* (2017) couvre l'ensemble de la recherche en 12 critères de qualité pour les recherches qualitatives. Les éléments constitutifs de cette boîte à outils sous forme de tableau sont issus d'une recherche empirique qui a examiné 133 grilles, puis du test de 58 d'entre elles auprès de 56 chercheurs sur leur propre recherche, pour aboutir aux éléments essentiels d'appréciation, en tenant compte du temps et des moyens d'appréciation (Bruchez *et al.*, 2017). Un point important de cette recherche revient sur les définitions des critères qui doivent être suffisamment bien décrits pour que les chercheurs puissent adhérer au consensus de définition, quel que soit le domaine de la recherche. Le tableau 8 présente les critères établis par Bruchez *et al.* (2017) avec la définition consensuelle pour chaque critère, et pour chacun d'entre eux, l'appréciation du critère propre à cette recherche.

Tableau 8 : « Boîte à outils des critères consensuels » des critères de qualité de recherche qualitative de Bruchez *et al.* (2017, p. 238-239) et mon appréciation par rapport à la recherche.

Critères	Définition consensuelle
	Appréciation
Cadre théorique	Le cadre de référence théorique doit être explicite dans le texte. Le lecteur doit comprendre en quoi il est adapté à la méthode et à la question. Il doit être justifié logiquement.
	Les théories en lien avec l'intergénérationnel sont présentées. La gérontologie narrative numérique est explicitée, avec ses caractéristiques et les théories associées à la gérontologie narrative et la narration numérique de type histoire de vie. Tous les éléments des trois dimensions sont détaillés, avec les concepts s'y référant, ainsi que pour les deux thèmes additionnels. L'ensemble forme un tout cohérent, dans une logique de présentation structurelle.

Question de recherche	La question de recherche doit être clairement formulée. Elle doit être justifiée logiquement au regard de la méthode et de la recherche exposée. Elle doit présenter une originalité par rapport à ce qui existe.
	La question de recherche principale est alignée au paradigme du constructionisme social d'approche interprétative et à l'étude de cas. Elle est novatrice et n'a pas été posée telle quelle dans une recherche précédente. Les questions complémentaires permettent d'approfondir les thèmes de la question principale et de répondre aux objectifs de la recherche.
Buts/Objectifs	Les objectifs doivent être expliqués et énoncés. Ils doivent être précis. Ils doivent être logiquement liés à la problématique et à la question de recherche. Ils doivent présenter une certaine originalité par rapport à ce qui existe.
	L'utilisation de la gérontologie narrative numérique est justifiée comme moyen pour faire rencontrer les personnes de générations différentes afin de possiblement répondre à certains enjeux sociaux induits par le changement démographique mondial vers une population de plus en plus âgée, mais aussi à des problématiques plus anciennes, comme l'âgisme ou l'isolement.
Littérature (revue)	La littérature existante doit être exposée, avec un recul critique. Elle doit faire l'objet d'une présentation claire et compréhensible pour le domaine. Elle doit être en adéquation avec la question et les objectifs de recherche (pertinente).
	La littérature présentée revient sur la segmentation de la société, en lien avec les générations, l'âgisme, la représentation sociale sur les aînés et l'inclusion sociale à travers l'intergénérationnel, éléments qui concernent tout le côté social de la recherche. L'apprentissage tout au long de la vie, avec des précisions théoriques sur l'andragogie et la gérontagogie, ainsi que sur les capacités cognitives des adultes aînés et les apprentissages intergénérationnels sont les éléments qui touchent le volet éducatif de la recherche.
Méthodologie/ méthode/design	La méthodologie doit être congruente avec les éléments recueillis dans la recherche. Elle doit être explicite, et comporter le détail des étapes et des procédures suivies (y compris verbatim). La méthodologie est décrite de manière précise afin de montrer sa faisabilité et la crédibilité des procédures.
	En précisant ma posture épistémologique qui est alignée avec l'étude de cas, la méthode est détaillée avec le dispositif de recherche et ses trois phases, tout comme les instruments de collectes de données qui sont conformes à l'étude de cas.
Échantillonnage	L'échantillonnage doit être très clairement décrit : ses caractéristiques, le mode de recrutement, sa représentativité ou son originalité. Il doit être argumenté de manière à montrer sa pertinence, et en quoi il est approprié au type de recherche et de méthode choisis.
	Les critères d'échantillonnage sont précisément décrits, ainsi que les participants attendus pour l'étude. Le bassin et les procédures de recrutement sont détaillés, en précisant les difficultés de recrutement. La composition des binômes est explicitée, avec les caractéristiques des participants.
Données	Le mode de recueil des données doit être présenté, de manière à montrer les qualités et limites des données. Il doit être détaillé et précis. Les données doivent faire l'objet d'une présentation qui les rende visibles. Elles doivent être présentées de manière séparée des considérations personnelles ou théoriques, de manière à permettre la vérification de leur existence et de l'analyse qui en est faite.

	Les instruments de collecte de données sont détaillés et justifiés en lien avec la méthode et le dispositif de recherche. La participation de chaque binôme aux données récoltées est clarifiée. La transformation des enregistrements verbaux en verbatim est expliquée, ainsi que les transcriptions après les échanges non enregistrés. Les courriels et SMS échangés ont également été conservés. Il est clairement expliqué quelles données ont servi pour l'analyse et quelles autres ont servi pour renforcer les résultats des analyses.
Analyse	La méthode d'analyse doit être explicite et mise en lien avec les données et la question de recherche. Elle doit être assez claire et détaillée pour qu'on puisse constater que les données ont bien été traitées de manière systématique. Le lecteur doit pouvoir suivre chaque étape de l'analyse de manière logique.
	L'analyse thématique est explicitée et est adaptée pour répondre à la question de recherche. Le logiciel d'analyse est précisé. Le choix des codes pour l'analyse est associé avec les théories s'y rapportant et contient les éléments de la question de recherche. L'analyse présente les binômes séparément, puis les données communes aux adultes âgés et aux jeunes adultes par instruments, selon les trois dimensions et les phases de la gérontologie narrative numérique. Les tableaux récapitulatifs permettent d'avoir une vue détaillée de chaque instrument et pour chaque dimension en distinguant les adultes âgés des jeunes adultes. Les tableaux regroupant les totaux des occurrences donnent une vision globale.
Réflexivité	Le rôle du chercheur dans la production des résultats doit être décrit. Ainsi que sa relation aux participants et à la thématique de recherche.
	Mes expériences en lien avec le sujet de recherche ont été exposées et j'ai fait état que mon identité, mon parcours personnel et professionnel ont influencé ma recherche, tout en liant ces influences avec les théories réflexives pour la recherche. Mon journal de bord a permis de poursuivre cette réflexion tout au long de la recherche.
Crédibilité	La crédibilité d'une recherche tient à la cohérence logique qui apparaît entre cadre de référence théorique, question de recherche, techniques de recueil et d'analyse de données. Cette logique doit être la plus explicite possible, et doit faire état des modes de vérification conduits tels que la triangulation des données et des analyses, la recherche de cas négatifs, le feedback donné aux participants.
	Plusieurs triangulations ont été utilisées (données, sources, indéfinie et théorique ²⁵). Une contre-analyse de 20 % a été effectuée sur NVivo par un analyste indépendant à la recherche en choisissant aléatoirement les verbatim des journaux de bord des binômes et sur les deux types d'entretiens (détails <i>infra</i>).
Transférabilité	Le degré de généralisation des résultats doit être précisé. Le contexte dans lequel les résultats seraient transférables doit apparaître clairement.
	Les caractéristiques et les modalités de la gérontologie narrative numérique ont été détaillées, ce qui permet de contextualiser le dispositif de recherche, également dans l'encadrement et l'accompagnement. Les résultats ont été présentés de façon à ce que les deux groupes de générations soient représentés avec leurs spécificités et leurs lieux communs, ce qui permet de se projeter avec ce type de dispositif dans des contextes différents (milieu scolaire, associations, maison de retraite, etc.),

²⁵ Pour plus de détails sur les différentes triangulations, voir le critère de crédibilité dans le sous-chapitre *infra* des « Critères méthodologiques de Guba et Lincoln ».

	mais avec le même public cible d'adultes âgés et de jeunes adultes/adolescents/enfants.
Éthique	L'éthique de la recherche doit être respectée et clairement établie. Autorisations d'un comité d'éthique, consentements des participants, confidentialité. Les engagements du chercheur vis-à-vis des participants doivent être explicites.
	Un certificat d'approbation éthique a été obtenu auprès du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. Conformément à cette approbation, les participants ont signé un consentement à la recherche, ont reçu des informations écrites et orales concernant leurs droits, leurs obligations, les bénéfices et les risques potentiels, avec une emphase particulière sur la réminiscence, sur les droits d'auteur et la publication des narrations numériques.

3.5.2 Critères méthodologiques de Guba et Lincoln

Les critères méthodologiques de Guba et Lincoln (1982) / Lincoln et Guba (1985) (Tableau 9) pour évaluer la rigueur scientifique dans la recherche qualitative diffèrent des critères plus traditionnels appliqués à la recherche quantitative.

Tableau 9 : *Critères méthodologiques de Guba et Lincoln (Savoie-Zajc, 2018, p. 208).*

Critères méthodologiques	Définition sommaire	Quelques moyens
Crédibilité	Le sens attribué au phénomène est plausible et corroboré par diverses instances.	• Engagement prolongé de la part du chercheur • Techniques de triangulation
Transférabilité	Les résultats de l'étude peuvent être adaptés selon les contextes.	• Descriptions riches du milieu / contexte de l'étude • Journal de bord
Fiabilité	Il y a cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude.	• Journal de bord • Triangulation du chercheur
Confirmation	Les données produites sont objectivées.	• Instruments de collecte de données justifiés • Approches d'analyse clarifiées et appliquées judicieusement • Vérification externe

La crédibilité remplace la validité interne dans la recherche quantitative. Il s'agit de savoir si les résultats de la recherche sont crédibles ou plausibles et si les interprétations reflètent fidèlement aux réalités (correspondance, accord entre les données et la réalité) (Savoie-Zajc, 2018). Pour assurer la crédibilité, il est possible d'utiliser la triangulation qui consiste, entre autres, à l'utilisation de multiples sources de données ou de méthodes pour croiser les informations, le retour aux participants en vérifiant auprès des participants que les interprétations sont exactes et l'immersion prolongée dans le terrain pour bien comprendre le contexte étudié (Denzin et Lincoln, 2017). La crédibilité de cette recherche a été assurée par les

différentes triangulations utilisées : la triangulation des données avec plusieurs modes de collectes de données ; la triangulation des sources avec diversité des points de vue d'au moins deux générations durant le processus de la gérontologie narrative numérique ; la triangulation indéfinie avec un retour aux participants après les journaux de bord des binômes lors les entretiens des binômes, mais aussi après les entretiens des binômes grâce aux entretiens individuels qui ont permis de clarifier certains propos ; et finalement, la triangulation théorique qui a mis à profit les trois théories sociales en lien avec l'intergénérationnel et sur les différentes théories propres aux éléments (codes) regroupés sous chaque dimension. L'immersion dans le terrain a été directe lors de la dernière rencontre des binômes alors que les binômes avaient déjà établi une forte relation de confiance, mais tout au long du processus, de la première rencontre explicative à l'entretien individuel, j'ai été en contact physique et virtuel de nombreuses fois avec tous les participants (formation, débriefings, courriels, téléphone, SMS, WhatsApp), ce qui m'a permis de vivre les rencontres de manière interposée et continue.

La transférabilité remplace la validité externe ou la généralisation dans les recherches quantitatives. La transférabilité correspond à la possibilité de transférer ou d'appliquer les résultats d'une étude à d'autres contextes ou populations similaires en prenant en compte la dynamique (Savoie-Zajc, 2018). Pour assurer la transférabilité, le chercheur doit fournir suffisamment de détails sur le contexte, les participants et le processus de recherche, afin que les lecteurs puissent juger si les conclusions pourraient être applicables à d'autres situations (Drapeau, 2004). Le critère de transférabilité pour cette recherche a déjà été explicité dans le tableau de la « Boîte à outils des critères consensuels » *supra*, sous la rubrique transférabilité.

La fiabilité renvoie à la cohérence des processus et des méthodes utilisées au cours de la recherche (chercheur-objet-méthode-contexte), même si la reproductibilité n'est pas recherchée de manière identique en recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2018). Afin de l'assurer, il est possible de faire évaluer les processus de recherche par un chercheur indépendant pour vérifier la cohérence des méthodes employées, de faire refaire une partie des analyses par un chercheur externe pour vérifier les résultats, et toute la documentation des décisions méthodologiques et des procédures doit être clairement explicitée afin de rendre le cheminement de la recherche transparent (Denzin et Lincoln, 2017). Pour la fiabilité de cette recherche, bien que mon directeur de thèse ne soit pas indépendant à la recherche, en tant que mentor et expert, il a vérifié la cohérence des méthodes employées. La contre-analyse, qui est également comprise dans le critère de crédibilité dans la « Boîte à outils des critères consensuels », a été détaillée *supra*. Mon journal de bord m'a permis de transcrire jour après jour, parfois heure après heure, les événements, les échanges, les circonstances et l'avancée de

la recherche, mais aussi mes sentiments et impressions. La procédure de recherche est clairement détaillée avec toutes ses phases et la gérontologie narrative numérique est explicitée avec ses caractéristiques et ses théories associées.

La confirmabilité (transparence) se rapproche de l'objectivité dans la recherche quantitative. Ce critère cherche à s'assurer que les résultats sont liés aux données collectées plutôt qu'aux biais, perspectives ou intérêts du chercheur (Drapeau, 2004). Une façon d'assurer ce critère peut être un examen externe des données, notes de terrain et autres documents pour vérifier l'absence de subjectivité excessive ainsi que les notes réflexives, à travers un journal réflexif dans lequel le chercheur consigne ses biais, ses choix méthodologiques et ses impressions et qui permet de montrer comment il a tenté de rester objectif (Savoie-Zajc, 2018). Le critère de confirmabilité pour cette recherche a été anticipé déjà avant le début de la recherche sur le terrain, avec une réflexion critique sur mes influences dues à mes expériences et mon vécu et qui a été mis par écrit pour s'assurer d'un meilleur encrage et un retour réflexif. Ensuite, la rédaction de mon journal de bord m'a permis aussi de poser mes humeurs, mes frustrations, mes joies et même mes moments d'euphories pour pouvoir relativiser mes sentiments personnels et revenir à un contexte factuel et descriptif des situations, avec des éléments détaillés. Une grande rigueur a été appliquée dans la rédaction des verbatim pour retranscrire fidèlement les propos des participants avec leurs rires, hésitations et silences pour bien ressentir l'ambiance et les enregistrements ont été écoutés encore une fois avant les analyses. L'analyse rigoureuse avec l'aide d'un arbre décisionnel comme guide pour être certain de ne pas oublier un code d'une dimension et la description détaillée des codes qui pouvaient prêter à confusion ont permis à l'analyste du contre-codage d'avoir les mêmes critères d'analyse.

Bien que ces critères soient remis en question par plusieurs chercheurs qui notent l'impossibilité de séparer les données de recherche, le chercheur et le contexte dans un environnement en constante évolution (Anadón, 2006 ; Levitt *et al.*, 2018 ; Proulx, 2019 ; Santiago Delefosse et Bruchez, 2015), ces critères sont couramment utilisés dans les recherches qualitatives.

3.5.3 Critères relationnels

Les critères relationnels (Tableau 10) tiennent compte de la dynamique interactive et collaborative entre les participants et le chercheur (Savoie-Zajc, 2000, 2019) et qui s'harmonise avec le paradigme constructionnisme social d'approche interprétative de cette recherche. Les participants sont considérés comme coconstructeurs de sens avec le chercheur (Savoie-Zajc, 2019). Selon Demers (2019) ces critères sont particulièrement bien adaptés aux recherches qui

visent un changement social. Bien que modestement, cette recherche souhaite, à travers les relations intergénérationnelles durant le processus de la gérontologie narrative numérique, permettre aux différentes générations de se rencontrer, de se découvrir, de réaliser des apprentissages, de se respecter et d'apprendre à mieux vivre ensemble pour conduire, dans la mesure du possible, à renforcer la solidarité intergénérationnelle pour des sociétés plus inclusives et résilientes.

Tableau 10 : *Tableau des critères relationnels de Savoie-Zajc (2018, p. 210).*

Critères relationnels	Définition sommaire	Quelques moyens
Équilibre	Les différentes constructions et leurs valeurs sous-jacentes sont communiquées	• Engagement prolongé • Techniques de triangulation
Authenticité ontologique	L'étude permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions et représentations à propos des questions à l'étude	• Témoignage de personnes attestant cette maturation et l'élargissement de leurs perspectives
Authenticité éducative	Les points de vue de l'ensemble des acteurs participants à l'étude sont objets d'apprentissage : on passe d'une perspective individuelle à une vision d'ensemble	• Témoignage de personnes attestant cette maturation et l'élargissement de leurs perspectives
Authenticité catalytique	Les résultats de l'étude sont énergisants pour les participants	• Techniques de triangulation • Diffusion du rapport • Changement dans la manière de penser des participants, sans exiger de passage à l'action.
Authenticité tactique	Les participants peuvent passer à l'action	• Témoignages de personnes • Suivi • Les participants passent à l'action ou adoptent des comportements nouveaux grâce aux résultats de la recherche

L'équilibre en recherche implique de donner la parole à tous les participants concernés de manière juste, que le chercheur soit d'accord ou non avec leurs opinions (Denzin et Lincoln, 2017 ; Gohier, 2004). Pour atteindre cet équilibre, il est recommandé de s'assurer que tous les participants ont pu s'exprimer et que leurs points de vue sont représentés de manière juste. Des stratégies telles que la vérification du texte par les participants, l'implication de plusieurs chercheurs à toutes les étapes de la recherche et un engagement prolongé sur le terrain sont conseillées (Guba et Lincoln, 1989). Selon Savoie-Zajc (2018), l'équilibre nécessite une considération pondérée de ces divergences de perspectives. Dans cette recherche, l'équilibre a été recherché par les différents moyens mis en place pour que les participants à la recherche puissent s'exprimer et partager leurs points de vue : en premier, d'une façon commune pour les binômes avec les journaux de bord des binômes et les entretiens des binômes ; deuxièmement,

de façon individuelle avec les entretiens individuels ainsi qu'avec les débriefings des jeunes adultes. De plus, chaque participant avait la possibilité de me contacter par divers moyens pour me faire part de préoccupations, de questions ou tout simplement pour partager leurs expériences vécues. Comme les journaux de bord ont été complétés avant les entretiens des binômes, il a été possible d'évoquer les propos des journaux de bord pour en confirmer le sens lors des entretiens des binômes. De même, les entretiens individuels ont permis de revenir sur certains points des entretiens des binômes. Les débriefings des jeunes adultes, qui se déroulaient un à deux jours après les journaux de bord, ont également permis de clarifier et de bien comprendre ce qui avait été dit dans les journaux de bord, en tout cas de la part des jeunes adultes. Si parfois dans les entretiens des binômes, la parole des adultes aînés a été plus importante en quantité que la parole des jeunes adultes, ces derniers ont été entendus lors des débriefings et des entretiens individuels.

L'authenticité ontologique consiste à élargir les connaissances et les représentations des participants sur l'objet étudié (Savoie-Zajc, 2019). Cette transformation conduit à des représentations plus riches et complexes de la réalité. Cela démontre une évolution positive dans leur compréhension et leur approche du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2018). Dans cette recherche, l'authenticité ontologique a été notable à différents niveaux. Pour les adultes aînés, ce retour sur leur propre vie a très souvent été une découverte et une surprise d'avoir finalement eu une vie bien remplie et d'en être fier. La résilience dont ils ont fait preuve face à ce parcours de vie a été exprimée. Pour la plupart des jeunes adultes, même si elles étaient motivées pour ce projet, il y avait une certaine crainte à rencontrer des adultes aînés. Très rapidement, à travers les différentes rencontres, elles ont pu découvrir qu'échanger, travailler et collaborer avec une personne plus âgée qu'elles était tout à fait possible et de plus très enrichissant. Pour tous les participants, ce projet intergénérationnel leur a permis de se rendre compte par l'exemple que les relations intergénérationnelles sont non seulement possibles, mais aussi profitables pour les deux parties.

L'authenticité éducative vise à approfondir la connaissance de soi et la compréhension des autres participants. La recherche invite à prendre conscience de sa propre position pour la comparer à celles des autres, afin que tous acquièrent une compréhension plus riche et nuancée des représentations (Savoie-Zajc, 2019). Dans cette recherche, l'authenticité éducative s'est exprimée à travers les apprentissages réalisés. Les adultes aînés ont découvert les possibilités qu'offre la technologie pour créer des narrations numériques et ont été impressionnés par les capacités des jeunes adultes pour ce faire. Les jeunes adultes ont découvert et ont appris sur des sujets très variés, comme sur l'histoire de la deuxième guerre mondiale, sur la vie militaire, sur

les coutumes sociales à l'époque, sur l'immigration dans un contexte plus ancien, etc. Mais ce sont aussi les discussions autour de l'évolution de la société au travers du regard de deux générations différentes qui ont enrichi les connaissances et qui ont ainsi permis de mieux se comprendre et de se respecter.

L'authenticité catalytique se réfère à la capacité de la recherche à provoquer une prise de conscience et une transformation de la compréhension chez les participants ou les communautés impliquées (Savoie-Zajc, 2018). Ce critère se focalise sur la manière dont la recherche modifie la perception des participants sur eux-mêmes et leur situation (Guba et Lincoln, 1989). Pour l'authenticité catalytique de cette recherche, plusieurs adultes aînés ont exprimé qu'ils avaient été contents d'avoir pu témoigner de leur histoire de vie comme une possibilité de réussite, malgré les difficultés et les épreuves, et qu'ils pouvaient être, avec surprise, une inspiration pour les jeunes adultes. Ils ont également été fiers du travail accompli et de pouvoir le partager avec leur famille et leurs amis qui ont non seulement ont été impressionnés par l'histoire de vie, mais aussi par la qualité technique des narrations numériques, ce qui a renforcé l'estime de soi des adultes aînés. Si certains adultes aînés ont « adopté » une nouvelle petite-fille, les jeunes adultes ont trouvé une grand-maman pour continuer à partager et à échanger, permettant ainsi d'échapper à la solitude relationnelle générationnelle. Pour les jeunes adultes, ces parcours de vie partagés ont été une inspiration et une remise en question sur l'orientation qu'elles souhaitaient donner à leur vie. Pour plusieurs de ces jeunes adultes, cela a également permis d'avoir une image plus positive sur les adultes aînés et le vieillissement.

L'authenticité tactique se réfère à la capacité d'une recherche à provoquer des changements ou des actions concrètes (Savoie-Zajc, 2018). Ce critère interroge comment les participants peuvent s'approprier les résultats pour prendre des décisions et agir en conséquence dans leur propre contexte. Dans cette recherche, l'authenticité tactique se révèle plus particulièrement pour certains participants. Annie a partagé son expérience auprès de la direction de l'académie des retraités de l'Outaouais (ARO) et j'ai reçu une demande pour participer à une conférence sur les relations intergénérationnelles à l'ARO. Monsieur Jean a décidé de partager sa narration numérique pour les archives de son ancien régiment ainsi que pour Archives Canada. Élodie, travailleuse sociale nouvellement diplômée, se sent plus sûre et est rassurée quant à ses capacités de travailler avec des adultes aînés et a revu ses présupposés après son expérience intergénérationnelle avec Yolande. Le témoignage de vie de Gaston a fait changer le regard de ses aides de vie, professionnels de la santé qui ont pris conscience très concrètement qu'un client est avant tout une personne avec son histoire de vie et pas uniquement

une personne avec ses demandes de soutien en santé. Maryline, malgré une vie familiale, professionnelle et associative chargée, se projette dans l'avenir pour aller au-devant des adultes âgés isolés qui vivent dans la maison de retraite de son village.

3.6 Processus déontologiques

Puisque dans les études de cas les participants à la recherche sont des êtres humains, les enjeux éthiques doivent être aussi particulièrement considérés et détaillés en amont de la recherche et soumis à un comité éthique (Conseil de recherches en sciences humaines *et al.*, 2022 ; Crête, 2016 ; Fortin et Gagnon, 2022 ; Gaudet et Robert, 2018 ; Lambert, 2013 ; Merriam, 1998 ; Merriam et Tisdell, 2015 ; Stake, 1997). Ces questions éthiques sont d'autant plus importantes en lien avec la diffusion potentielle des narrations numériques. Mais l'éthique en recherche, c'est également faire preuve de professionnalisme durant toute la recherche, tant avec les participants que d'un point de vue académique (par exemple, pas de plagiat ou d'informations falsifiées). Yin (2018) y voit une responsabilité d'honnêteté et de responsabilité envers son propre travail, mais également « *maintaining a strong professional competence that includes keeping up with related research, ensuring accuracy, striving for credibility, and understanding and divulging the needed methodological qualifiers and limitations to your work*²⁶ » (p. 87). Cette responsabilité se concrétise par exemple, en relevant les critiques émises à l'encontre de l'approche méthodologique d'étude de cas, en vérifiant leurs bienfondés et le cas échéant, en trouvant des solutions adéquates et justifiées pour y répondre ou en exposant les différents moyens pour garantir l'intégrité méthodologique de la recherche.

Le certificat d'approbation éthique a été obtenu auprès du Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa le 21 juillet 2022, renouvelé et modifié pour y inclure des participants hors Canada et prolongé jusqu'au 20 juillet 2025 pour garantir un accès aux participants en cas de nécessité (Annexe 20).

En dehors des règles éthiques inhérentes à toutes recherches avec des êtres humains (Conseil de recherches en sciences humaines *et al.*, 2018), il faut mettre ici l'accent sur trois points qui présentent une spécificité à cette recherche : (1) le risque éventuel de la résurgence de moments vécus douloureux ou traumatisants et/ou l'écoute de ces moments ; (2) l'inexpérience potentielle des participants pour les questions de l'éventuelle publication sur le Net et (3) le droit d'auteur des narrations numériques.

²⁶ Maintenir une solide compétence professionnelle qui comprend se tenir au courant des recherches connexes, assurer l'exactitude, viser la crédibilité et comprendre et divulguer les qualités méthodologiques nécessaires et les limites de votre travail.

3.6.1 Risques de réminiscence

Le risque de ressentir potentiellement un certain inconfort en se remémorant et en racontant des passages possiblement douloureux de sa vie (adultes aînés) ou en recevant ce témoignage (jeunes adultes) a été anticipé par l'assurance donnée par les participants qu'ils ont eu accès à leur service de santé durant toute la durée de la recherche.

3.6.2 Risques liés à la publication

Bien que la narration numérique produite en commun soit la propriété exclusive du narrateur et qu'il puisse en faire ce qu'il en souhaite, un rappel concernant les conséquences d'une publication lui a été mentionné à titre informatif. En effet, il était important de bien faire comprendre aux narrateurs que le partage de leur témoignage de vie (narration numérique) avec les médias participatifs permettait à tout un chacun à travers le monde d'avoir accès à leur création. Lors de l'entretien individuel, aucun adulte aîné n'a rapporté avoir publié sa narration sur le Net.

3.6.3 Droits d'auteur

Les droits d'auteurs de la narration numérique appartiennent exclusivement à l'adulte aîné. Le jeune adulte n'est pas le propriétaire de la narration numérique produite, même s'il a participé à sa création et sa production. Cela est clairement mentionné dans le consentement à la recherche que chaque jeune adulte a signé, ainsi que répété lors de la formation et tout au long de la recherche. Le formulaire de consentement de l'adulte aîné de la phase II contient trois rubriques distinctes : (1) le droit de publication de la narration numérique dans le cadre de cette recherche selon les modalités établies ; (2) l'accès à la chercheuse et à son directeur de thèse à toutes les données recueillies dans le cadre de cette recherche pour l'analyse et la publication des résultats ; (3) la possibilité de visionner la narration numérique ainsi que publier les résultats dans objectif pédagogique à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa. Tous les adultes aînés ont accordé à la chercheuse la possibilité de montrer leur narration numérique dans un cadre éducatif. De son côté, la chercheuse s'est engagée à ne tirer aucun bénéfice financier des narrations numériques.

3.6.4 Compensations

Aucune compensation financière n'a été prévue. Cependant, une clef USB avec la narration numérique a été donnée aux adultes aînés et le cours de formation à la gérontologie narrative numérique a été offert gratuitement aux jeunes adultes avec un accès d'une année à WeVideo. D'une façon informelle, chaque jeune adulte ayant terminé la recherche a reçu un présent personnalisé.

3.7 Résumé du chapitre

Ce chapitre sur la méthodologie de la recherche décrit les étapes méthodologiques suivies pour réaliser cette étude basée sur une approche qualitative. Il offre ainsi une structure complète et rigoureuse garantissant la qualité et l'éthique de la recherche.

L'ancrage théorique est premièrement le constructionnisme social, une perspective qui considère la réalité comme une construction sociale issue des interactions humaines dans des contextes particuliers, et deuxièmement l'interprétativisme, où l'objectif est de comprendre les significations que les individus attribuent à leurs expériences. La combinaison de ces deux cadres constitue le constructionnisme social d'approche interprétative qui met le participant à la recherche — compris comme un être unique dans son contexte social et temporel et avec ses modes d'expressions diverses — au cœur de l'interprétation, et ne figure pas uniquement le report de situations et d'interactions dans une situation donnée. Les phénomènes ainsi étudiés prendront sens et produiront de la connaissance.

La recherche adopte la méthode de l'étude de cas proposée par Merriam, idéale pour explorer des phénomènes complexes dans leur contexte et en phase avec le constructionnisme social d'approche interprétative. Les critères d'échantillonnage sont définis et une mention particulière est faite sur les difficultés de recrutement et de rétention des jeunes adultes, surtout après la phase de formation. Après avoir dépeint les caractéristiques des participants, la composition des binômes intergénérationnels revient sur la formation aléatoire des paires adultes âgés — jeunes adultes. La création de la narration numérique par le binôme à partir de la narration orale de l'histoire de vie de l'adulte âgé représente le dispositif de recherche. Le déroulement de la recherche est structuré en plusieurs phases chronologiques avec la Phase 0 qui comprend la séance d'information, le consentement à la recherche et la formation à la gérontologie narrative numérique ; la Phase 1 avec les rencontres des binômes, les débriefings des jeunes adultes et l'appréciation « à chaud » ; et la Phase 2 qui comprend le deuxième consentement à la recherche pour les adultes âgés (utilisation de la narration numérique), la diffusion et l'appréciation individuelle « à froid ». Il est également important d'assurer la gestion des rencontres et le suivi des jeunes adultes à travers les débriefings après chaque rencontre.

Les principaux outils de collecte incluent les journaux de bord des binômes et les débriefings avec les jeunes adultes, visant à capturer les interactions et les réflexions des participants ainsi que d'avoir un suivi des rencontres. Le guide pour les débriefings est connu des jeunes adultes, ce qui leur permet de se préparer et de savoir ce qui leur sera demandé. Les entretiens semi-dirigés, à la fois en binôme et individuels, permettent d'approfondir la

compréhension des expériences vécues et de revenir sur ce qui a été dit dans les journaux de bord. Le carnet de notes de la chercheuse permet de saisir toutes les améliorations techniques de la gérontologie narrative numérique et le journal de bord de la chercheuse ajoute une dimension réflexive pour l'analyse.

L'analyse des données s'appuie sur l'analyse thématique qui se distingue par sa flexibilité et son orientation interprétative. Les codes ont été choisis à partir de la littérature traitant des dimensions cognitive, conative et affective en lien avec la gérontologie narrative numérique et ils sont alignés avec la question de recherche. Le code additionnel de l'humour et le rire est également intégré pour compléter l'analyse thématique. Les premiers verbatim analysés étaient ceux des journaux de bord des binômes, car ils représentaient la première source de données récoltées et ont été analysés au fur et à mesure. Les verbatim des entretiens ont été stockés en attendant d'avoir l'ensemble des verbatim et l'analyse a été réalisée durant la même semaine pour les entretiens des binômes, puis pour les entretiens individuels, garantissant une analyse la plus semblable possible.

Les différents processus mis en place pour assurer l'intégrité méthodologique de la recherche sont le reflet que les résultats et l'interprétation produits par le chercheur sont justifiables, fidèles et utiles. Une approche triptyque a été choisie afin de couvrir l'ensemble du processus de la recherche. Le premier volet se réfère à la boîte à outils des critères consensuels, le deuxième aux critères méthodologiques des recherches qualitatives et le dernier concerne les critères relationnels. Ces trois approches ont en commun l'importance de la réflexivité du chercheur. Même si certains critères sont répétitifs, c'est la couverture très large qu'offrent ces trois approches qui bénéficie à l'intégrité de cette recherche.

Puisque dans les études de cas les participants à la recherche sont des êtres humains, les enjeux éthiques doivent être particulièrement considérés et détaillés en amont de la recherche et soumis à un comité éthique, ce qui a été le cas ici. Tous les participants ont reçu une information orale et écrite avant le début de la recherche et tous ont signé le consentement à la recherche qui contenait les renseignements essentiels pour une prise de décision éclairée. Trois points ont été particulièrement relevés : le risque éventuel de la résurgence de moments vécus douloureux ou traumatisants et/ou l'écoute de ces moments ; l'inexpérience potentielle des participants pour les questions de l'éventuelle publication sur le Net et le droit d'auteur des narrations numériques. Des mesures ont été mises en place pour mitiger ces risques.

*Ohne Ehrfurcht vor dem Leben hat
die Menschheit keine Zukunft*²⁷.

Albert Schweitzer (1923), *Kultur und Ethik*.

Chapitre 4 — Résultats

Dans ce chapitre, je présente une synthèse des binômes pour offrir une vue d'ensemble des participants, puis, pour chaque binôme, je détaille leurs contributions respectives aux sources de données et retrace les interactions au cours des rencontres telles qu'elles se manifestent à travers leurs citations (extraits des journaux de bord, entretiens et débriefings), appuyées parfois par mes propres observations consignées dans mon journal de bord et carnet de notes. Ensuite, j'expose une vue générale des résultats, suivi des résultats inter-binômes, en distinguant les données des adultes âgés de celles des jeunes adultes, selon les dimensions cognitive, conative et affective ainsi que les données sur l'humour et le rire à partir des instruments de collecte de données, tout en respectant les trois étapes de la gérontologie narrative numérique, puis plus brièvement, les résultats par instrument (détaillés dans les annexes). Avant de conclure, bien que cela ne fasse pas partie des questions initiales de recherche, je rapporterai les commentaires spontanés des participants concernant la dénomination de « gérontologie narrative numérique », ces remarques constituant un résultat en soi.

Clefs de lectures des citations

Les clefs de lecture pour les citations transcrites des participants et mes notes sont identifiables comme suit :

- JdB = Journal de bord, avec le numéro du journal de bord et le pseudonyme. Par exemple : (JdB2__Annie) signifie qu'il s'agit d'une citation extraite du journal de bord numéro 2 du binôme (2^e rencontre) et faite par Annie.
- EdB = Entretien du binôme, avec le pseudonyme, par exemple : (EdB_Élodie) ;
- EI = Entretien individuel, avec le pseudonyme, par exemple : (EI_Jean) ;
- Déb = Débriefing des jeunes adultes, avec le numéro du débriefing et le pseudonyme, par exemple : (Déb3_Maryline) ;
- JdB_Béatrice = Mon journal de bord ;
- CdN_Béatrice = Mon carnet de notes.

²⁷ Sans crainte respectueuse pour la vie, l'humanité n'a pas d'avenir.

4.1 Résultats par binôme

Ce sous-chapitre est consacré à la présentation de chaque binôme. Huit femmes (trois adultes aînées et cinq jeunes adultes) et deux hommes adultes aînés ont composé les binômes. L'écart en âge le plus grand a été de 58 ans pour le binôme 1 et l'écart le plus petit de 37 ans pour le binôme 4.

4.1.1 Binôme 1

Le binôme 1 est composé d'Annie et de Kali.

Adulte aînée : Annie a 81 ans lorsqu'elle me contacte pour participer à cette recherche. Elle avait déjà participé à une recherche intergénérationnelle pilote dans le cadre de l'Université d'Ottawa, c'est ainsi qu'elle a reçu l'information pour la présente recherche. Elle est issue de l'immigration, elle vit au Canada depuis plus de 50 ans. Elle a été enseignante avant de prendre sa retraite. Elle vit avec son époux à leur domicile dans la région de Gatineau (QC), elle a deux enfants et des petits-enfants.

Jeune adulte : Kali a 23 ans lorsqu'elle participe à la recherche et elle est en train de terminer sa maîtrise en éducation. C'est dans le cadre de la faculté d'éducation qu'elle a entendu parler de cette recherche. Elle était alors étudiante internationale, domiciliée dans la région de Gatineau (QC).

Contribution du binôme.

Ce binôme s'est rencontré cinq fois au domicile de l'Annie. La durée des rencontres a largement dépassé les deux heures trente prévues. Ce binôme a complété quatre journaux de bord en suivant les consignes. L'annexe 23, tableau 16 détaille les contributions du binôme 1 aux données récoltées. Après avoir visionné la version définitive de la narration numérique lors de la cinquième rencontre, l'entretien du binôme s'est déroulé au domicile d'Annie le 17 mars 2023, tout comme l'entretien individuel avec Annie le 1^{er} avril 2023. L'entretien individuel avec Kali s'est déroulé en présentiel à l'université d'Ottawa le 30 mars 2023. Les débriefings avec Kali se sont déroulés par téléphone.

Motivation de participation.

Ce qui a motivé Annie de participer à ce projet : « Moi, j'espère surtout faire œuvre utile, parce que comme c'était pour votre thèse de doctorat j'ai dit bon, enfin non, j'ai pas voulu faire ça pour être utile, mais je pensais aussi vous rendre service, oui quand même dans ce sens-là un peu [...] j'ai de l'empathie, de la compassion, je me sens toujours avec une espèce de mission, si je peux être utile ou si je peux rendre service, si je peux aider la société, c'est surtout dans cet aspect-là (EIAnnie). « Je regrette tellement de voir cette société en silo et je me dis que si le travail de Béatrice contribuait à créer des ponts entre les générations, à détruire les silos

[...] j'aimerais ça que ça débouche sur quelque chose » (EdB_Annie). « Je suis dans une étape de ma vie où, comme on s'est dit tout à l'heure, l'avenir, c'est très limité pour moi, donc je me contente de ce qui arrive un jour à la fois, donc c'est parfait » (ElAnnie).

Et pour Kali : « Je me suis dit comme y a un moment, faut aussi que je prenne soin de moi, puis ça peut être aussi un moment comme je me déconnecte de tout, puis on verra ce qui se passe, peut-être que ça va pas marcher dès la première ou peut-être que j'aurai trop de travail, mais je dois débloquent ce temps pour moi, pour apprendre quelque chose, c'était pas par rapport à apprendre une vidéo comme ça je m'en moquais un peu, mais c'était plus comme découvrir autres choses » (ElKali). « Je me posais la question « est-ce que tu participes à ma recherche parce que tu veux faire avancer la recherche ou juste parce que je t'offre une grosse carte cadeau ou parce que t'as des heures de bénévolat ou quoi que ce soit ? Non, c'est parce que vraiment je voulais le faire » (EdB_Kali).

Préparations.

Pour ce binôme, tout débute plus concrètement à la mi-janvier, par une préparation minutieuse de la première rencontre.

16 janvier 2023 : Courriel d'Annie qui confirme la première rencontre du binôme pour le 17 janvier (13 h - 16 h) et qui demande combien de temps elle doit prévoir pour la rencontre et si elle doit préparer quelque chose de particulier. [...] Deuxième courriel d'Annie qui propose de venir chercher Kali à son adresse pour la première rencontre. Annie habite dans un quartier qui n'est pas desservi par les bus et Kali devrait marcher environ 2 km pour arriver chez Annie. [...] J'envoie également un courriel à Kali pour lui confirmer la date, l'horaire et l'adresse d'Annie. Je lui écris les dernières recommandations pour cette première rencontre et elle est informée que j'ai demandé à Annie de préparer déjà quelques photos (JdB_Béatrice).

17 janvier 2023 : Kali me demande par SMS si elle doit enregistrer la première rencontre, car elle n'est plus certaine. Je passe à son domicile pour lui remettre le micro et le dictaphone (CdN_Béatrice).

Première rencontre.

Pour situer le contexte de cette première rencontre, Annie et Kali étaient assises sur le lit d'Annie pour regarder les photos. « Ça me rappelle tellement de souvenirs avec ma grand-mère quand on se levait le matin, je me levais plus tôt pour qu'elle me montre toutes ses photos d'enfants, etc., on allait sur son lit, puis elle me montrait ses photos » (JdB1_Kali). Les craintes de Kali pour cette première rencontre sont donc dissipées : « Moi ma seule crainte c'est, je suis très timide et du coup c'était plus ça, parce que je suis super timide comme personne, donc de rencontrer quelqu'un de nouveau. Mais Béatrice m'avait parlé de vous et donc tout s'est bien

passé et maintenant » (JdB1_Kali). Elle note : « c'est dur d'aller à l'inconnu comme ça chez quelqu'un que tu connais pas, faut être ouvert » (EI_Kali). La relation s'établit rapidement et est profitable à Kali : « Chaque fois que je viens ici [chez Annie], ça me ressource [...] quand je repars d'ici, j'ai de l'énergie » (EdB_Kali). Ce sont « des moments de grande joie » (EdB_Kali). Kali réalise déjà qu'il ne faudra choisir que certains passages de la vie d'Annie : « j'ai hâte de continuer, j'ai hâte d'être à la semaine prochaine et j'ai pas hâte de choisir seulement un sujet » (JdB1_Kali). Tout en s'organisant pour la semaine prochaine, elle laisse son enthousiasme déborder : « puis là on va trouver des dates pour la prochaine rencontre, et merci Béatrice de nous avoir mis en commun (rire d'Annie), merci (JdB1_Kali).

Annie a découvert Kali avec plaisir : « La jeune demoiselle qui m'est présentée, que je ne connaissais pas du tout et qui est charmante, donc déjà ça, c'est bien. On a des points communs de fait de nos origines, mais c'est pas ça qui est le plus important, mais on a quand même des référents qui sont les mêmes référents, nous sommes des immigrantes » (JdB1_Annie). Annie apprécie vraiment cette première rencontre : « C'est une rencontre que je trouve agréable, puis en plus elle s'intéresse à toutes mes — je parle comme si elle était pas là (rire de Kali) — mais elle s'intéresse à toutes mes vieilles photos que je montre même pas à ma famille, alors elle me dit "ah pourquoi c'est cranté, pourquoi c'est pas cranté" elle me dit des tas de trucs, c'est formidable, elle s'intéresse à tout mon passé, c'est rare, c'est rare, alors j'apprécie beaucoup » (JdB1_Annie). Elle apprécie également cette nouvelle relation : « c'est un cadeau, alors je veux dire, on est dans les cadeaux, dans la bénédiction et à la gratitude. Ça, c'est quand même bon, alors je suis contente moi, qu'elle revienne » (EI_Annie). « Si l'échange avait été plus froid, cela n'aurait peut-être pas aussi bien fonctionné, c'est sûr que je la sentais ouverte, intéressée, curieuse, affectueuse, pleine d'attentions [...] ça créer des liens quand même » (EdB_Annie).

Les bénéfices de cette nouvelle relation semblent réciproques : « je pense qu'on reçoit nous, elle reçoit aussi, c'est un cadeau pour tout le monde » (EI_Annie). Lorsqu'elle complète le journal de bord à propos de ce qu'elle a apprécié aujourd'hui, Annie lance : « je pensais à la beauté de la rencontre » (JdB1_Annie). Et pour les apprentissages : « Pour le moment, j'ai appris à connaître une jeune fille qui débarque ici, cinq ans c'est rien par rapport à mes 55 ans [d'immigrante], mais bon, puis je trouve ça c'est une belle découverte pour moi, j'apprends pas sur le sujet puisque le sujet je le connais, c'est le mien, mais qu'elle s'intéresse à moi, qu'une jeune femme puisse s'intéresser à une vieille chose comme moi (rires) » (JdB1_Annie). Annie anticipe déjà la suite : « un peu compliqué de savoir quel serait le fil conducteur, mais jusqu'à

présent tout va bien (rires) (JdB1_Annie). Elles sont déjà bien organisées : « on peut se donner le temps de réfléchir ou en reparler au téléphone » (JdB1_Annie).

C'est donc une première rencontre très fructueuse : « ça fait un bon binôme (rire d'Annie) (JdB1_Annie) à quoi répond Kali : « oui ça fait chaud au cœur » (JdB1_Kali). L'enthousiasme de Kali est débordant : « Kali m'a téléphoné sur le chemin du retour à la maison après sa rencontre avec Annie. Elle est vraiment très enthousiaste, elle aime déjà beaucoup la personnalité d'Annie et trouve qu'elle a une vie super intéressante [...] Il y a beaucoup d'émotions positives dans ses propos » (JdB_Béatrice).

Deuxième rencontre.

La confiance réciproque et l'engagement dans la tâche à accomplir sont palpables dès la deuxième rencontre. « On a l'ouverture franche vis-à-vis l'une de l'autre et puis ça, je trouve ça très bien, c'est pour moi, c'est un cadeau, voilà ! » (JdB2_Annie). « C'est sûr qu'on a tous un jardin secret, on n'ira pas raconter tout là, il y a des choses que je sais que je raconterai pas parce que c'est mon jardin secret, mais il y a quand même une certaine ouverture à l'autre qui doit, qui nécessite une authenticité, je suis persuadé de ça, [...] il faut quand même essayer d'enlever le masque là, d'être authentique, je pense que c'est important » (EIAnnie). Annie apprécie aussi l'intérêt que lui porte Kali : « L'intérêt qu'une jeune femme de 23 ans porte à une vieille dame de 80 ans, alors que la vieille dame ne s'attend pas trop, du fait du peu d'intérêt que portent ces petits enfants à sa vie (rires) qu'elle soit ancienne ou présente » (JdB2_Annie). « Je me demandais bien en quoi ça pouvait l'intéresser mes affaires, mais apparemment oui, mais oui, c'était un étonnement pour moi » (EIAnnie). Annie prend son rôle de guide avec cœur : « j'essaye de guider les gens justement dans cette recherche [historique] avant qu'il soit trop tard [...] alors je me sens pas en train d'apprendre quelque chose, je me sens plus en train de guider vers quelque chose » (JdB2_Annie). Elles collaborent bien entre elles : « je pense qu'on a quand même réussi à définir à peu près ce qu'on veut faire » (JdB2_Annie), même s'il y a des suppléments par rapport à la tâche à accomplir : « même les photos du voyage, c'était de l'extra, pour lui faire plaisir, parce que ça l'intéressait, mais on arrête, parce que sinon on s'en sortira pas (JdB2_Annie). Annie explique également comment elle laisse tomber ses occupations habituelles pour être disponible pour ce projet de recherche : « Tu fais fi de ta culpabilité naissante pour dire, non, ce temps-là il est pour moi, je me fais un cadeau, je te fais un cadeau [à Kali], je fais un cadeau à Béatrice aussi, parce que ça peut aussi peut-être participer à une recherche qui bénéficie à tout le monde, pas juste sur un plan individuel, mais sur un plan sociologique. Mais il y a quand même cette démarche au départ de dire, regarde, c'est très égoïste cette affaire [la participation à la GNN], mais non, non, ce n'est pas égoïste, tu ne te

sens pas coupable, tu fais ce que tu as à faire, tu acceptes de prendre ce temps-là pour toi et pour quelqu'un d'autre et pour une bonne cause qu'est une recherche » (EdB_Annie). Rencontrer Kali lui donne également du sens : « c'est sentir que t'es pas juste un petit vieux dans ton coin, que tu peux avoir des liens d'affection avec quelqu'un de complètement différent, d'une autre génération, qui va aimer la présence de l'humain (EdB_Annie). Après cette deuxième rencontre, « on a déjà tout partagé, alors, on est contente l'une et l'autre, je pense ? » (JdB2_Annie) à quoi répond Kali : « Exactement ! » (JdB2_Kali). Kali fait aussi part de cette confiance qui s'est établie au sein du binôme : « je suis beaucoup plus à l'aise que la dernière fois parce qu'on se connaît » (JdB2_Kali).

Une préoccupation majeure pour le binôme est la longueur de la narration numérique : « c'est quand j'ai vu la vie de Nicole et que je me suis dit "non, mais je vais devoir faire des choix", là, c'était comme un moment de désespoir, j'ai tout de suite appelé Béatrice, comment ça va faire trois minutes, non, mais vraiment, que trois minutes ! (rires) (EdB_Kali). « On va sortir un film, encore une fois (rires d'Annie) ce n'est plus une vidéo de trois minutes, ça va être un film ! [...] Je suis un peu mêlé parce que maintenant, je sais encore moins quoi raconter, mais je vais arriver la semaine prochaine avec un plan, ça va aller, tout ira bien » (JdB2_Kali). Kali est très satisfaite de cette rencontre : « qu'est-ce que j'ai le plus apprécié ? Heu toujours l'échange, en fait c'est calme, ça me repose, ça me sort de mon quotidien qui est assez fou en ce moment et ça me calme, et je me questionne aussi, ça m'apporte des questionnements sur ma vie et en même temps ça me calme et c'est parfait » (JdB2_Kali). « Sa façon de parler m'a remis en question, sa sagesse m'a permis de me remettre en question ma vie, de penser à ma relation avec mes grands-parents et même d'autres personnes inconnues [...] cela m'a aussi apporter de la sagesse, parce que chaque fois que je sors d'ici [de chez Annie] j'évolue à chaque fois dans le bon sens » (EdB_Kali). « Je sais que maintenant je vais plus pouvoir peut-être poser des questions que j'aurais pas eu forcément le courage de poser, par exemple à ma grand-mère ou quoi que ce soit, donc j'apprends des choses comme ça » (JdB2_Kali). Kali anticipe déjà la suite de ces rencontres : « il faut aussi prendre en compte que comme l'aîné va sûrement vouloir te voir plus tard, comme c'est pas juste comme pour cinq semaines » (EIKali). En effet, « Kali m'a tout de suite demandé s'il était possible de continuer de rencontrer Annie après le projet » (Deb2Kali).

Troisième rencontre.

La troisième rencontre continue dans la relation de confiance et avec plaisir. « C'est la continuité, c'est l'ouverture que t'as sur l'autre, sur le jeune, ce qu'elle t'apporte aussi, tu sais, c'est quand même un échange, voilà, c'est ça que je trouve ça fabuleux » (JdB3_Annie). « C'est

quand même un cadeau, quand même cette jeune femme qui veut absolument venir chez nous, qui est prête à passer du temps avec Norbert [son époux] et avec moi bien sûr » (EIAnnie). « Je suis contente d'avoir rencontré Kali, c'est un beau cadeau » (EdB_Annie). Cela provoque également un regard sur le passé : « c'était surtout de voir le regard de Kali sur ces photos-là, parce qu'elle a vu un aspect que moi, que j'avais pas fait attention parce que je suis née là-dedans » (EIAnnie). « Il n'y a pas de commune mesure entre ces bébés-là [des photos d'Annie petit bébé] et puis moi, que ce soit à 20 ans ou 80, alors c'est sûr que c'est rigolo au fond de refaire la révision de toute cette randonnée terrestre (rires) » (JdB3_Annie). « Et moi je me rends compte, je sais pas, c'est pas une vie monotone qu'on a eue, ça c'est certain, [...] de voir qu'il y a eu cette richesse humaine toute notre vie en réalité, c'est quand même, même moi je trouve ça extraordinaire » (JdB3_Annie). Ce projet, avec ces rencontres avec Kali, est une soupape pour Annie : « Arrivée à cette étape de ma vie où je me sentais plus proche aidante que n'importe quoi d'autre, je me suis dit bah, c'est quand même une ouverture sur un autre chose que ma simple vie de proche aidante [...] c'était comme une bouffée d'air frais aussi qui m'arrivait, parce que je me disais bon enfin je sors de mon marasme, j'appelle ça mon marasme de trois ans de COVID, un peu confiné chez nous où j'ai essayé de pas rester seule » (EIAnnie). Annie se veut également être un témoin adulte aîné : « J'espère que ça lui montre aussi qu'après tout, on peut vieillir et puis qu'on n'est pas dans le désarroi, il y a eu du désarroi, je peux pas dire le contraire, mais il y a aussi de la joie ou du bonheur dans cette incertitude ou dans la détérioration physique ou cognitive, peu importe, mais je veux dire il y a quand même moyen de trouver les beaux côtés de la vie dans ce qui n'est pas particulièrement agréable malgré tout, c'est ça, cet aspect » (EI_Annie). Elle reste optimiste en ce qui concerne l'âgisme : « puis je trouve aussi qu'on souffre beaucoup d'âgisme ici, je sais pas si c'est aussi vrai en Europe, j'en sais rien, mais je me dis il faut quand même qu'on prouve (silence), aussi que je crois aux relations intergénérationnelles, j'y crois beaucoup » (EI_Annie).

Cette troisième rencontre permet également d'avancer dans la création de la narration numérique, avec la difficulté de choisir les thèmes qui seront abordés : « le choix, exactement, parce que choisir c'est éliminer tout le reste » (JdB3_Annie), mais aussi de la masse du matériel disponible : « je lui disais à la troisième rencontre, "Kali, là, faut qu'on arrête là (rires), faut qu'on arrête parce que tu as trop de matériel déjà", donc j'étais là un peu comme garde-fou, j'avais l'objectif en tête, puis je trouve qu'elle a fait preuve de persévérance (EdB_Annie). Finalement, la rencontre était « très bien, très très bien, c'est très agréable oui, on a peut-être moins rigolé que la dernière fois, j'en sais rien, parce que tu me faisais parler sérieusement là (rires d'Annie) » (JdB3_Annie).

De son côté, Kali a aussi du plaisir à rencontrer Annie et apprécie cette nouvelle relation : « alors vous inquiétez pas, moi je vais venir ici [chez Annie], hein ! » (JdB3_Kali). D'ailleurs, elle note : « Je pense d'avoir un lien [...], parce qu'elle [Annie] sait très bien que la vidéo comme je m'en moquais, puis j'ai pas d'heures de bénévolat, y a pas de compensation monétaire, c'est comme y a rien, donc elle s'est posée beaucoup de questions, puis ça lui a fait du bien de voir que quelqu'un s'intéresse à sa vie » (EI_Kali). Ces rencontres avec Annie la poussent à réfléchir à son avenir : « Je me questionne beaucoup sur le futur depuis qu'on a parlé, parce que je pense, c'est bizarre, mais vous avez tellement une vie extraordinaire que j'ai envie d'avoir aussi une vie, de parler quand je vais avoir des petits-enfants, et de leur dire voici ce que j'ai fait » (JdB3_Kali). « Je pense que depuis qu'on se parle, depuis que je vous ai rencontré, je pense c'est ça qui se passe dans ma vie, je pense au futur et qu'est-ce que je veux faire, qu'est-ce que je fais en ce moment qui me permet d'avancer et qu'est-ce que je vais me souvenir de ma vie plus tard » (JdB3_Kali). Cette relation de confiance s'étend aussi à la création de la narration numérique : « Annie me laissait champ libre à 100 %, elle me faisait confiance » (EI_Kali). Kali s'organise pour la création de la narration numérique : « je pense que ça m'a beaucoup aidé d'enregistrer et d'avoir plus d'un plan » (JdB3_Kali). Et de conclure : « on se retrouve la semaine prochaine pour le plus le plus dur [sous-entendu la narration numérique] » (JdB3_Kali). « J'en sais rien moi ! » (JdB3_Annie).

« Le débriefing avec Kali est toujours aussi pétillant d'enthousiasme pour cette relation. Elle a plusieurs questions en lien avec la narration numérique. Je lui propose de diverses options pour aboutir à un produit satisfaisant pour elle et Annie » (Deb3Kali)

Quatrième rencontre.

Cette rencontre devait être plus particulièrement consacrée à la narration numérique que Kali a pris en grande partie à sa charge : « Mon but, c'était moins la créativité, je voulais faire quelque chose, mais très vite, je me suis rendue compte que c'était la relation qui importait [...] dans tous les cas, je savais que la vidéo allait être faite, mais je voulais en apprendre plus [sur la vie d'Annie] » (EdB_Kali). « Cette relation-là, comme si je la créais pas, la vidéo, elle allait peut-être être de moins bonne qualité, fait que pour moi, c'était vraiment cette relation plus que la vidéo » (EdB_Kali). Kali a trouvé le moyen qui lui a semblé le plus approprié pour la voix hors champ de la narration numérique. « Je savais que la façon de parler d'Annie était très naturelle, puis je voulais juste enregistrer à la base, [...] depuis le début du projet, j'avais pas envie de faire un texte, parce que je trouvais que c'était trop... écrire et lire, c'était pas naturel [...] Annie connaît son histoire, elle n'a pas besoin de moi, je peux juste mettre le micro » (EdB_Kali). À partir de cet enregistrement que Kali m'a fait parvenir, j'ai écrit dans mon carnet

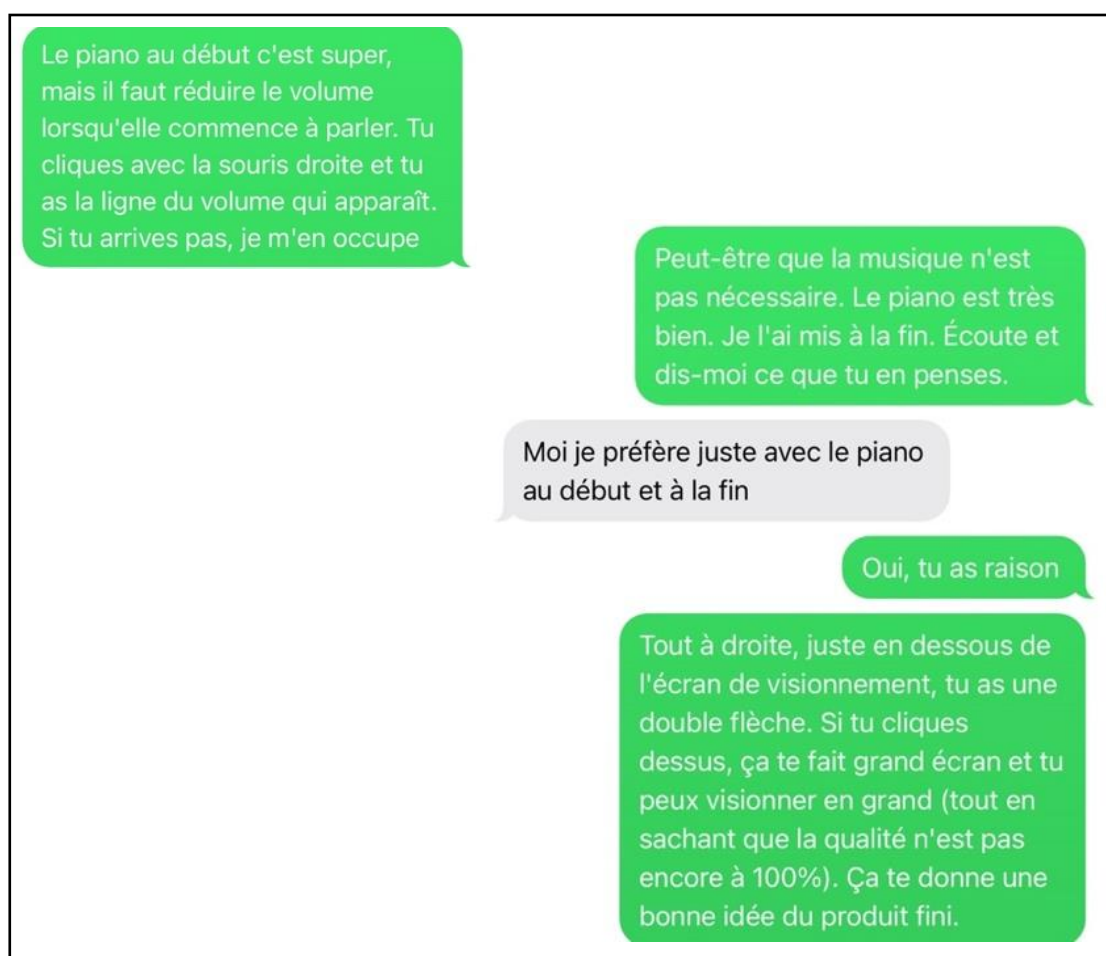
de notes : « pour soulager le travail de Kali, j'ai réduit l'enregistrement d'une heure 23 minutes à six minutes selon les coupures qu'elle a souhaitées, ça prend vraiment du temps ! » (CdN_Béatrice). Et Kali de rapporter : « c'est ultradifficile de faire un montage vidéo, c'est ce que j'ai envie de dire, un vrai montage vidéo » (JdB4_Kali). « Le premier dimanche où j'ai commencé à comme faire les coupures, elle [Annie] était à côté de moi, puis comme elle voyait les coupures que je faisais, puis des fois elle disait comme "oh, ça c'est peut-être moins d'intérêt, comme tu pourrais couper ça, tu sais c'est pas grave du coup" parce que moi, je voulais rien couper, donc elle disait comme c'est pas grave si tu coupes ça, comme je vais pas t'en vouloir, donc elle me rassurait » (EI_Kali). « Mais une fois que je repensais à la vidéo, c'était comme du stress, parce que "oh la vidéo, comme j'ai que six minutes", puis là comme c'est trop, puis j'ai beaucoup de choses à faire, je peux pas la faire attendre, comme y avait des délais, même si tu m'as pas pressé, mais comme moi, je voulais finir la vidéo » (EI_Kali). C'est ainsi que je note dans mon journal de bord : « Kali se rend bien compte de la charge de travail que représente le montage de la narration numérique, je la soutiens sur WeVideo selon ses demandes » (JdB_Béatrice). Mais Kali précise aussi ses sentiments par rapport à la narration numérique : « J'ai l'impression que la vidéo, après, comme t'as du mal à comprendre le lien qui s'est passé, tes journaux vont t'aider, tes débriefings qu'on a fait, tes entretiens vont t'aider à savoir ce qui s'est passé, mais la vidéo en tant que soi, tu si tu vois juste comme ça, mais tu comprends pas ce qui s'est passé en amont » (EI_Kali). Cependant, même si la narration numérique ne laisse pas voir la relation au sein du binôme, Kali est très reconnaissante de cette expérience : « La gratitude, cela peut paraître simple pour vous, mais vous m'avez ouvert la porte de votre maison, c'est de m'avoir fait confiance, c'est bête, mais comme je le dis, juste partager un repas, là, ça a fait ma semaine, comme j'étais tellement contente. Je suis reconnaissante que vous m'avez accueillie, que vous m'avez offert beaucoup de café (rires) » (EdB_Kali).

De son côté, Annie se captive aussi à sa façon pour la narration numérique : « J'ai compris moi, la difficulté de faire un montage, paroles et photos en même temps, bon, c'est tout un apprentissage, alors, j'ai beaucoup d'admiration, elle a beaucoup de patience » (JdB4_Annie). Elle conseille également Kali : « si tu dois faire ça d'autres fois dans ta vie, laisse les pas bavarder, bin ils vont pas tous être aussi bavard que moi, laissez les pas parler comme ça, parce que tu vas jamais t'en sortir, c'est trop de travail après pour aboutir à un montage » (EdB_Annie). Il faut « qu'on arrive à un résultat satisfaisant pour tout le monde, disons en moins de temps, en tout cas pour une prochaine, pas pour cette fois-ci » (JdB4_Annie). Mais Annie reconnaît que de beaucoup raconter permet d'avoir le choix pour le montage : « elle avait

du choix, c'est le positif de la chose, donc je m'en veux pas trop d'avoir trop raconté. Je lui ai dit, "tu fais ce que tu veux, tu coupes où tu veux" » (EdB_Annie). Finalement, Kali reconnaît que cette longue quatrième rencontre a largement débordé de l'objectif premier de la rencontre : « la quatrième rencontre, ça sortait comme du cadre de la recherche, et on n'a pas super travaillé sur la vidéo, mais cela m'a aidé » (EdB_Kali). Et Annie se souvient comment cette quatrième rencontre a été bénéfique pour elle : « le dimanche après-midi, elle était là en train de faire son montage, puis moi j'étais là à côté, puis je regardais ce qu'elle faisait, puis c'était paisible, c'était très agréable, ça me ressourçait [...] puis ça me faisait beaucoup de bien (EdB_Annie). À la fin de cette quatrième rencontre, Kali lance : « on se retrouve pour la cinquième rencontre et la dernière rencontre, et là, ça sera le montage final que je garde en surprise pour Norbert [époux d'Annie] et Annie (rires d'Annie), ils vont plus savoir rien du tout, ça va être une surprise pour eux » (JdB4_Kali).

Le quatrième débriefing avec Kali se fait en ligne, lorsque nous travaillons ensemble sur WeVidéo. Mon carnet de notes reporte à cette date : « Kali m'envoie des messages avec son téléphone portable pour me faire part de ses problèmes techniques, surtout en lien avec la bande sonore [...] » (CdN_Béatrice), comme on peut le voir sur la figure 11.

Figure 11 : Exemple d'échanges de messages lors du travail en ligne avec Kali sur WeVideo.



Cinquième rencontre.

La cinquième et dernière rencontre a été consacrée au visionnement de la narration numérique. « Kali relate qu'elle est fière du résultat de la narration numérique qu'elle a créée et est impatiente et un peu soucieuse de la montrer à Annie, car elle se doute qu'il y ait des erreurs dans les dates ou les photos » (Deb4Kali). « J'avais peur, parce que je savais qu'il y avait certaines photos qui étaient pas dans l'ordre, ça, c'est juste de voir comme, qu'est-ce qu'elle allait dire » (EI_Kali). Et effectivement, Annie relève « bon alors moi, je sais il y a des erreurs dans le montage » (EdB_Annie). Les corrections sont apportées directement durant la rencontre. Annie est émue et très contente du résultat : « c'est très bien, c'est un beau cadeau, [...]. Bravos, tu as bien fait ça ! Eh bien, tu me donnes la larme à l'œil. Merci » (EdB_Annie). « C'est pas un exercice qu'on fait tous les jours, ah non, ça c'est sûr ! Et bah, c'est un cadeau, c'est ça que je veux dire, un cadeau » (EI_Annie). « J'ai bien l'intention de prendre mon temps pour leur montrer ça [la narration numérique à son entourage], sauf que j'ai pas encore compris comment il fallait brancher ça sur l'ordinateur » (EI_Annie). « C'est vrai que nos petits-enfants nous connaissent comme des petits vieux là, enfin bon c'est péjoratif un peu, mais ce que je veux dire, ils savent pas ce qu'on a fait, le tour du monde, qu'on était jeune avant d'être vieux, ah bin oui, ils s'en doutent bien intellectuellement, mais ça veut rien dire. Mon petit-fils, il m'a même demandé une fois « mais vous n'aviez pas de voiture vous quand tu étais petite », bien sûr que si, mais pardon, on avait une voiture, mais cela lui semble tellement extraordinaire, moi j'appartiens à la préhistoire, y a aucun doute là-dessus [rires] » (EdB_Annie). « Ils ont vraiment aucune notion de ce que ça pouvait être la vie en 1940, 1945, 1950, alors c'est sûr que c'est cet échange intergénérationnel, sans jugement et sans critique » (EI_Annie). Et Annie de conclure : « Moi, je pense qu'on est tous le héros de notre propre vie » (EI_Annie).

Pour ce qui est de la diffusion, au moment de l'entretien individuel, Annie a rapporté : « Je l'ai montré à ma fille aînée, puis là je me dis la semaine prochaine, je vais avoir mon autre fille avec ses enfants, alors je vais leur montrer. [...] Elle a trouvé ça bien, elle a pas fait de commentaires, on verra par la suite. [...] Mais j'ai bien l'intention de prendre mon temps pour leur montrer ça, sauf que j'ai pas encore compris comment il fallait brancher ça sur l'ordinateur » (EI_Annie). Elle envisageait aussi de montrer sa narration numérique à d'autres personnes : « je pense que je vais la montrer à des personnes précises, mais ça va pas être un diffusé à grande échelle » (EI_Annie).

Kali va continuer à venir voir Annie, elle a le projet de constituer des archives avec les photos « je vais revenir, je vais surtout aider Annie à trier les photos, comme ça je vais être sûr

que cela ne va pas être mis au feu (rires) » (EdB_Kali), comme le confirme Annie : « finalement, elle va m'aider à mettre tout aux archives » (EdB_Annie).

À ma question de savoir si elles recommanderaient cette expérience à d'autres personnes, Annie répond : « Oh oui, oui oui oui, absolument ! » (EI_Annie) et Kali : « Oui, maintenant faut être conscient du temps que ça prend et je pense que d'être ouvert, si tu fais juste ça pour un but comme d'avoir je sais pas des heures de bénévolat, non » (EI_Kali).

4.1.2 Binôme 2

Le binôme 2 était composé de Monsieur Jean²⁸ et de Catherine.

Adulte aîné : Monsieur Jean a 81 ans lorsqu'il participe à la recherche et habite Orléans. C'est dans le cadre du MIFO (Mouvement d'implication francophone d'Orléans) qu'il a reçu l'information concernant cette recherche. Il a fait carrière dans les Forces Armées Canadiennes, puis comme courtier immobilier avant de prendre sa retraite. Il vit à son domicile avec son épouse, dans la région d'Orléans (ON). Il a deux enfants.

Jeune adulte : Catherine est employée à l'Université d'Ottawa et c'est là qu'elle a vu les affiches de recrutement pour la recherche. Elle a 41 ans lorsqu'elle participe à la recherche, elle vit à Ottawa avec son conjoint. Comme Catherine dépendait des transports publics et que les rencontres avaient lieu les samedis durant les mois d'hiver, nous avons décidé d'un commun accord que j'assurerais une partie du transport avec mon véhicule, pour qu'elle ne doive pas marcher plus d'un kilomètre dans la neige à l'aller comme au retour.

Contribution du binôme.

Le binôme 2 s'est rencontré six fois au domicile de Monsieur Jean. La durée des rencontres avait été prévue pour deux heures, mais a souvent débordé de cet horaire. Ce binôme a complété cinq journaux de bord en suivant strictement les instructions. L'annexe 23, tableau 17 détaille les contributions du binôme 2 aux données récoltées. Après avoir visionné la version définitive de la narration numérique et apporté les modifications finales, l'entretien du binôme s'est déroulé au domicile de Monsieur Jean le 18 mars 2023. L'entretien individuel avec ce dernier a eu lieu en ligne, selon son choix, le 31 mars 2023. L'entretien individuel avec Catherine s'est déroulé en présentiel à l'université d'Ottawa le 27 avril 2023. Les débriefings avec Catherine se sont déroulés en présentiel après chaque rencontre, dans mon véhicule lorsque je la ramenaient à l'arrêt de l'OTrain.

²⁸ C'est le nom que Catherine donnait toujours à son partenaire de binôme, « Monsieur "Nom de famille" », c'est donc très naturellement que c'est devenu « Monsieur Jean » (homonyme).

Motivation de participation.

Monsieur Jean avait une demande de ses enfants pour laisser une trace de son histoire de vie : « oh oui, oui, un jour, pas de problème, alors, mais là, j'ai vu l'occasion qui s'est présentée, puis c'est pour ça que j'ai accepté votre proposition » (EI_Jean). « Je leur avais dit [à ses enfants] dès le départ, parce que je trouvais l'occasion unique finalement parce que moi, la procrastination, je connais ça et j'aurais rien fait sur ma vie du tout, même si mes enfants me le demandaient » (EI_Jean).

« Catherine a vu mon affiche à l'Université et elle s'est dit que c'était l'occasion pour elle de participer à une recherche, de voir cette facette de la recherche qu'elle connaît moins » (JdB_Béatrice). Et Catherine de témoigner : « je pensais, tu sais, ça rend service à la chercheuse, mais comme je pensais pas que ça allait être comme "oh wow", comme tu sais, les émotions, puis tout ça » (EI_Catherine).

Préparations.

Monsieur Jean a anticipé la première rencontre en mettant déjà par écrit les dates en lien avec les événements importants de sa vie et il a impliqué ses enfants dans ce processus. « J'avais fait la revue par écrit avec les dates, en commençant par ma naissance jusqu'à aujourd'hui, alors ça aidé beaucoup, parce que j'ai envoyé tout ce document-là à mes enfants qui l'ont corrigé. J'avais complètement oublié certaines choses, alors j'ai pu remettre tout ça en ordre » (EI_Jean). « J'ai passé ça à Catherine, alors ça l'a aidé, d'après ce que je peux comprendre » (EdB_Jean). La difficulté pour Monsieur Jean est qu'il a perdu bon nombre de photos dans un incendie, « j'ai perdu peut-être la moitié des photos, depuis le tout début » (EI_Jean), photos utiles pour la création de la narration numérique.

De son côté, Catherine a consciencieusement préparé la première rencontre : « Avant la première rencontre [...] c'était pas tout à fait clair dans ma tête, même pour comme quelle partie j'enregistre, quelle partie j'enregistre pas, parce qu'au début, je pensais qu'on enregistrerait toute la conversation, mais encore là, c'est quelque chose que j'ai facilement pu valider avec toi, puis je pense que le format était assez ouvert, [...] le monsieur me raconte, je peux poser des questions. Mais tu sais, c'était pas comme s'il y a une recette, s'il y a une marche à suivre, tu sais, c'était un peu selon l'aîné, comment par où on veut commencer, sachant que le but, c'était d'avoir l'information pour faire une narration. [...] il n'y avait plus ça, mais je pense que c'est juste parce que le format était ouvert, comme il y avait plus qu'une façon de faire les choses » (EI_Catherine). À la suite du courriel où je répondais à ces questions, elle m'écrit : « j'ai aussi confiance qu'après le stress initial, ce sera l'*fun* » (JdB_Béatrice).

Première rencontre.

Je note dans mon journal de bord : « je vais chercher Catherine au terminus du OTrain pour la conduire chez Monsieur Jean. Elle est un peu nerveuse, ce qui se comprend tout à fait. Mais je suis certaine que cela va bien se passer, c'est une bonne combinaison » (JdB_Béatrice). Catherine confirme son stress initial : « moi j'étais, j'étais un peu nerveuse avant d'arriver (rires), rencontrer une nouvelle personne puis j'avais à cœur que ça se passe bien (JdB1_Catherine). « Il y a l'anxiété ou le stress de rencontrer la personne, puis de pas savoir, fait que oui, j'étais pas sûre, parce que je voulais bien faire des choses-là, j'étais comme "j'ai tu eu la bonne idée ?", peut être que d'avoir une recette ça aurait été bien, mais d'un autre côté, ça empêche aussi comme l'aspect spontané, là » (EI_Catherine). Monsieur Jean n'a pas ressenti la nervosité de Catherine : « C'était très facile de communiquer et de se comprendre. [...] Parce qu'elle avait dit qu'elle était un petit peu nerveuse au début, ça paraissait pas du tout. On a tout de suite ouvert la conversation, puis je suppose que d'avoir préparé la rencontre est utile » (EI_Jean).

Catherine mentionne la bonne préparation de cette première rencontre par Monsieur Jean : « ça m'a surpris à quel point comme Monsieur était bien préparé, puis toutes les années de la vie était là, comme toutes, il ne manquait rien, là. Les documents qu'il m'a donnés, ça m'a permis de vraiment, je pouvais écouter, je pouvais comme *enjoyé* l'histoire » (EdB_Catherine). « Il avait vraiment fait ses devoirs, il avait préparé, il avait parlé de ses ancêtres, il y avait vraiment beaucoup de matériel » (EI_Catherine). Elle note aussi que Monsieur Jean a impliqué ses enfants dans ses recherches : « il avait fait confirmer les trous qu'il y avait dans sa vie, [...] il a fait confirmer ça auprès de son fils, puis sa fille, il avait vraiment fait comme beaucoup préparation pour que tout soit aussi précis que possible, aussi vraiment les bonnes dates » (EI_Catherine). Ce retour dans le passé est propre au processus de la gérontologie narrative numérique, comme l'évoque Catherine : « c'est rare qu'on va aller chercher, à moins d'avoir comme lui, il avait une raison de le faire, je pense que c'est bien » (EI_Catherine). Le fait de plonger dans les archives photographiques rappelle des souvenirs oubliés à Monsieur Jean : « les photos, je les voyais souvent, mais y a beaucoup, beaucoup de moments que j'avais oublié. Et là effectivement, "mon Dieu, c'est vrai, j'ai fait ça". Alors c'était très important pour moi de mettre tout ça dans en ordre [...], mais il y a beaucoup de photos que j'ai perdues » (Ed_BJean).

Ils anticipent déjà les réunions suivantes. Catherine propose d'aborder peut-être certains sujets plus spécifiquement : « on peut regarder ensemble, puis je pourrais vous donner un peu une idée de qu'est-ce qu'on pourrait aller plus en profondeur (JdB1_Catherine). De son côté, Monsieur Jean souhaite continuer ses recherches dans ses archives : « j'ai des choses qui me

viennent à l'esprit, j'aimerais aller chercher une photo ici, peut-être quelque chose d'autre là, alors effectivement avec la continuation, on va tout couvrir alors, je suis sûr, au moins à ma satisfaction » (JdB1_Jean). Dans le premier journal de bord, on sent déjà une complicité naissante :

Jean : Moi, je vois pas mal tout du côté amusant, c'est rare que je me prenne au sérieux, sauf dans certaines circonstances

Catherine : C'est une belle attitude à avoir dans la vie là (rires) !

Je note lors du premier débriefing : « Catherine est vraiment très enthousiaste après cette première rencontre qu'elle appréhendait un peu. Avec son organisation et sa préparation, je savais que cela allait bien se passer. Elle se dit beaucoup plus sereine pour la prochaine rencontre » (DébCatherine), ce que relève Catherine dans le journal de bord : « je me sens bien, positive, après, j'ai beaucoup aimé la rencontre, [...] j'ai plus le stress d'avant la rencontre, la nervosité » (JdB1_Catherine). Du reste, Monsieur Jean partage aussi cette impression après cette première rencontre : « elle [la rencontre] était très, très bien, très agréable, très, heu, très familière si je peux dire alors, j'ai pas vraiment de problème » (JdB1_Jean) à quoi répond Catherine : « même chose pour moi, j'ai trouvé ça super intéressant, belle conversation, des histoires vraiment, vraiment fascinantes (rires de Jean), ça fait que j'ai beaucoup aimé » (JdB1_Catherine). Il n'y a pas eu de moments difficiles comme le relève Monsieur Jean : « pour ce qui est des moments difficiles que j'ai vécus, moi, je n'en parle pas, c'est aussi simple que ça, je donc ce dont je vais parler, c'est quelque chose que je veux parler (JdB1_Jean). Cependant, il note que la rencontre a été exigeante du point de vue de la concentration « je suis un petit peu fatigué, alors ça je le sens, je pense que 1 h, 1 h 15, 1 h 20 c'est pas mal ma limite » (JdB1_Jean).

Deuxième rencontre.

Catherine est beaucoup plus à l'aise pour cette seconde rencontre : « déjà après la première rencontre, la glace était brisée, puis je pense la relation s'est renforcée au fur et à mesure aussi avec chaque rencontre qu'on apprenait à se connaître [...] ça c'est fait assez vite, en tout cas de mon côté, je me suis sentie confortable dès la deuxième rencontre » (EI_Catherine). Comme je l'ai noté dans mon journal de bord, Catherine prend son rôle de collectrice très au sérieux et apprécie son partenaire de narration : « J'étais sincèrement intéressée moi, c'était pas juste "Oh là, je fais ma job", puis moi je trouvais ça vraiment le *fun*, puis vraiment intéressant [...] il m'a remercié de ma patience, mais moi je trouvais c'était plus lui qui avait de la patience, je pouvais pas m'empêcher de poser des questions des fois, même si je sais que c'est lui qui devait parler de ça, mais ça venait me chercher, [...] il avait l'air

content d'en parler, puis tout ça là, puis il racontait, il m'a toujours dit "moi je raconte ce que je veux, ce que je peux pas en parler, j'en parle pas" » (EI_Catherine). « Les choses commencent à se former dans ma tête pour la narration, on dirait j'ai plus d'idées, comme à poser des questions, puis parce que je suis curieuse aussi » (JdB2_Catherine). Elle apprend beaucoup de la part de Monsieur Jean : « j'ai posé beaucoup de questions parce que pour moi, c'est surtout les choses en lien avec les Forces, c'est des choses que je connais pas, puis j'essaie on dirait de me mettre à votre place, de vivre ces choses-là » (JdB2_Catherine). « On a aussi parlé comme le chalutier, [...] des choses que je ne connais pas, fait que ça, j'ai trouvé ça vraiment intéressant, juste la vie sur le chalutier, les anecdotes, les choses que vous avez vécues pendant ces moments-là, c'est vraiment intéressant » (JdB2_Catherine). « Il y a beaucoup de choses justement dont Monsieur parlait, puis là des fois justement ça me rendait curieuse sur d'autres choses, soit je posais des questions et des fois quand j'arrivais chez nous, bin là, je faisais de la recherche parce que c'était des choses que probablement que j'en savais pas assez, ça aurait pris la journée pour tout m'expliquer. Fait que ça m'a rendue curieuse sur certaines choses que j'avais aucune connaissance, c'était pas un domaine que je connaissais » (EdB_Catherine). « En me racontant votre vie, vous m'avez enseigné beaucoup de choses informelles. [...] C'est normal aussi, parce que vous avez fait tellement chose. Quelqu'un qui travaille dans le même bureau pendant 30 ans, il y a peut-être moins de choses, mais là vous, à chaque année, comme il y avait de nouveaux postes, des nouveaux défis, fait que ça fait beaucoup de choses à se souvenir là, quand les choses changent. Puis vous avez fait tellement de choses différentes » (EdB_Catherine). Catherine apprécie la confiance accordée par Monsieur Jean : « vous êtes vraiment ouvert à partager ces choses-là, parce que c'est des choses qui sont pas toujours faciles, mais j'apprécie votre confiance, puis le fait que vous, vous êtes à l'aise de partager ça avec moi. [...] ça me touche beaucoup » (JdB2_Catherine).

Monsieur Jean apprécie aussi cette rencontre : « j'ai beaucoup parlé (rires des deux) [...] il me semble qu'au fur et à mesure qu'on continue, il y a encore tellement d'autres item ou sujets qui se bousculent dans l'esprit là, c'est, c'est incroyable ! » (JdB2_Jean). « Je suis très... (réfléchi) comment je dirais ça, le mot excité me vient à l'esprit, mais c'est pas exactement ça, c'est, je suis heureux d'avoir pu vous parler de ma vie en fait, et de mes expériences, ça me ravigote (JdB2_Jean). Déjà lors de cette deuxième rencontre, il est conscient du travail qui attend Catherine : « puis ça c'est votre travail (rires des deux), parce que moi je "blagotte", je "blagotte", mais j'ai pas à mettre tout ça ensemble (rires de Catherine), je vous souhaite bonne chance (rires de Jean) (JdB2_Jean). Et il ne manque pas d'humour lorsqu'il partage ses conseils : « Et traverser l'Atlantique, c'est beaucoup mieux, si j'ai un conseil à vous donner, de

partir à partir de Miami plutôt que dans le nord, plutôt que de New York, parce que traverser l'Atlantique dans la mer du Nord, ça dépend, mais c'est tout le temps en mouvement, terrible. Moi j'ai traversé cinq fois aller-retour et sur quatre fois, j'ai eu des tempêtes monstres. [...] C'est incroyable [...] C'est parce que les passagers étaient tous dans leur cabine en train de parler au bon Dieu. Puis moi j'étais avec quelques marins en train de manger dans la cuisine, mais il y avait personne qui mangeait (rires) » (EI_Jean). Il ne veut pas prendre la vie trop au sérieux : « mais oui, c'est ce que mon épouse me dit toujours de faire. C'est pas un grand succès. C'est très sérieux, je suis très sérieux (éclats de rire) » (EI_Jean).

À nouveau, ils planifient la prochaine rencontre comme le note Catherine : « on a transféré des photos sur mon ordinateur aussi, fait que c'est bien, moi, ça me donne aussi d'autres choses à ajouter pour la vidéo » (JdB2_Catherine). « C'est tellement intéressant, comme vous avez tellement eu une vie excitante, intéressante, fait que ça me motive à continuer de faire le travail pour mettre les choses ensemble, fait que oui, je me sens, je me sens bien » (JdB2_Catherine). « Faut s'arrêter là, parce que là, le temps est passé vite, on pensait faire ça plus court, mais ça a duré quand même longtemps aujourd'hui » (JdB2_Catherine), à quoi répond Monsieur Jean : « je pense que partager pendant 2 heures et demie, c'est pas mal » (JdB2_Jean). Catherine note cependant : « ça a été une belle rencontre productive. [...] On a dépassé le temps malgré que j'avais mis une alarme sur mon téléphone, mais on a continué de parler. Quand même, on va essayer de pas faire ça aussi long les prochaines fois, mais c'est ça, le dialogue allait bien, ça allait bien » (JdB2_Catherine). « Fallait en profiter ! » (JdB2_Jean).

Troisième rencontre.

Monsieur Jean, habitué au travail en studio pour des entretiens, réalise concrètement ce qu'est une narration numérique : « C'est seulement à la troisième rencontre, je pense que j'ai réalisé pas de quoi il s'agissait, mais comment cela allait être monté. Je pensais que c'était une vidéo de moi parlant, alors à un moment donné, j'en ai discuté, puis Catherine m'a corrigé "non, non, c'est pas ça". C'est le mélange des médias » (EdB_Jean). Il s'est souvenu de l'exemple de la narration numérique qu'il avait vue lors de la rencontre explicative, mais n'a plus fait le lien avec entre cette vidéo et le travail qu'il devait faire avec Catherine pour cette recherche. « Je croyais ferme que c'était une entrevue télévisée, ou si vous voulez une vidéo, mais c'était pas ça du tout, puis que vous alliez procéder d'une certaine façon. Je ne sais pas pourquoi, peut-être à cause du fait que j'ai fait beaucoup de télévision. J'étais bloqué là-dessus jusqu'à ce qu'on me dise de lire le texte et puis enfin ! C'est comme ça que ça marche, OK » (EI_Jean).

Cette rencontre a été très productive dans l'avancement de la création de la narration numérique et de la préparation du texte. « C'était vraiment une rencontre pour travailler sur les

photos et puis c'était vraiment pas de se rappeler de mon temps, parce qu'on l'avait déjà fait dans les deux autres sessions » (JdB3_Jean). Le choix des photos reste un casse-tête. « J'ai eu l'occasion quand même de revoir un peu les photos, [...], mais étant donné qu'on a que cinq minutes, je sais pas avec toutes ces centaines de photos, il va falloir couper vraiment la prochaine fois, mais j'en ai profité pour vous faufiler les photos de mon, de mes chiens (rires) » (JdB3_Jean). « Le gros du travail, ça va être vous qui allez le faire, [...] c'est évident avec tout ce qu'on a fait depuis les trois derniers samedis, il y a énormément de matériel pour le peu de temps que vous avez, alors bonne chance (rires de Catherine) (JdB3_Jean). Monsieur Jean note aussi le travail fourni par Catherine en dehors des rencontres : « J'ai réalisé qu'elle avait fait beaucoup de recherches, qu'elle était extrêmement intéressée, et que je lui avais ouvert un autre monde [les Forces] qu'elle ne connaissait pas, évidemment, je la comprends. C'est un monde complètement séparé, c'est un peu comme la Gendarmerie royale, c'est la même chose, c'est fermé » (EI_Jean). Catherine revient sur le travail collaboratif : « On a regardé ensemble les photos sur le WeVideo, [...] on a essayé de trouver des photos pour combler là, pour faire des liens entre les différentes parties de la vie, [...] on est bien avancé, on a regardé de belles photos, puis ça va nous aider à compléter le WeVideo pour la prochaine fois » (JdB3_Catherine). « C'était bien de pouvoir comme compléter, on dirait qu'avec chaque rencontre, j'ai une meilleure idée, là, comme du fil conducteur, puis de comment on va faire les choses, fait d'avoir eu la chance d'en parler, c'est important parce que je veux vraiment, comme je vous l'ai dit, je veux vraiment faire quelque chose que vous allez aimer, fait que c'est important que ce soit à votre image aussi, on a une encore une meilleure idée aujourd'hui, ça a été productif » (JdB3_Catherine). Elle se réjouit de la suite : « j'ai hâte, vu que comme là on a commencé les choses dans WeVideo, on a d'autres photos aujourd'hui qu'on va ajouter, fait que oui, j'ai hâte de manipuler tout ça pour avancer là, sur le produit final » (JdB3_Catherine).

Le regard rétrospectif de Monsieur Jean sur sa vie est devenu important avec ce projet : « je crois que c'est essentiel pour moi du moins là, de pouvoir se rappeler des choses de sa vie passée, étant donné que j'ai plus d'histoire dans la tête que ce qui va arriver en avant, alors je pense que ça va être très bien pour mes enfants » (EI_Jean). Il pense aussi à partager plus largement ses archives et témoignages : « Aussi j'ai produit un texte pour le musée de l'aviation que je n'ai pas soumis encore à cause de la COVID et tout, là je vais m'y mettre, oui c'est ça là, parce que je procrastine ! » (JdB3_Jean).

Et la planification pour la prochaine rencontre va bon train : « probablement qu'on serait prêt à faire l'enregistrement de la narration la semaine prochaine, fait que j'ai emporté comme un petit micro là, pour vraiment qu'on ait une bonne qualité du son, [...] après ça, on peut

comme ajuster la durée des photos » (JdB3_Catherine). « Je vais sûrement communiquer avec vous cette semaine, [...] je vais vous contacter pour valider des détails, puis tout ça là [le texte] » (JdB3_Catherine). Elle reconnaît le rôle de la confiance dans la relation où le dialogue se construit : « C'est une expérience comme on n'a pas la chance de le faire disons dans un contexte que je dirais pas formel, mais c'est dans le cadre d'un projet de recherche, puis surtout, je sais que c'est le cas pour probablement les autres binômes, il y a cette relation de confiance, là, qui se bâtit, puis tu sais de partager des choses à propos de sa vie, puis tout ça fait que c'est sûr que oui, c'est spécial » (EI_Catherine). La durée des rencontres reste toujours un débat non résolu : « On avait dit au début, on va faire des rencontres plus courtes parce tu sais, c'est fatigant, c'est exigeant pour lui de raconter les dates, puis c'est beaucoup, puis on avait toujours dit qu'on va faire ça plus court, puis là je mettais une alarme sur mon téléphone, puis là finalement on était au milieu de la conversation puis "ah oui, je suis correcte pour continuer" » (rires) (EI_Catherine). Monsieur Jean note à ce propos : « aujourd'hui plus fatigué que d'habitude, mais ça, des hauts et des bas, mais c'est très agréable les rencontres » (JdB3_Jean). Et Catherine de s'excuser : « je sais que je pose beaucoup de questions, fait que c'est sûrement moi qui contribue à votre fatigue (rires) parce que c'est vraiment intéressant » (JdB3_Catherine). Finalement, Monsieur Jean a le dernier mot : « plonger là-dedans, j'ai aimé ça ! » (JdB3_Jean).

Lors du débriefing avec Catherine, je note : « Catherine a beaucoup de questions pour le côté technique de la narration numérique, mais pour le reste, je sens qu'elle est très à l'aise dans la relation du binôme, toujours autant investie et sérieuse dans son travail (Déb4Catherine). Et dans mon journal de bord : « j'ai écouté le troisième journal de bord du binôme 2, et j'ai ri moi aussi en les écoutant. Pas de problème en vue et beaucoup de matières pour ma recherche » (JdB_Béatrice).

Quatrième rencontre.

Catherine travaille en collaboration et en confiance avec Monsieur Jean sur la narration numérique. « On a regardé sur Internet, puis là il me disait "ah ça", parce que lui, il voit une photo des gens dans l'armée et il savait "ça, c'est des ingénieurs, ça tu vois lui là, il a les vieilles bottes, l'ancien un modèle de botte" comme il remarquait toutes ces choses-là que moi, j'avais aucune idée. Puis même comme telle personne qui venait d'un tel régiment, c'était des soldats canadiens oui, mais c'était un autre régiment qui n'était pas le sien. Puis c'était super intéressant pour moi, je trouvais ça vraiment le *fun*, parce que lui a remarqué ces choses-là que pour moi, ça voulait rien dire, parce que j'ai pas le *background*, je trouvais ça vraiment le *fun*. Mais oui, on a collaboré pour les photos, le choix des photos, puis moi aussi je pense justement parce

qu'on apprenait à se connaître, je pouvais dire aussi juste à la façon comme les photos sur les chiens, comme tu voyais qui aimaient ses chiens, qu'il avait toujours eu un chien, c'est pour ça j'étais "faut vraiment qu'on inclut les photos des chiens". [...] Je voyais ses émotions, je savais quand c'était important qu'on l'inclût » (EI_Catherine). « On a écouté "Vive la canadienne". [...] On va mettre la musique de la marche, on va fait ça, ça devient encore plus concret » (JdB4_Catherine). « Je pense avec les changements que vous allez faire au texte, ça va être encore plus comme à votre image, c'est pas facile parce qu'on pourrait faire tellement plus long ! » (JdB4_Catherine). Monsieur Jean relate également cette collaboration : « je dois vous féliciter pour le texte que vous avez produit, parce que c'est vraiment très très bien. Évidemment, il y a fallu condenser. [...] On fait quelques petits changements pour la semaine prochaine » (JdB4_Jean). « Vous avez fait de belles recherches, vraiment bien » (JdB4_Jean). « En fait, je crois que le vidéo est vraiment à mon sujet. Tandis que moi, j'avais discuté, on avait parlé de mon grand-père, qu'est-ce qu'il a fait, et puis, ainsi de suite avec mes parents. Alors là, on est rendu où il fallait » (EdB_Jean). Il revient sur la technique pour l'enregistrement de la bande-son : « d'avoir lu le texte, ça m'a aidé beaucoup à déterminer qu'est-ce que j'aimerais en faire, et puis donc comme je vous le disais, je vais m'y mettre cette semaine, pour refaire un peu le texte plus à mon image (JdB4_Jean). « Je vais reprendre le texte et puis je vais remplacer certaines anecdotes et je vais ajouter certaines anecdotes, mais aussi à cause du temps, je vais éliminer certaines autres » (JdB4_Jean).

Le dialogue suivant témoigne de la collaboration technique :

Catherine : C'est ça, fait que c'est vraiment les meilleurs moments qu'il faut sortir.

Jean : Oui, c'est ça, et aussi que ça a du sens, que tout se rattache.

Catherine : Oui c'est ça, parce que même une entrevue, faut qu'il y ait un fil conducteur, il faut que ça fasse du sens, on peut pas juste dire « on met des morceaux comme ça ».

Jean : C'est ça, la même chose avec ça [la narration numérique].

Catherine : Oui, c'est un peu le défi là, on a toutes ces choses-là à raconter, mais faut...

Jean : Je pense que c'est un extrêmement bon départ, vraiment là, je sais exactement où vont aller les choses dans ma tête déjà. [...]

Catherine : Des fois en discutant, c'est là que les morceaux du casse-tête viennent ensemble.

Monsieur Jean revient sur le côté technologique de ce projet de recherche : « Parce que quand vous y pensez, moi, j'ai vécu, pas la révolution industrielle, mais le côté technologie, j'ai commencé avec un petit Apple, à taper les chiffres et là [...] c'est extraordinaires, j'ai vu la

manipulation que vous avez faite avec la narration, j'ai été époustouflé, et j'ai vécu tout ça dans ma vie, alors nous, on essaie, ma femme et moi, d'être dedans, un peu, on a chacun sa tablette, puis on a ci et ça, un téléphone mobile (sourire) » (EI_Jean). Ce que confirme Catherine : « Oui, parce qu'on avait regardé au début comme juste une petite ébauche quand j'avais commencé à mettre de la musique, puis les photos juste pour montrer de quoi ça avait l'air. Mais on n'est pas allé dans les détails du technique, c'était juste pour donner une idée » (EdB_Catherine).

Tous les deux se sentent bien après cette rencontre. Monsieur Jean le confirme : « très bien..., vous savez pas trop quoi dire (rires). En fait, toutes les rencontres furent très agréables, il y avait pas de stress, seulement le chien qui veut vous bécoter (rires) (JdB4_Jean). Et pour Catherine : « C'est toujours le *fun*, je sais que des fois, ça dure longtemps, puis ça peut être fatigant surtout pour vous parce, que vous savez comme je pose des questions, vous parlez, ça peut être fatigant, c'est certain. C'est positif, moi je trouve c'est des belles expériences, j'aime beaucoup ces rencontres. Je suis vraiment comme excitée du produit qu'on est en train de faire ensemble, je pense que le produit final va être vraiment bien » (JdB4_Catherine). Et à la question de savoir s'il y avait eu des moments difficiles, Monsieur Jean répond clairement : « non ça je peux répondre définitivement, il n'y a pas eu de moment difficile dans toutes des semaines alors que nous avons travaillé ensemble » (JdB4_Jean). Les moments de rire et d'humour sont toujours présent, Monsieur Jean est formel : « ah bin oui, ça il y en a eu, il y en a eu beaucoup, parce qu'on pouvait prendre un sujet que je racontais, puis franchement on riait de bon cœur. Puis moi aussi je riais de mes... "mais qu'est-ce que c'est que j'ai fait là !". Enfin, de ce côté-là, ça a été facile » (EdB_Jean).

Cinquième rencontre.

Cette cinquième rencontre a été fructueuse pour le binôme, comme le rapporte Monsieur Jean : « Nous avons atteint, je crois, nos objectifs. J'ai lu la portion de ma vie et puis on a fait une petite reprise, mais ensuite ça va, on est allé vers la musique et donc on est presque prêt à se rencontrer pour la fin. [...] Le seul moment difficile, c'est qu'il fallait que je recommence, parce que je manquais de souffle, je blâme mon âge, mais autrement ça a très bien été. [...] C'est évident que c'est un travail d'équipe, et puis ça a très bien été, pas de commentaire négatif, tout est positif » (JdB5_Jean). Ils ont continué à effectuer des recherches pour combler les photos manquantes à la narration : « je suis content comme vous avez découvert le bateau Cunard. Parce que celui sur lequel j'ai voyagé n'existe plus, à un moment donné lui, il a disparu » (JdB5_Jean). Et il revient vers le côté technologique de la narration : « je suis toujours émerveillé par cette technologie mobile, c'est-à-dire vous venez ici, vous avez tous les appareils

qui vous faut pour faire la job. Autrefois, il fallait aller dans un studio, puis il fallait tel spécialiste pour telles choses, parce que là vous faites tout, c'est incroyable (JdB5_Jean).

Mais ces rencontres dépassent son ébahissement pour la technologie, s'il y a le plaisir des échanges, il y a également tout un travail de rétrospection. « Et ensuite ça, j'ai dit "mon Dieu, j'aurais dû faire ça il y a longtemps". Et il y avait une réalisation que j'avais effectivement vécue et énormément, énormément de choses différentes. On bougeait presque à chaque année, on changeait de pays comme si on changeait de chemise. Et puis bon, on va rencontrer des Égyptiens, des Israéliens, des Libanais, et il fallait travailler avec ces gens-là. Alors ça, je me suis dit, "bon Dieu, wow" (rires), j'étais moi-même plus surpris d'avoir vécu ça. C'est quand même curieux, hein, d'avoir presque oublié » (EI_Jean). Et à ma question de savoir si cela a quand même été un plaisir de pouvoir jeter ce coup d'œil en arrière : « Oh oui, oui. [...] Moi, j'ai toujours regardé vers l'avant et puis jamais vers ce qui s'était passé, que ça soit positif ou négatif. Là, ça commence vers l'avant, ça commence à être un petit peu court (sourire). Mais ça fait rien » (EI_Jean).

De son côté, Catherine revient sur les préparations en amont qui l'ont beaucoup aidée : « Puis Béatrice m'a soutenue tout le long [...] fait que je me suis jamais sentie toute seule ou abandonnée ? C'est pas "vas-y, t'as les photos" pis t'es laissée à toi-même » (EdB_Catherine). « Puis d'avoir comme le *background* justement de la gérontologie narrative numérique, comme j'avais aucune idée. Les présentations qu'on pouvait faire à notre rythme, avec comme les explications, puis tout ça, ça c'était bien parce qu'au moins, ça a donné une idée de, encore là comme à quoi ça sert, qu'est-ce que ça implique, juste parce que si on a le but final de ce qu'on veut faire, ça peut aider comme à diriger aussi les rencontres pour s'assurer d'avoir la bonne information, qu'est-ce qui manque, qu'est-ce qu'on a besoin pour arriver au produit final. [...] Il y a eu les rencontres, y a eu les rencontres en ligne, tu étais toujours disponible par courriel ou par texto, fait que oui, pour ça, je pense que c'était correct la préparation » (EI_Catherine). « C'est facile de prendre une portion d'un enregistrement puis l'autre et de faire le montage, c'est ça la magie de la technologie, fait que ça causera pas de problème en bout de ligne » (JdB5_Catherine). Le travail en commun dans cette phase de la création de la narration numérique est remarquable comme le rapporte Catherine : « On a pu faire la narration, vous aviez déjà complété la narration cette semaine, fait qu'au moins, on était prêt à enregistrer aujourd'hui, puis ça s'est bien passé, puis on a écouté différentes musiques, essayer de s'arrêter sur le choix de la musique, puis oui c'était bien parce qu'on a pu, les photos qu'on va prendre disons d'Internet comme par exemple pour l'armée [...] vous avez pu confirmer comme "ah oui ça, ça représente" [...] s'assurer que c'est des photos de soldats canadiens, moi je répète,

j'avais pas pensé à ça » (JdB5_Catherine). « Les morceaux du casse-tête s'assemblent, on dirait que tous les morceaux ça tombe bien ensemble, puis oui, puis on a travaillé ensemble parce que c'est ça c'était vraiment une collaboration » (JdB5_Catherine). Du reste, Catherine revient sur le choix des photos pour la narration numérique qui a été un défi : « Je lui posais des questions aussi, surtout sachant qu'on pouvait pas tout inclure, puis qu'on aurait pu faire un film complet (rires), [...] puis c'est comment son voyage, on savait que c'était important, puis on voulait faire une bonne partie là-dessus parce qu'il avait beaucoup de photos, puis c'est une partie de sa vie qui est tellement spéciale puis vraiment importante pour lui, mais ça, c'est justement en parlant comme "qu'est-ce qu'on coupe, qu'est-ce qu'on enlève, qu'est-ce qu'on garde" parce qu'il y avait beaucoup » (EI_Catherine). Catherine continue d'apprendre au contact de Monsieur Jean : « C'est probablement plus moi qui en ai plus appris là, de tout ce que vous m'avez raconté [...] Je trouve que j'ai appris beaucoup de choses, comme énormément, j'avais juste à poser des questions [...] Puis les photos, puis tout qu'est-ce qu'on a regardé ensemble. Il y avait ces apprentissages-là, définitivement que j'en sais beaucoup plus [...] fait que moi, j'en ai appris beaucoup, beaucoup » (EdB_Catherine).

La confiance au sein du binôme permet ce travail précis et rigoureux pour la réalisation de la narration numérique : « Je trouve vous êtes vraiment généreux dans vos explications, comme vous prenez le temps de m'expliquer, vous remarquez quelque chose sur une photo, puis là [...] comme des choses j'avais pas remarqué [...] vous prenez le temps de pointer ces choses-là, fait que moi, ça m'aide à comprendre, puis je trouve ça super intéressant, mais j'apprécie votre générosité à partager ces choses-là avec moi » (JdB5_Catherine). « On a confirmé des choses pour les photos aussi, surtout les photos qui sont pas les vôtres » (JdB5_Catherine). Mais il y a aussi des émotions dans cette phase de préparation finale : « au fur et à mesure de tous les petits succès en cours de route, c'était vraiment le *fun*, car je voyais que les choses prenaient forme, puis c'était vraiment satisfaisant » (EdB_Catherine). « Quand je préparais, puis tu sais, avec la musique, parce que je la regardais souvent [la narration numérique], puis les petits ajustements ils étaient là, puis déjà comme j'avais des émotions » (EI_Catherine). « Ça m'a beaucoup fait réfléchir aussi même sur ma propre vie, puis tu sais, j'ai trouvé ça vraiment comme inspirant, vraiment » (EI_Catherine).

Catherine note aussi que l'ambiance au sein du binôme était propice à l'humour : « je trouve, surtout à la première rencontre, on apprenait à se connaître, mais après ça, je trouvais qu'on riait plus souvent, on était plus confortable (EdB_Catherine). « Là, on parle de nos rencontres, mais comme même le texte que vous avez écrit sur votre expérience à Chypre, c'était vraiment top. C'est vraiment bien écrit, c'est drôle, juste votre sens de l'humour, on voit

que ça paraît là-dans. Vous avez un bon sens de l'humour, puis ça paraissait » (EdB_Catherine). « Oui, il faut pas prendre la vie trop au sérieux parce que... ça peut être long » (EdB_Jean).

Et pour finir cette cinquième rencontre, Monsieur Jean envisage la suite : « on m'avait dit au début que ça prendrait environ cinq samedis, alors je pense que la semaine prochaine, ça devrait être le dernier je suppose » (JdB5_Jean). Et Catherine de répondre : « oui, je pense que oui. Des fois, ça prend un peu plus de temps [...] je ne veux pas parler pour vous, mais je sais que de mon côté, je veux vraiment que le produit final, que vous en soyez satisfait, fait qu'on aime mieux prendre le temps (JdB5_Catherine). Lors du débriefing, Catherine se rend compte qu'elle aura besoin d'un peu plus de temps pour finaliser tous les détails de la narration numérique. Le 9 mars 2023, je note dans mon journal de bord : « J'envoie un courriel à Monsieur Jean avec Catherine en copie. Comme la création de la narration numérique prend du temps, Catherine ne va pas réussir à finir pour samedi prochain et je demande à Monsieur Jean de repousser la dernière rencontre d'une semaine. Comme il s'agira de la dernière rencontre du binôme, je l'informe que je serai également présente pour le visionnement de la narration numérique et pour l'entretien final du binôme » (JdB_Béatrice). Le lendemain, Monsieur Jean me confirme qu'il n'y a aucun problème pour déplacer la sixième et dernière rencontre du binôme.

Sixième rencontre.

Cette dernière rencontre est consacrée au visionnement de la narration numérique qui a été finalisée sans que Monsieur Jean ne l'ai vue dans sa version définitive. Plein de sentiments bouscullaient Catherine : « Je ne veux pas dire que ça me causait du stress, mais j'avais vraiment à cœur de bien faire ça, et puis là, je sais qu'on ne voulait pas que ça prenne des semaines et des semaines, mais une chance que vous étiez les deux flexibles avec le temps [...]. Ça fait que j'étais comme "ah, je veux vraiment que ça soit beau, je veux vraiment que Monsieur soit satisfait du résultat final". J'appellerais pas ça du désespoir, mais s'il y a comme une petite émotion un peu négative, c'était plus ça » (EdB_Catherine). « J'espère qui va être content, puis qu'il va aussi se sentir à l'aise de dire "oh, il y a une photo que j'aime pas", parce qu'il y a beaucoup de décisions qu'on avait fait sans lui, juste parce qu'il fallait avancer, puis tout ça, on pouvait pas comme faire approuver chaque photo, mais oui, j'avais vraiment hâte de lui montrer, puis ça m'a donné comme beaucoup d'énergie, puis ça m'a vraiment rendu heureuse cette rencontre-là, le produit final, de lui montrer. [...] Ça m'a fait plaisir, puis oui, je le regardais aussi pour voir comment (rires), j'étais curieuse de voir comment qui réagissait. [...] Comme j'étais vraiment fière, puis j'espérais, c'est sûr qu'il aimait, puis je sais qu'il l'a aimé » (EI_Catherine). Catherine revient sur le fait qu'elle a absolument voulu inclure les chiens de

Monsieur Jean dans la narration numérique : « Quand on a regardé le vidéo ensemble à la fin, tu voyais qu'il était content. Je savais que bon, même si ça faisait pas partie de sa carrière, mais c'était une partie importante de sa vie, il fallait trouver une façon de les mettre, même s'ils étaient pas mentionnés directement dans la narration » (EI_Catherine). Elle a apprécié également qu'il ait été possible de faire des corrections rapidement et instantanément pour finaliser la version définitive : « avec les petites retouches qui faisaient que c'était vraiment exactement ce qu'il voulait là, puis oui, que ça peut être fait tout de suite (EI_Catherine). Car l'œil expert de Monsieur Jean a vu immédiatement les erreurs dans le choix des photos qui ont servi pour illustrer la narration et que Monsieur Jean ne possédait plus : « Il y a certains événements après l'enregistrement où on a pu changer certaines choses [...] pour pas mêler les Américains et les Canadiens, les Britanniques et tout ça (rires). Donc c'est plutôt genre de guidage, parce que moi j'ai parlé pendant des heures et des heures et des heures et c'est vous deux qui avez tout mis ensemble, alors j'étais extrêmement satisfait du produit » (EI_Jean). « Elle a tellement bien travaillé, vraiment-là, c'était exceptionnel. Elle faisait des recherches que j'aurais jamais pensé qu'elle en faisait. Comme elle a trouvé des photos, de plus belles photos que moi j'avais du bateau qui s'est échoué. Puis aussi les militaires et ainsi de suite. Alors j'étais vraiment épaté » (EI_Jean).

Le plaisir n'est pas uniquement dans le visionnement de sa narration numérique, mais également dans son partage : « Et aussi un plaisir là, de voir la réaction de mes enfants et de ma femme. Ça, ça été très important. Il [son fils] dit "oh c'est bien, mais il manque la moitié de l'histoire, j'aurais aimé avoir ça toute l'histoire" (rires). Ben là, c'est pas si je vais en produire une, je pense, ça va être assez (rires) [...]. J'ai été extrêmement surpris de la réaction de mon fils, parce que lui, il est au-dessus de tout, un peu baveux sur les bords (sourire), alors il y a beaucoup de commentaires négatifs, mais là, tout était positif, il avait de la misère à trouver du négatif, ce qui m'a fait énormément plaisir (rires). [...] Ma fille, elle a donné un différent point de vue. Elle, elle a trouvé ça extraordinaire, elle était extrêmement émotive, elle m'a dit de temps en temps elle pleurait, de temps en temps elle riait, de temps en temps c'était sérieux, alors d'elle, j'ai eu beaucoup plus de feedback que de mon fils » (EI_Jean). Et à ma question de savoir s'il avait aussi présenté sa narration numérique à son épouse, de me répondre : « ah oui bien sûr. Et elle, elle était épatée également du travail, de ce que ça a donné. Parce que j'ai pas voulu l'impliquer du tout là-dedans, parce que faut pas oublier que mon épouse est une ancienne institutrice, à tous les niveaux (rires) » (EI_Jean). Monsieur Jean se propose également de partager sa narration numérique dans un objectif de lègue sociohistorique : « Je vais communiquer avec mon régiment à Québec. Et puis je vais leur demander s'ils sont intéressés

pour les archives, d'avoir une copie de mon, de mon..., comment vous appelez là ? C'est pas un vidéo. [...] Narration numérique, c'est ça, je devrais revoir vos textes que vous m'avez envoyés, c'est marqué là-dessus. Bon, narration numérique et voir s'ils sont intéressés. Et il y avait aussi plusieurs de mes articles que j'ai envoyés aux archives Canada. Et puis j'en ai pas entendu parler, mais je pense qu'ils gardent ça. Et si jamais dans 200 ans, il y a quelqu'un qui veut relever quelque chose, bin ça va être utile » (EI_Jean).

Monsieur Jean a donné son accord pour que Catherine puisse montrer la narration numérique à son conjoint et elle rapporte sa réaction : « Vu qu'il m'avait donné la permission [...] je suis contente que mon mari a pu voir comme ces choses [...] il était impressionné, [...] parce que je pouvais pas lui raconter non plus mes conversations, fait que lui, il savait que j'allais voir un monsieur le samedi (rires) pour parler avec lui de sa vie, puisque j'étais dans ce projet, là, mais il avait pas comme les détails, fait que pour lui, c'était une belle surprise. [...] Puis Monsieur parle, tu sais c'est clair aussi là, sa voix, [...] il a trouvé ça impressionnant, de comme qu'est-ce que j'avais fait là, puis c'est le *fun* pour lui de voir comme le produit final de toutes les rencontres avant, puis tout ça, tout que ce qui avait été fait, oui, il a trouvé ça vraiment ça bien [...] » (EI_Catherine).

La fin des rencontres ne présente pas une sortie difficile pour Monsieur Jean : « Ben moi, j'avais pas d'attente spécifique, c'est parce que nous autres, tous les samedis, d'habitude, nous allions au centre-ville prendre un café, avec un petit gâteau, quelque chose comme ça, alors ça, c'était notre routine depuis 22 ans, tous les samedis. Alors là, il y a eu un break assez grand et évidemment, samedi dernier, on est retourné en ville (rires), alors on avait repris tout de suite nos habitudes » (EI_Jean). Mais il n'oublie pas Catherine pour autant : « en fait, j'ai l'intention de lui écrire un petit courriel de remerciements et puis de lui dire comment je l'ai apprécié, parce que je sens que j'ai pas été, de ce côté-là, c'est de la féliciter pour son travail » (EI_Jean). Ce que confirme Catherine : « parce qu'il m'a écrit aussi après là pour me dire qu'il l'avait montré à sa famille, puis pour me remercier pour le travail [...], ça m'a fait vraiment plaisir (EI_Catherine). Elle parle aussi de la fin des rencontres : « C'est spécial d'avoir, tu sais, je me sentais vraiment comme privilégiée de pouvoir passer du temps avec lui, puis qu'il me fasse confiance, puis qu'il me raconte. Moi, j'ai vraiment aimé ça, puis oui, j'y pense encore, puis c'est sûr que si je le croisais à l'épicerie ou peu importe, je serais vraiment contente de le voir. Mais oui, c'est vrai que ça fait comme ça fait un vide, c'est sûr que le projet prenait aussi beaucoup de temps, mais tu sais, on a tout mis des choses de côté pour faire ça, fait que c'est sûr que tu sais, je m'ennuie pas les samedis (rires), [...] c'est vrai que ça fait comme une coupure, c'est pas comme "ah c'est fini là, fini, merci, à la prochaine", mais c'est vrai que ça

fait drôle, parce que c'était vraiment spécial ces rencontres-là, je trouve d'avoir le personnage, [...] c'était raconter sa vie, c'était vraiment pour après avoir quelque chose qu'on pouvait partager, qu'il pouvait partager avec sa famille » (EI_Catherine). Et finalement, Monsieur Jean conclut : « j'étais bien heureux du programme, j'espère que ça va vous être utile, que ça va pouvoir continuer à progresser » (EI_Jean). « Je trouvais ma vie assez ordinaire, alors c'était pas nécessaire pour moi [un retour en arrière]. Mais là quand je vois ça, bin j'aime ça (rires). Mais j'aurais aimé ça aussi avoir l'histoire de grand-père. [...] Vive avec ma grand-mère, c'est extraordinaire parce que c'était une femme phénoménale ! Ça aussi, c'est une autre histoire. [...] Ensuite, j'ai ma mère qui est sur le quai, en robe de chambre sur le quai, après son accident [...] C'était les nouvelles Pathé avant le film. Bon là tout d'un coup, ça parle des nouvelles, puis bon, accident en mer, bateau coupés en deux, tant de morts et ainsi de suite. Puis là, je vois ma mère sur le quai. [...] Mon père a appelé, pas qu'il savait que je le savais. Il a appelé pour dire qu'il était dans un accident, puis que tout va bien. Mais j'ai dit "je le sais, je t'ai vu !". Alors ça, c'était des éléments que je trouvais, que j'aurais aimés ça voir ça [dans la narration numérique], mais c'est pas possible, ça finirait plus » (EdB_Jean). Et pour Catherine : « Vous avez dit "ma vie, c'est ordinaire". Mais comme vous, vous le racontez, parce que c'était la réalité, c'était comme ça, mais pour moi, il y a beaucoup de choses que vous avez raconté que moi je trouvais ça incroyable, puis vous, vous en parliez comme si c'était tout à fait normal » (EdB_Catherine). « Le projet en général m'a été affecté de façon positive, mais j'y pense encore des fois, comme je suis vraiment contente d'avoir participé au projet, comme je trouve ça m'a apporté beaucoup, ça m'a rendue heureuse, j'ai aimé ça. [...] ça vraiment dépassé mes attentes le projet là » (EI_Catherine). « Ça se passait bien, c'était vraiment intéressant, j'avais hâte de venir, puis qu'on continue de parler, puis je me sentais bien quand j'étais ici, c'était vraiment, moi j'aimais ça. [...] Parce que Béatrice venait me chercher, après j'étais tout le temps de bonne humeur, j'étais tout le temps contente, comme moi, j'aimais ça, ça me donnait de l'énergie là, je trouvais ça positif » (EdB_Catherine). « En tout cas s'il y avait une partie deux, c'est sûr que je reparticiperais (rires). Je pense, c'est vraiment comme un projet important, mais j'espère vraiment que ça va faire des bébés, [...] c'est tellement bien je trouve pour les aînés de pouvoir comme raconter, parce que même avec leurs propres enfants, tu sais, c'est rare qu'on va disons loin, puis qu'on raconte vraiment notre vie du début, puis c'est tellement important, c'est tellement riche, puis peu importe que ce soit comme une vie extraordinaire pleine de feux d'artifice ou une vie..., il y a toujours quelque chose de spécial, peu importe, comme il y a toujours des événements qui seront marquants, c'est vraiment important » (EI_Catherine). Monsieur Jean recommande cette expérience : « Absolument, inoubliable comme expérience,

vraiment extraordinaire. Et puis j’aime cette approche plutôt que d’autres, qui est dans une entrevue devant une caméra ou quelque chose comme ça, qui est très restreint. Mais je préfère, je suis plus à l’aise avec ce que vous m’avez montré [les rencontres pour la création de la narration numérique] qu’autrement » (EI_Jean). Et Catherine aussi la recommande : « ah oui, définitivement oui, oui, vraiment » (EdB_Catherine).

4.3.4 Binôme 3

Le binôme 3 était composé de Yolande et d’Élodie.

Adulte aînée : Yolande a 89 ans lorsqu’elle participe à la recherche. Très jeune, elle a travaillé dans une fabrique de textile, puis comme employée administrative à la GRC (Gendarmerie Royale Canadienne). Elle vit chez elle à d’Orléans et partage sa maison dans le cadre d’une association d’habitations partagées. Elle est veuve et a eu deux enfants. Elle a une petite-fille et un arrière-petit-fils.

Jeune adulte : Élodie a 34 ans lorsqu’elle participe à la recherche et elle est étudiante à la Cité collégiale dans le domaine des sciences sociales, en fin d’étude. Elle vit à Ottawa.

Contribution du binôme.

Le binôme 3 s’est rencontré cinq fois au domicile de Yolande. La durée des rencontres a varié de deux heures à plus. Ce binôme a complété quatre journaux de bord, mais partiellement, car toutes les questions n’ont pas toujours été abordées. L’annexe 23, tableau 18 détaille les contributions du binôme 3 aux données récoltées. Après avoir visionné la version définitive de la narration numérique, l’entretien du binôme s’est déroulé au domicile de Yolande le 2 juin 2023. L’entretien individuel avec Yolande s’est déroulé le 29 juin 2023. Celui avec Élodie a eu lieu en ligne le 28 juin 2023. Les débriefings avec Élodie se sont déroulés par téléphone.

Motivation de participation.

C’est Maude, la personne qui vit chez Yolande dans le cadre d’habitations partagées, qui l’a motivée à participer à ce projet. « C’est pas un fardeau de le faire, c’est que tu peux me demander ce que tu veux et puis je suis prête à t’aider » (EI_Yolande).

Pour Élodie, c’est durant un stage et à travers le « Réseau IG d’Ottawa | *Ottawa IG Network* » (Réseau intergénérationnel d’Ottawa) qu’elle a entendu parler de cette recherche. Je l’ai rencontrée à l’Université Saint-Paul pour lui donner plus de détails et elle a souhaité participer à la recherche.

Préparations.

J’ai rencontré Yolande chez elle pour lui expliquer le projet et elle a été rapidement très enthousiaste : « même toi, là, tu sais, comme on s’est jamais connu, puis moi quand elle

[Maude] m'a dit "Béatrice, elle va venir" *oh boy* ! Je suis contente, tu sais, tout de suite là, c'est parce qu'on a eu une belle communication, puis on s'arrange bien parce qu'on a de bons caractères » (EI_Yolande).

Élodie avait quelques appréhensions avant le début des rencontres : « dans ma tête moi, je pensais qu'il va y avoir des désaccords, des malentendus, comme des problèmes de communication, l'autre est de mauvaise humeur, n'a pas envie d'être là, oui c'est ce que j'appréhendais » (EI_Élodie).

Première rencontre.

Cette première rencontre du binôme a lieu au domicile de Yolande. Cette dernière est très disposée pour cette première rencontre : « moi, si tu me poses des questions, c'est plus facile pour moi que de chercher comment, comme tu sais, tu as plus d'idées de ce que tu veux savoir que moi, je sais tout si tu as les bonnes questions (EI_Yolande). Elle a rapidement créé un lien avec Élodie : « parce que pour te confier à quelqu'un, faut que tu te sentes pour le faire. Puis moi, je me sens bien avec toi, *so*, j'ai aucune inquiétude » (JdB1_Yolande). « Ça m'a pas pris du courage, mais je me suis surpris que j'avais le courage de le faire, puis je me suis surprise moi-même (EI_Yolande). « C'est ça qui est le principal (rires d'Élodie) les deux, on c'est bien attendue, ça bien été, *so*, on peut pas demander mieux (JdB1_Yolande). « Ça sortait toute seul, c'est naturel, c'est comme je faisais pas d'efforts pour rien, non, ça a pas été un cauchemar (rires), hein, ça a pas été un cauchemar (EI_Yolande). « J'me sent très bien, puis je me sens très fière, très contente, je pense que j'ai accompli quelque chose qui me fait plaisir, ça parce que t'es très très bonne à part de ça. Non, mais c'est vrai, parce que je me sens bien avec toi. Je te trouve bien agréable, puis c'est facile avec toi (rires d'Élodie) » (JdB1_Yolande).

Cette première rencontre a aussi été aisée pour Élodie pour nouer les premiers contacts avec Yolande : « pour moi, je pense que ça a été plus facile d'écouter, parce que je suis déjà habituée à écouter. En plus aussi, Yolande, elle aime parler et on a eu un bon premier contact et c'est une personne qui est très ouverte, qui parle facilement » (EI_Élodie). « On a eu le temps de se connaître » (JdB1_Élodie). Élodie a rapidement mis en place sa technique pour récolter l'histoire de vie de Yolande : « la première entrevue, elle a été très très longue, parce qu'elle a, comme tu as pu le remarquer, là, elle entre dans les détails, dans les détails, tous les détails (rire), oui donc je l'ai laissé parler » (EI_Élodie). « Dans le fait de l'avoir un peu questionnée sur quand elle me racontait sa vie, j'étais comme [...] "ah, ça se faisait à votre époque ? " [...] oui j'étais curieuse, comme ça attisait ma curiosité de savoir à l'époque comment les choses marchaient » (EI_Élodie). Yolande est une découverte surprenante pour Élodie : « J'ai été très surprise d'entendre son histoire, parce qu'elle a tellement voyagé, là, tellement eu d'aventure

dans sa vie, c'est comme wow. Quand on la voit, on a l'impression, parce qu'elle est timide aussi, on a l'impression "oh, c'est quelqu'un qui reste chez elle, qui sort pas", mais elle a vraiment une vie très très chargée, on va dire, elle était une personne très active, même encore maintenant, elle aime inviter ses amis chez elle, faire des soirées autour de la piscine, oui c'est vraiment une personne très active » (EI_Élodie). Élodie est très satisfaite de cette première rencontre : « je me sens très bien parce qu'effectivement, le fait d'échanger une histoire, des moments personnels avec quelqu'un, ça rapproche encore plus. [...] Je suis contente, c'était une belle entrevue » (JdB1_Élodie). La relation est établie.

Deuxième rencontre.

Yolande avait préparé ses albums de photos pour Élodie pour illustrer son histoire de vie : « C'était facile pour elle de me montrer des photos, elle avait comme cinq albums qu'on a parcourus. Chaque photo avait une histoire, elle m'a raconté toute l'histoire de toutes les photos, donc au moins, ça a été. J'ai peut-être un peu de problèmes avec les noms, parce que j'ai un peu de difficulté à retenir les noms, on a fait l'histoire, tu as un peu vu que j'ai changé qui est qui, à part ça oui, c'était très clair, elle m'a vraiment bien expliqué, très bien » (EI_Élodie). Elle témoigne du plaisir de cette rencontre avec Yolande : « j'ai été contente de voir, de passer à travers tes souvenirs, ta vie. J'étais très très très surprise de tous les voyages que tu as faits, là, tu es très active, oui, de voir aussi tes enfants, tes petits-enfants, ton mariage » (JdB2_Élodie).

De son côté Yolande a aussi apprécié de passer à travers ses albums : « j'ai bien aimé ça, ça m'a rappelé beaucoup de souvenirs, c'était très intéressant puis j'étais bien contente. Là, je peux pas dire trop d'autres choses-là, c'est difficile d'expliquer qu'on est contente dans d'autres mots, je suis contente (rires) (JdB2_Yolande). Mais les photos sont également une évocation d'un temps passé : « c'est des gros souvenirs [...] C'est rien de nouveau pour moi, mais c'était agréable de le revoir » (JdB2_Yolande). « Ça quand tu vieillis, ça te manque beaucoup, c'est comme j'aimerais ça refaire tout ce que j'ai fait, j'ai tout aimé, c'est que j'aimerais ça refaire, puis revoir ça » (JdB2_Yolande). « Moi, ça m'a pas changé au point d'être malheureuse, parce qu'au contraire comme je te le disais encore, d'avoir revu ça... Puis tu sais comme tu te demandes les années, où se qui sont toutes allées, mais on sait qu'elles sont passées, ça fait que ça, ça me fait un peu d'angoisse tu sais, comme tu dis bin tu sais, c'est tous des souvenirs que j'ai comme en ce temps-là qui sont partis dans ça que je verrai plus, puis on se reverra plus jamais, un coup on part, *that's it that's all* ! Ça fait que ça, c'est un peu angoissant, mais pour point de me rendre malheureuse là, c'est juste comme le temps que ça passe, mais faut bien que ça soit de même, hein, on peut pas rester toujours à la même place, c'est impossible. Mais c'est bien agréable » (JdB2_Yolande). « C'était vraiment paisible, puis on

avait vraiment de l'agrément à passer à travers de ça, mais ça demandait pas d'un effort, c'était comme naturel » (EI_Yolande). Elle le redit à Élodie : « je trouve ça agréable, c'est je sais pas, on se comprend bien et c'est agréable, je peux pas dire plus que ça » (JdB2_Yolande).

À savoir si cela avait été difficile de raconter ses épreuves, Yolande répond : « Non, parce que les choses plus difficiles, comme dans le fond j'ai déjà eu un cancer [...] ça je trouvais que c'est pas quelque chose à raconter, tu sais, ça là, il me semble la maladie, parce que t'as aucun contrôle, tandis que moi ce que j'ai raconté, je trouve que c'est comme juste du beau, tu sais, au lieu d'arriver avec mes maladies, mes ci, mes ça, Dieu sait comment j'en ai passé, mais pas pire que quelqu'un d'autre, mais je trouve que ça, c'est à moi et c'est passé. Puis ça pas donné rien, excepté ça m'a donné de continuer à vivre, c'est tout. Je trouve que qu'est-ce que j'ai dit, qu'est-ce que j'ai fait, je trouve que ça me plaît beaucoup, parce que ça, c'est un point important, c'est que j'ai pas manqué rien, j'ai tout dit qu'est-ce que c'est que moi ça me plaisait, et puis je pourra pas faire mieux. Je pourrais peut-être t'arranger des petites affaires, mais ça n'en vaut pas la peine parce que j'ai tout dit exactement qu'est-ce qui était plus beau, qu'est-ce qui était plus impressionnant pour moi. Pas pour impressionner le monde, mais parce qu'à vrai, c'est je l'ai passé, puis j'ai été tellement heureuse, moi je trouve, que c'est que du bonheur que je sème, parce que c'est ça que j'ai tout raconté » (EI_Yolande).

Cet optimisme a impressionné Élodie : « Je l'ai jamais entendu se plaindre comme on dit "oh j'ai mal ici ou bien oh mon Dieu", elle est toujours souriante, on croirait qu'elle a rien, qu'elle est en forme » (EI_Élodie). Yolande explique : « je te dis pas que je suis parfaite, mais moi j'essaie [d'être positive], parce que ça m'aide moi à passer, autrement je suis assise dans un coin puis à attendre que le temps passe, là, ça serait pas long, ça fait que si ça aide, tant mieux » (EI_Yolande).

Pour ce qui est du travail de préparation du fil conducteur de la narration, tout se déroule en harmonie comme le confirme Yolande : « on pouvait pas avoir une plus belle atmosphère, ça été fait là vraiment avec amour, oui j'te dis, c'était pas une corvée parce que pour moi, tout se faisait normalement » (EI_Yolande). Élodie est très satisfaite de cette rencontre : « ça a été comme super bien, je me sens super bien parce qu'encore une fois, je viens de découvrir des parties de ta vie. J'ai beaucoup apprécié, aussi merci d'avoir voulu partager avec moi » (JdB2_Élodie). À quoi répond Yolande : « ah bin si ça peut t'aider, je suis bien contente » (JdB2_Yolande).

Troisième rencontre.

Pour cette troisième rencontre, Yolande est très positive : « C'est tellement peu difficile, puis tu sais, c'est une personne, moi je la trouve, elle s'accommode avec toi, [...]. Tu sais y a

du monde qui va arriver, tu vas commencer à raconter quelque chose, puis là ils vont dire “ah oui moi” puis là, ils commencent avec leur histoire, c’est pas ton histoire-là, c’est la mienne. Ça fait qu’Élodie, elle est pas comme ça, puis elle est tellement charmante là, oh non, je l’aime beaucoup (EI_Yolande). « Ça m’a fait du bien, surtout qu’étant toute seule, bin c’est vrai que j’ai ma Maude ou bien sans ma Maude, peut-être que je serais même pas ici, je peux pas te décrire, faut toujours employer les mêmes mots, parce que je trouve qu’on a développé vraiment une belle amitié » (JdB3_Yolande). « Bin c’est qu’on s’adonne bien, je peux pas dire que tu aimes toutes mes affaires que j’ai, mais t’es plaisante, parce que du moment je te dis quelque chose, tu sais, t’embarque avec ça » (JdB3_Yolande). « Non, mais c’est des choses qui sont spéciales pour nous autres, parce que c’est moi qui le vis, sinon je trouve que c’était une rencontre vraiment amicale, encore meilleure que les autres. Ça fait qu’il y a quelque chose qui nous attire une à l’autre, parce que je trouve ça vraiment plaisant, je peux pas dire plus de qualité que ça. Si y’en a d’autres, c’est qu’elles sont bien cachées, puis tu les as pas montrées, ça fait que c’est plaisant, puis j’ai bien aimé ça (rires d’Élodie) » (JdB3_Yolande).

Il y a également les difficultés du choix des sujets et de la longueur de la narration numérique qui sont évoqués : « je racontais ce qu’elle me demandait, c’était plus ce que je voyais de ma vie, mais j’en voyais tellement que je pouvais pas tout dire » (EI_Yolande). « On a fait des voyages, s’il fallait que je commence à raconter tout ce que j’ai fait, elle serait encore ici (rires), tu sais comme c’est, mais je trouve que la manière que c’est fait, on dirait que ça dit tout hein, que ça parle pour tout, je trouve ça super » (EI_Yolande).

Pour Élodie, la rencontre reste aussi un plaisir et une belle découverte « moi aussi j’aime beaucoup ça, j’aurais pas cru que je m’entendrai avec une personne qui est plus âgée que moi, mais toi, comme tu dis, c’est facile de parler avec toi, tu as beaucoup d’humour, ce que j’aime beaucoup » (JdB3_Élodie). Élodie reconnaît qu’« elle a beaucoup d’humour, j’ai beaucoup aimé son humour, je pense c’est même ça qui a fait qu’on a cliqué, là (rires), elle était très..., un humour énorme, j’ai beaucoup aimé oui » (EI_Élodie). Elle ne pensait pas que les adultes aînés pouvaient pratiquer l’humour : « non (rires), même pas ! C’est pour ça que j’étais très surprise, dès le premier jour, j’étais en train de rire tout le temps, je me suis dit “oh mon Dieu (rires), elle est énorme” ! » (EI_Élodie). En effet, Yolande en a beaucoup, comme lorsqu’elle dit « Si tu as les bonnes questions, je m’en vais avoir les bonnes réponses » (rires) (EI_Yolande) Et Élodie de conclure cette troisième rencontre : « le projet est magnifique » (JdB3_Élodie).

Quatrième rencontre.

Cette rencontre est plus particulièrement consacrée à la préparation de la bande-son pour la narration numérique et au montage initial. Pour cette partie technique, Élodie n’a rencontré

aucune difficulté : « la musique, c'est ce qui a été un peu plus difficile à trouver, sinon le reste des photos, c'était correct, et comme l'audio, c'est toi qui l'as fait, donc moi j'ai écouté ce qu'elle disait, je cherchais les photos qui allaient avec » (EI_Élodie). Yolande, après trois essais infructueux pour enregistrer sa voix, ne veut plus le faire et c'est la technique de l'enregistrement d'un dialogue²⁹ qui est utilisé pour enregistrer sa voix. Le journal de bord revient sur cet épisode :

Élodie : Et du coup, pas trop déçue avec le stress de l'enregistrement des textes ?

Yolande : C'était pas si pire que ça, c'était pas (silence), bin moi j'aime pas ça pour commencer, puis en aimant pas ça, je peux pas dire, mais tu sais comme ça s'est bien passé, ça s'est bien passé.

Élodie : Oui, on a pu, on a pu trouver une solution ensemble.

Yolande : Oui c'est ça, la solution est bonne, elle est super la solution.

À ce propos, j'ai écrit dans mon carnet de notes : « comme le découpage et montage de la bande-son enregistrée de la discussion autour du texte préparé avec Yolande demande beaucoup de temps pour sa réalisation, je m'occupe de cette partie » (CdN_Béatrice). Élodie a montré à Yolande le côté technologie de la préparation de la narration numérique, mais cette dernière n'est pas passionnée par le sujet : « elle ne s'est pas beaucoup intéressé, elle a dit "moi, je suis pas bonne dans ça, d'accord" » (EI_Élodie). Ce que confirme Yolande : « ça m'intéressait pas vraiment, pis faut dire que ça sauvait du temps aussi tu sais, comme c'est quelque chose qui prend beaucoup de temps » (EI_Yolande).

La rencontre s'est bien déroulée pour Yolande : « c'était, c'est agréable, on a travaillé là dans une belle atmosphère » (JdB4_Yolande). Elle apprécie de travailler avec Élodie : « avec toi, je suis très à l'aise, je te dis, je peux pas dire dans tout le processus, là, c'est parfait » (JdB4_Yolande). Mais elle revient aussi sur le stress qu'a créé l'enregistrement de la bande-son, même si dans l'ensemble, elle a apprécié la rencontre : « super, super, j'ai bien aimé ça malgré que j'étais stressée, puis dans le fin fond, je suis pas honnête, parce que j'ai pas aimé ça tant que ça, mais c'était bon quand même, n'importe quoi moi là, ça te fait plaisir et ça m'a fait plaisir, puis j'ai aimé ça » (JdB4_Yolande). Elle a donc aimé la rencontre, mais pas l'exercice de l'enregistrement de la bande-son par la lecture du texte préparé. Pour Élodie, les difficultés d'enregistrement sont vues comme quelque chose de constructif : « j'ai beaucoup aimé tout le processus, là, parce que j'ai appris à te connaître, on a appris à relever les défis ensemble. Une

²⁹ Comme expliqué dans le chapitre 2, si le narrateur ne souhaite pas enregistrer son texte, un entretien guidé selon le texte préparé est enregistré puis découpé pour constituer la bande-son de la narration numérique.

belle collaboration » (JdB4_Élodie). Du reste, Élodie note : « je dirais qu'elle est persévérante aussi, je pense que toutes ces qualités sont de son côté (rire), parce qu'elle est très persévérante dans tout ce qu'elle fait, elle lâche jamais » (EI_Élodie).

Cinquième rencontre.

La dernière rencontre a été dédiée au visionnement de la narration numérique et à l'entretien du binôme. Aude (qui vit chez Yolande dans le cadre d'habitation partagée) est également présente pour regarder le produit fini. Après les dernières notes de musique de la narration numérique, l'émotion est vive chez Yolande : « C'est très beau [émotion dans sa voix, elle a les larmes aux yeux ; applaudissement du groupe]. Oh mon Dieu, c'est des beaux souvenirs. Merci, oh. Mais c'est super ! Mon Dieu ! Je pensais jamais de voir ça un jour ! [...] C'est de valeur, c'est dommage qu'il y a pas de prix, parce que je gagnerais ! (rires) *Oh my Good !* Ah c'est vrai ! [...] J'en reviens pas. Je pensais jamais comment Élodie t'a fait un beau travail » (EdB_Yolande). « Oh bin j'ai trouvé ça, j'ai pas de mots pour le dire comment moi surtout, moi j'ai trouvé ça extraordinaire ! Parce qu'il y a des fois je me dis "où est-ce qu'elle a pris ça ?", je me dis "faut que je retourne en arrière". Non c'est tellement bien fait là » (EI_Yolande). Lorsque j'évoque la belle vie qui est rapportée par la narration numérique, Yolande réplique : « Bin, oui, je sais, c'est ça qu'est mon malheur ! (rires). J'ai eu trop une belle vie, puis qu'aujourd'hui, je me dis qu'on dirait que je suis après perdre le goût, parce que j'ai peur de qu'est-ce que je ne sais pas [le futur]. C'est ça qui est le pire, mais je sais que ça sera pas loin, parce qu'avec l'âge, comme tu sais, c'est ça qu'est la vie » (EdB_Yolande). Elle reconnaît la collaboration avec Élodie qui est d'une génération plus jeune pour obtenir le produit final : « si j'avais travaillé avec quelqu'un de mon âge, elle ne serait pas arrivé avec qu'est-ce qu'Élodie elle a fait » (EI_Yolande). Elle pense aussi au témoignage qu'elle lègue : « Tu sais, je pense à mon arrière-petit-fils là, je me dis peut-être quand il va être grand, il va avoir ça, puis il va dire "ah, mais dans le temps de ma grand-mère là, attendez, je vais vous montrer", peut-être qu'il va être intéressé, peut-être non, mais moi j pense, parce que ça va être une autre génération, qu'on sait pas où ce qu'ils vont aller, on sait même pas nous où est-ce qu'on s'en va (rires) » (EI_Yolande). « Moi la seule chose que j'avais pensé, j'ai dit quand je vais partir [décéder] peut-être que mes enfants vont aller dans mes photos, puis savez on voit ça souvent au service de la personne qui est la défunte, puis là, ils vont montrer ça [la narration numérique], j'ai dit peut-être qu'ils vont faire un petit vidéo, mais moi je le verrai pas, c'est ça qui est le pire (rires), tandis que là, je peux le voir à tous les jours comme ça me plaît, puis ça me plaît beaucoup ça » (EI_Yolande).

Élodie a été surprise par la réaction de Yolande lorsqu'elle a découvert sa narration numérique pour la première fois : « ça, je m'y attendais pas effectivement, mais moi quand je regarde la vidéo, ça me faisait rire, mais quand je vois sa réaction "oh, quand même ! OK !" En tous cas, ça fait plaisir » (EI_Élodie). Elle revient sur le travail réalisé : « il m'en a fallu beaucoup de créativité pour écrire le texte, pour agencer les photos, choisir quelle photo mettre ou ne pas mettre, oui dans tout le projet là, il a été question de créativité » (EI_Élodie). Et à ma question de savoir si elle est contente du produit final, Élodie répond : « bin oui, je pense que j'aurais pu mieux faire, mais bon (rire) » (EI_Élodie). Elle explique qu'en discutant avec Yolande, cette dernière semblait un peu réservée pour montrer sa narration numérique : « J'ai l'impression qu'elle était un peu comme réticente à montrer à d'autres personnes, parce qu'elle est comme "mais non, ils ont pas besoin de voir, c'est juste ma vie" comme tu vois, elle est un peu timide [...]. C'est Perrine [une amie de Yolande] qui lui disait "mais non, c'est fantastique !" ». Elle est pas très consciente, donc il faut un peu la pousser, mais bon, pour ces enfants et à sa famille, c'est correct, elle voulait leur montrer » (EI_Élodie). Et à savoir si elle aurait pu effectuer ce travail avec quelqu'un de la même génération qu'elle, Élodie est claire : « non, je pense pas qu'il y aurait eu beaucoup de choses à dire, je pense que ça aurait pas été la même chose. Parce que quand vous êtes de la même génération, c'est comme y a rien que t'as pas entendu, c'est comme tu *expectes* ce qui va dire, il y a pas de surprise » (EI_Élodie). Les aînés l'impressionnent à travers Yolande : « Ils sont très investis très, ils veulent vraiment faire le truc, moi je pensais qu'à un moment donné, elle allait se lasser, dire "ok c'est bon, je suis fatiguée, je veux plus le faire", mais elle a continué, elle a continué, elle était toujours là "ah ok, tu viens à quelle heure ? Ah je suis déjà..." », elle est plus investies que même les jeunes (EI_Élodie). Cette expérience, « ça m'a apporté comme une petite notion de sagesse quand on voit son optimisme, quand les conseils qu'elle donne, ça apporte un peu de sagesse. [...] J'éprouve de la gratitude de l'avoir rencontrée parce que c'est une personne formidable. [...] Je dirais qu'elle est courageuse, déjà dans le fait qu'elle s'est investi dans le projet de cohabitation, c'est vraiment courageux déjà de sa part, par ce que c'est pas tout le monde qui est capable de le faire. Courageuse aussi avec tous les aléas de la vie qui lui sont arrivés, elle a beaucoup perdu de personnes, quand elle m'a dit, j'étais choquée, j'étais comme "comment tu fais", comme elle a beaucoup de courage, elle est brave » (EI_Élodie). Elle me confie : « Je sais pas si quand tu sélectionnes les *matches*, tu regardes les affinités ou pas, je sais pas, j'espère que tous les participants qui participent vraiment tissent des liens avec les personnes avec qui elles travaillent, et moi, pour moi, ça a été une belle expérience, moi j'ai appris, j'ai beaucoup aimé » (EI_Élodie).

Yolande a par la suite partagé avec fierté sa narration avec d'autres personnes : « Bin là pour commencer, je l'ai montré à une de mes amies, après ça, je l'ai montré à ma coiffeuse, j'avais apporté ma tablette. Ma coiffeuse elle dit qu'elle a quasiment pleuré, parce qu'elle la reconnaît bien [sa vie]. Après ça, je l'ai montré à ma petite-fille, puis elle a trouvé ça là, puis surtout qu'elle se voit, puis on a notre petit bébé qui n'est plus bébé là, il est rendu à 7 ans, mais tu sais comme elle a trouvé ça elle tellement beau, comme elle a bin apprécié ça elle aussi là. Ma fille l'a pas vu encore, [...]. Je pourrais toujours lui envoyer tu sais, comme j'ai ma clef, ça fait que, mais non, je veux qu'elle soit avec moi quand je vais lui montrer, pour voir qu'est-ce qu'elle en pense. [...] J'ai une amie qui est venue sur l'heure du midi, pis on est allé manger, pis je lui ai dit "oh mon Dieu, j'veux t'montrer mon vidéo". Pis une autre amie doit venir, on va s'organiser une petite *party*, j'vais pouvoir le montrer. Parce que je connais pas personne qui a un vidéo comme le mien, hein. Non, c'est pas tout le monde qui va pouvoir se vanter d'avoir ça là, hein. [...] Mais tous ceux qui l'ont vu, puis qu'on voit que tout le monde est enchanté de ça, parce naturellement peuvent pas dire "on t'a connu", ils m'ont pas connue (rires) [ils sont bien plus jeunes], mais tu sais ils savent que c'est moi, parce qu'ils me connaissent tellement, pis du moment que j'ai l'occasion là tu sais, je pense à ça » (EI_Yolande). « Puis tout le monde me disent "où t'as pris ça ?" Bin là, c'est Béatrice puis Élodie, puis elles ont fait ça parce qu'eux autres sont habitués de le faire, parce que c'est sûr, c'est pas nous autres qu'on aurait pu sortir comme ça, moi je trouve là tout est bien placé, à bonne place. Élodie a fait un beau travail. [...] C'était grâce à vous autres qu'c'était un succès dans le fond » (EI_Yolande). « Il y a pas rien qui manque, c'est ça que je trouve bien beau pour ça, pis même tous ceux qui le regardent, ils ont dit surtout "c'est ta voix, c'est ça qui est beau" » (EI_Yolande). « Même encore aujourd'hui après que je l'ai vu, tu sais, je pourrais pas en rajouter, pour moi là, il y a pas rien qui manque. [...] Oh non, j'ai *enjoyé*, comme tout que ce que vous avez montré là, j'étais vraiment là, éblouie de voir tout ça, j'ai dit "oh mon Dieu que je suis splendide !" (rires) » (EI_Yolande). Et à propos de la musique : « oh ! mon Dieu ! Contente ! Puis tout le monde sait que bin, j'ai dit "on met celui que j'aime le plus" pour chanter là, pas pour vivre avec (rires), mais pour chanter, puis, oh la chanson là, c'est ma favorite celle-là, là » (EI_Yolande). À savoir si sa petite-fille avait posé des questions sur sa vie avant de voir la narration numérique : « non, elle m'a pas proposé de questions, mais c'est un enfant comme ça, c'est correct tu sais, c'est pas sa nature d'être curieuses ou de savoir comment. Elle me connaît tellement qu'elle a pas besoin de s'en poser » (EI_Yolande).

Parfois le matin, elle regarde sa narration numérique : « Il y a des matins, bien souvent des matins hein, je le regarde passer, c'est vraiment spécial. [...] Je ressens la même chose,

comme la première fois, ça a été toute une révélation pour moi (rires), tu sais comme je suis tellement contente là, puis quand je le regarde, je me dis “oh que c’est beau !” » (EI_Yolande). « Pour le moment pour moi, c’est une grosse joie, ça fait que ça pas été fait pour rien, au moins moi je l’apprécie énormément, ça fait que c’est quelque chose que jamais, jamais que j’aurais eu. Ça me fait du bien, le matin, là, souvent, je vais le regarder. Puis quand je vois quelqu’un qui l’ont pas vu là, bin je le montre (rires), parce que je trouve c’était impressionnant pour quelqu’un d’autre hein, comme moi ça m’a impressionné parce que j’avais jamais vu ça, tu sais, j’avais jamais pensé à ça » (EI_Yolande).

Finalement, Yolande recommanderait cette expérience : « Oui, oui n’importe quand à n’importe qui qui serait intéressé, mais tu sais, c’est pas quelque chose que t’arrives puis de dire “ben t’en veux-tu un ?” Tant que tu le vois pas, c’est que je les laisse voir tout au complet, puis je le recommande. Oh non, je recommande à n’importe qui qui serait intéressé, là. Moi, j’ai bin, bin aimé ça, tu peux le recommander à n’importe qui, ça vaut la peine. [...] Vraiment là, c’était une très bonne expérience » (EI_Yolande). « Je le referais encore et puis j’ai aucun regret, puis je suis très heureuse de l’avoir fait, parce que ça m’a permis de connaître quelque chose que je sais même pas ça existait. J’aime ça parce ce que c’est tout du nouveau pour moi, puis c’est pas exagéré, pis y’a des affaires que je pense, pis je trouve que c’était une belle expérience, j’ai bien aimé ça. C’est comme un cadeau, hein, c’est comme un cadeau qu’on reçoit et qu’on dit “mon Dieu, que j’suis bien grâce à ça”, hein, bin moi, c’est de même que je me sens » (EI_Yolande). Et Élodie de son côté recommande aussi cette expérience : « Totalement oui, parce que je pense qu’on a tous à y gagner, autant nous les jeunes que les personnes âgées » (EI_Élodie). Et de conclure : « en plus c’est une relation que je pense que je vais garder, qu’on gardera, oui j’ai beaucoup aimé » (EI_Élodie).

4.3.5 *Binôme 4*

Le binôme 4 était composé de Gaston et de Aysel.

Adulte aîné : Gaston a fêté ses 84 ans lorsqu’il participait à la recherche. C’est grâce au bouche-à-oreille qu’il a rejoint le projet de recherche. Il est issu de l’immigration et vit au Canada depuis plus d’un demi-siècle. Il a été enseignant au secondaire avant de prendre sa retraite. Il vit avec son épouse dans la région de Gatineau. Il a des enfants et des petits-enfants. Il a commencé à présenter des troubles cognitifs qui affecte surtout sa mémoire récente et, comme on l’entend dire chez lui : « je dois me rappeler que je ne dois pas oublier que j’oublie ! ».

Jeune adulte : Aysel a 47 ans lorsqu’elle participe à la recherche. Elle a entendu parler de la recherche sur LinkedIn. Elle est enseignante et vit dans la région de Toronto avec son conjoint et ses deux enfants. Elle est issue de l’immigration. Elle participera à trois rencontres en ligne,

commencera la narration numérique (qui sera terminée par moi-même), puis se retirera du projet. Mon journal de bord rapporte : « 8 septembre 2023. Courriel à Aysel qui n'a rien fait de plus sur WeVideo et qui n'a pas confirmé sa présence pour la quatrième rencontre avec Gaston demain. Je lui demande si elle a besoin de plus de temps » (JdB_Béatrice). Elle m'a répondu le jour même qu'elle avait eu une fin de vacances tumultueuse et une rentrée scolaire débordante ; elle m'a demandé plus de temps. Après avoir averti Gaston, j'ai passé chez lui comme prévu pour cette quatrième rencontre qui est devenue tout à fait informelle et nous avons mis uniquement les photos que Gaston choisit sur WeVideo. Aysel m'a envoyé un message texte sur mon téléphone : « j'aimerais essayer de mener ce projet à son terme, mais j'avoue que je suis prise dans mes obligations professionnelles et personnelles en ce moment. Est-ce que vous avez une date limite impérative ? Je suis si désolée. » J'ai précisé alors à Aysel que je souhaitais terminer avec son binôme au plus tard fin octobre, en espérant que la semaine de vacances scolaires en automne lui serait utile. Avec Gaston, nous avons donc attendu jusqu'en octobre, mais Aysel n'a plus donné de nouvelles, ni pour finaliser la narration numérique ni pour un entretien individuel, malgré mes courriels. J'ai donc pris le relai avec Gaston avec des rencontres en présentiel. Cependant, l'épouse de Gaston a été opérée et il n'y pas été disponible pendant une période, puis j'ai contracté le COVID, ce qui rendait toute rencontre impossible. C'est pourquoi la quatrième rencontre officielle de préparation de la narration numérique a eu lieu en décembre.

Contribution du binôme.

Le binôme 4 s'est rencontré trois fois en ligne, avec une personne comme aide technique pour la connexion Zoom et la prise de photos au domicile de Gaston. Ce binôme a complété trois journaux de bord. L'annexe 23, tableau 19 détaille les contributions du binôme 4 aux données récoltées. La durée des rencontres a été strictement de deux heures selon l'agenda d'Aysel. La version définitive de la narration numérique a été visionnée au domicile de Gaston lors de la cinquième rencontre le 18 janvier 2024 et Gaston a répondu aux questions de l'entretien du binôme, même si Aysel n'était pas présente. L'entretien individuel a eu lieu le 2 mars 2024.

Motivation de participation.

Aysel avait déjà utilisé WeVideo avec ses élèves, ainsi qu'elle écrit un livre sur sa famille, elle était motivée pour travailler sur une histoire de vie avec WeVideo.

Gaston était content que quelqu'un passe du temps avec lui et s'intéresse à sa vie. Comme il avait reçu l'information au sujet de cette recherche par l'intermédiaire d'une

personne âgée participante, il savait de quoi il s'en retournait et s'est très facilement intégré dans le projet.

Préparations.

Comme les rencontres devaient avoir lieu en ligne, il a fallu organiser une personne qui aide Gaston à se connecter et aussi pour prendre en photo les artéfacts. L'épouse de Gaston avait préparé un grand carton avec des photos, mais n'a pas souhaité s'impliquer plus que cela dans ce projet qui appartenait à son époux.

Aysel était en vacances estivales avec sa famille lors des premières rencontres. Après avoir suivi les cours théoriques asynchrones en ligne en juillet (accès dès le 16 juin lorsqu'elle a envoyé le consentement à la recherche signé), elle n'a pas utilisé la section de WeVideo pour s'exercer, vu qu'elle connaissait le logiciel. Nous avons tout de même eu une rencontre en ligne le 20 juillet pour passer à travers WeVideo.

Première rencontre.

La première rencontre a lieu en ligne et je suis présente pour établir la connexion et faire les présentations. Mon rôle se borne à montrer les photos à Gaston et ce dernier raconte à Aysel les histoires et anecdotes qui vont avec. Du reste, je me retire lorsque le binôme complète son journal de bord. Les photos sont importantes pour stimuler les souvenirs : « avec toutes les photos, il y a des choses qui me reviennent là-dessus. [...] On en a passé quoi, un centième peut-être. [...] On a ramené beaucoup de choses de ma mémoire » (JdB1_Gaston). Aysel lui demande s'il a déjà fait cet exercice de se souvenir de toute sa vie : « parce que vous n'avez pas souvent l'occasion d'en parler, peut-être ? Parce que l'on vit dans le quotidien, on ne va pas dans le passé » (JdB1_Aysel) à quoi répond Gaston : « non, ça, on en parle pas beaucoup » (JdB1_Gaston). Gaston a le sens de l'humour, comme on le voit dans ce passage du journal de bord : « je pensais que c'était la photo de ma mère, mais c'est pas ça. Ah ! Nous (rires). Sur toutes les enveloppes, il y avait le nom, c'est pour cela que je cherchais, cette enveloppe-là, celle-ci, c'était écrit "nous", (rires), "nous", c'est qui ? » (JdB1_Gaston). Et à la question de comment il se sent après cette rencontre, il répond simplement : « moi, bien. Je suis content avec ce qu'on a » (JdB1_Gaston).

De son côté, Aysel était un peu plus tendue au début : « moi j'étais un peu inquiète, c'est parce que je crois, c'est pas évident quand même de partager sa vie personnelle et je me demandais comment vous aviez justement pouvoir vous ouvrir facilement » (JdB1_Aysel). Elle se rend compte de ce qu'il reste à faire : « je pense qu'il y a un sacré travail encore qui reste à faire, mais c'est bien d'avoir les documents et tout avoir sur sous la main, ça c'est vraiment utile (JdB1_Aysel). Mais elle note également qu'il n'y a pas eu de problème durant cette

première rencontre : « C'est vrai qu'il y a pas eu difficulté, moi aussi j'ai trouvé, peut-être retrouver certaines informations, le fil, essayez de pas s'éparpiller je dirais, ça c'est peut-être plus difficile parce qu'on a envie de savoir tellement de choses, il y a tellement de choses à dire en peu de temps, ça c'est difficile » (JdB1_Aysel). Elle souhaite que Gaston puisse aussi réaliser des apprentissages durant leurs rencontres : « j'espère que ça va quand même vous enrichir sur quelque chose comme notre travail là, ce qu'on fait [...] parce que c'est sûr que pour nous, c'est très bénéfique, pour ceux qui écoutent, qui récoltent l'information » (JdB1_Aysel). En revenant sur cette rencontre, elle confirme le plaisir de collecter l'histoire de vie de Gaston : « moi ce que j'ai le plus apprécié, c'est les anecdotes très précises que vous avez données, ça rend vraiment le récit vivant » (JdB1_Aysel). Elle n'est pas indifférente aux réactions de Gaston face aux photos de son enfance : « j'ai vu que vous aviez beaucoup d'émotion, cela m'a beaucoup touché personnellement » (JdB1_Aysel).

Aysel planifie la prochaine rencontre : « on a encore beaucoup de travail, puis on va voir un petit peu qu'est-ce que vous voulez transmettre aussi comme message, on regardera peut-être c'est quoi, vous, qu'est-ce que vous aimeriez dire, parce que ça, c'est peut-être le plus important » (JdB1_Aysel). Elle est satisfaite de cette rencontre : « je vous remercie, parce que c'était long quand même et vous êtes restés les 2 h avec moi très très concentrées, c'est gentil » (JdB1_Aysel).

Le débriefing avec Aysel s'est déroulé en ligne et a été enregistré, c'est pourquoi les propos d'Aysel peuvent être rapportés textuellement. « La première rencontre, c'était un peu impressionnant pour moi, avec beaucoup d'informations, qu'est-ce que je vais pouvoir ressortir de ça. Une vie, c'est tellement d'information, comment choisir un fil directeur, avec du sens pour celui qui raconte. Je ne vois pas encore le message à sortir de tout » (Déb1Aysel).

Quant à mon journal de bord : « 9 août 2023. Première rencontre du binôme 4 sur Zoom. Problème de connexion pour Aysel. On passe sur MEET. Ça se passe bien. Aysel est très rigoureuse sur l'horaire, cela finit à midi pile. Elle anticipe le journal de bord 10 minutes avant. Gaston était très émotif avec les photos de son enfance, je suis impressionnée comme cela le remue, toutes ces photos. Mais en partant, j'ai vu qu'il allait bien, nous avons plaisanté. Envoi du fichier audio du JdB par Aysel le jour même » (JdB_Béatrice). « 10 août 2023. Courriel à Aysel pour la remercier pour la première rencontre. Introduction de la personne qui va aider Gaston pour la connexion et qui connaît bien sa vie. Les photos prises durant la rencontre sont disponibles sur le Drive » (JdB_Béatrice). Aysel me répond deux jours après avec les dates des deux prochaines rencontres avec Gaston et du débriefing avec moi. « 14 août 2023. Aysel n'est pas en ligne pour le débriefing » (JdB_Béatrice). On se rencontre finalement le lendemain.

« Courriel de l'épouse de Gaston qui me dit qu'il était très heureux de cette première rencontre, que cela lui a fait du bien. Elle-même était très contente de voir qu'il était content. Du coup, on est tous contents ! » (JdB_Béatrice).

Deuxième rencontre.

Gaston est accompagné par une personne amie de la famille pour l'aider à se connecter et prendre des photos des artéfacts, si nécessaire. Aysel apprécie sa relation de binôme avec Gaston : « c'est moi qui apprends beaucoup de choses et je vous remercie d'ailleurs, donc moi c'est sûr que là, j'apprends à vous connaître, c'est vraiment génial » (JdB2_Aysel). Elle note la patience de Gaston envers toutes ses questions : « je vous remercie de prendre le temps, quand je vous rappelle des choses, quand je vous demande des choses, vous vous impatientez pas » (JdB2_Aysel). Elle est satisfaite de cette rencontre : « Alors moi ce que j'ai plus apprécié dans cette séance, c'est quand vous avez repris justement les éléments de votre enfance, j'ai trouvé que c'était plus fluide, donc ça y est. Moi je pense que grâce au fait qu'on parle ensemble, il y a quand même comment dire, des informations qui sont fluides quand vous racontez » (JdB2_Aysel).

Tous ces souvenirs demandent des efforts de mémoire à Gaston : « Faire un bon retour en arrière sur une vingtaine d'années, même plus en arrière et retrouver des documents qui étaient... Bin je sais pas si je vous ai expliqué que la mémoire, ça arrive là et ça part derrière et puis là, ça reste là caché pendant des années, des années, puis de temps en temps, ça revient devant. C'est ça, il y a beaucoup de choses qui sont repassées en avant » (JdB2_Gaston). Parler pour lui n'est pas un problème : « c'est ce que j'ai fait dans toute ma carrière d'enseignant, alors le parler pour expliquer, oui, j'ai l'habitude (JdB2_Gaston). Du reste, cette rencontre c'est bien déroulée pour lui : « il y a pas eu de moment difficile, non » (JdB2_Gaston). Et de dire à Aysel : « ben merci, wow, vous travaillez fort » (JdB2_Gaston).

Aysel planifie avec Gaston la prochaine rencontre : « On va reprendre sur les mêmes bases, parce que ça y est, on a le bon micro, on arrive à avoir, comment dire, une histoire très fluide, de mieux en mieux je trouve votre récit de vie. Et là, j'ai eu plein de photos supplémentaires, donc ça, c'est vraiment bien et puis on arrive à dégager quelque chose de vraiment, comment dire, une ligne directrice et du coup les photos qu'on prend, elles sont toujours pertinentes, ça c'est intéressant » (JdB2_Aysel).

Aysel voit bien le travail qu'il y a à faire pour la création de la narration numérique : « j'espère que d'ici samedi, moi, j'aurais réussi à raconter un peu plus votre histoire [...] Là, il faut vraiment que je m'y mette » (JdB2_Aysel). La fin de la rencontre approche et Gaston

plaisante avec Aysel : « à midi, on va partager le repas, mais là je peux pas avec vous, là, vous êtes trop loin ! (rires) » (JdB2_Gaston).

Lors du débriefing, Aysel note qu'elle est plus à l'aise et que pour Gaston aussi probablement : « c'était mieux la deuxième rencontre, j'étais plus à l'aise. Et pour lui aussi je pense, c'était flagrant aujourd'hui, il s'est souvenu de tellement de nouvelles choses, c'était plus ordonné. J'ai aussi un fil conducteur qui se met en place et ça me rassure (Déb2_Aysel). Elle est préoccupée par le sens à donner à la narration numérique qui doit correspondre à la vie de Gaston comme il la voit : « Certains faits sont embrouillés, même pour lui, donc c'est difficile pour moi de m'assurer que ce que je vais raconter correspond à sa vie et que ça a du sens. Je veux réussir à avoir une histoire qui a du sens, sans trop me soucier d'une chronologie stricte, sans trop de dates. Heureusement que la narration est courte, sinon, cela me prendrait trois ans pour raconter toute l'histoire » (Déb2_Aysel). Elle pense au côté technique de la narration numérique : « Le son pour le premier journal de bord n'était pas terrible, je pense qu'il était trop loin de l'ordinateur. Le deuxième est déjà mieux » (Déb2_Aysel) et se projette dans la suite : « donc les prochaines étapes pour demain, c'est déjà de lui demander quelle musique il aimerait, puis parler du fil conducteur (Déb2_Aysel). Mais elle pense aussi au côté humain, dans sa relation de binôme avec Gaston : « il donne beaucoup, mais je ne sais pas ce qu'il reçoit de ma part. Sans doute une introspection sur sa vie, mais je pense qu'il l'a déjà faite. Mais peut-être qu'à la fin, il aura reçu quelque chose » (Déb2_Aysel).

Pour le côté technique, une remarque dans mon carnet de notes spécifie le choix d'Aysel par rapport aux deux possibilités que je lui ai faites pour l'enregistrement de la voix hors champ : « après le débriefing avec Aysel, nous optons pour une bande-son réalisée non pas avec un texte lu, mais avec le découpage et montage d'un enregistrement autour des étapes choisies de la vie de Gaston » (CdN_Béatrice). Et du côté de mon journal de bord : « la personne qui est venue aider Gaston avec l'ordinateur et pour la connexion avec Aysel était très contente d'avoir pu rendre service et aussi très heureuse pour Gaston » (JdB_Béatrice).

Troisième rencontre.

Cette troisième rencontre était destinée à choisir les photos et la musique pour débiter la trame de la narration numérique. Aysel est satisfaite du travail réalisé : « on a trouvé aussi les chansons, peut-être à voir s'il y en a encore d'autres » (JdB3_Aysel). Le fait d'être à distance ne présente pas trop de difficulté, le binôme a réussi à trouver les ressources nécessaires pour y arriver : « on a eu de l'aide, votre femme qui a quand même fait tout ce travail, là, qui a recherché toutes les photos. Quand on a une difficulté, on a réussi à trouver de l'aide, donc ça c'est bien (JdB3_Aysel). La relation continue à se développer : « J'ai appris qu'on avait quand

même des intérêts vraiment communs. Il y a des choses qui, peu importe la génération, où c'est intéressant de voir l'évolution en tout cas d'une génération à l'autre, il y a des besoins qui sont toujours là, il y a des choses qui ont évolué et qui ont changé, mais il y a encore des problématiques qui sont d'aujourd'hui » (JdB3_Aysel). Bien qu'il y ait une distance physique entre Gaston et Aysel, cela n'empêche pas cette dernière de saisir les émotions de Gaston : « J'ai vu que vous avez vu des photos et ça vous a fait sourire, alors je sais pas ce que vous avez vu sur ces photos, mais je crois que c'était des moments où vous avez vraiment bien rigolé avec vos copains, je sais pas ce que vous faisiez comme bêtise, là, sur la photo, mais vous avez eu un large sourire, donc je pense que c'était vraiment des bons moments » (JdB3_Aysel). Puis Aysel revient sur le travail de la narration numérique : « Mais c'est vrai que l'avancement là, je me sens en retard du coup, je me sens presque en retard parce que je pense que si j'avais pu monter davantage la vidéo effectivement, vous en auriez un meilleur souvenir, et puis vous auriez pu m'aider. Mais j'ai pas eu le temps en deux jours, ça a été un peu difficile, mais on va y arriver, on va y arriver, il nous reste encore du temps, il faut juste que moi j'ai j'arrive à dégager du temps pour faire ça, encore, un petit peu plus » (JdB3_Aysel).

De son côté, Gaston note les connaissances d'Aysel au sein du binôme : « vous êtes très très technique, beaucoup plus que moi » (JdB3_Gaston) et revient sur le travail effectué : « c'était un exercice, on a trié des photos qu'on a vu, qu'on a montré, c'était une part de vie qui ressort » (JdB3_Gaston). Si les souvenirs resurgissent encore, la relation est importante : « on a plus parlé, on s'est compris. [...] Ça s'est bien passé, on s'est pas disputé, hein, on a bien parlé. Le but de l'exercice » (JdB3_Gaston). Gaston est le boute-en-train du binôme. Par exemple, lorsque Aysel pose la question « comment avez-vous vécu cette troisième rencontre ? » pour compléter le journal de bord, question qui revient donc après chaque rencontre, Gaston répond : « avec la télévision (rires) » (JdB3_Gaston) et Aysel de répondre : « Gaston ! Vous me faites le coup à chaque fois ! Vous faites le coup à chaque fois ! (rires) À chaque fois, vous me dites "avec la télévision" » (JdB3_Aysel). « J'ai toujours le sens de l'humour, très important le sens de l'humour. Il y a l'amour et l'humour (rires d'Aysel), c'est deux choses importantes » (JdB3_Gaston).

Et comme toujours pour les apprentissages : « disons aujourd'hui, je n'en sais pas plus que je le savais avant (rires) » (JdB3_Gaston). Et Aysel de relever : « en tout cas votre rire est communicatif, moi je me sens bien » (JdB3_Aysel), à quoi répond Gaston : « bah oui, l'important c'est l'humour, c'est le fou rire » (JdB3_Gaston).

Mais il s'agit aussi de prévoir la prochaine rencontre avec une ébauche qui devrait déjà être préparée par Aysel pour la narration numérique. Ce troisième journal de bord rapporte :

Gaston : C'est quand la prochaine rencontre ?

Aysel : Mais je sais pas non plus, j'imagine c'est quand moi j'aurais avancé sur la vidéo, je pense que c'est ça, que maintenant tout le monde attend, donc je pense que c'est un peu moi qui suis maître du jeu.

Gaston : De toute façon, je suis toujours là.

Aysel : Vous êtes gentil, vous êtes tellement gentil, merci Gaston hein, de tout le temps que vous m'accordez.

Aysel n'a pas été pas disponible pour le débriefing, ni le lendemain, ni les jours suivants.

Quatrième rencontre.

Cette quatrième rencontre, donc celle prévue le 9 septembre 2023 avec Aysel et Gaston, n'a pas eu lieu sous la forme prévue. Comme Aysel n'était pas disponible et l'a annoncé la veille, je me suis rendue tout de même chez Gaston et nous avons trié simplement les photos que j'ai déposées sur WeVideo. À ce moment, je ne savais pas encore qu'Aysel allait abandonner le projet et cette rencontre restait informelle.

La véritable quatrième rencontre pour la préparation de la narration numérique a lieu le samedi 23 décembre chez Gaston. Il s'agissait pour moi d'enregistrer Gaston lorsqu'il a répondu à mes questions sur sa vie, afin d'avoir une bande sonore qui correspondait aux photos choisies. Comme Gaston me connaissait déjà assez bien, cet exercice s'est déroulé sans encombre. Il m'a également fait visiter son salon avec tous ses artéfacts et m'a raconté encore beaucoup d'autres anecdotes. Nous avons bien ri ensemble. Nous n'avons pas complété le journal de bord, j'ai uniquement utilisé l'enregistrement de la rencontre pour la narration numérique. Finalement, avant de partir, je lui ai demandé si rétrospectivement, il avait eu une belle vie, il me répond en toute simplicité avec sa voix posée : « oui, une belle vie, de beaux souvenirs » (quatrième rencontre_Gaston).

Cinquième rencontre.

Cette rencontre était dédiée au visionnement de la narration numérique que j'ai montée à partir du début de trame qu'Aysel avait commencé, ainsi qu'à l'entretien du binôme, qui ici a eu lieu sous forme individuelle. Son épouse était présente pour le visionnement. Il y avait beaucoup d'émotion dans la pièce lorsque la narration a défilé sur l'écran, des rires, des exclamations, des larmes. Gaston semble heureux : « (silence) c'est toute ma vie, même s'il manque des morceaux. C'est très joli et j'ai reconnu la musique (EdB_Gaston). À ma question de savoir s'il est content de la narration numérique, Gaston me répond : « ah bin oui ! [...] On l'a fait, on était là (rires). C'est un truc de souvenirs (rires). [...] J'ai encore beaucoup de souvenirs qui ne sont pas là-dessus. C'est d'autres souvenirs qui me reviennent, là. »

(EI_Gaston). Et à ma question de savoir si cela correspondait à ce qu'il attendait, il répond : « je savais pas trop à quoi m'attendre (rires), mais c'est très bien. J'ai reconnu l'école où j'ai travaillé (EdB_Gaston).

Je lui demande s'il va monter sa narration numérique à quelqu'un, Gaston répond : « je ne sais pas si ça intéresse quelqu'un (rires), on va demander à [nom de sa femme] ce qu'elle en pense (rires) (EdB_Gaston). Il n'avait jamais raconté l'ensemble de sa vie à quelqu'un : « il y avait pas d'utilité. Un petit peu [il réfléchit] même pas, non » (EI_Gaston). Il a tout de même des choses à partager : « rien que tous nos voyages c'est déjà beaucoup, et puis on a quitté la France, on a habité dans d'autres pays, mais c'était différent à l'époque » (EdB_Gaston). Ce retour sur son passé a été un exercice profitable pour lui : « Des choses me sont revenues en mémoire. Tous les souvenirs reviennent, les bons et les moins bons, mais pas en même temps, ça s'échelonne quoi (rires). C'est le travail de mémoire. [...] J'en ai plein, c'est bien caché, hein. Oui, des fois je me gratte là... [se grattant la tête] » (EI_Gaston). Lorsque je lui demande si tous ces souvenirs qui sont revenus à la surface ne l'ont pas empêché de dormir, il répond simplement : « Je dors très bien merci (rires) (EdB_Gaston).

Tous les artefacts autour de lui ravivent sa mémoire : « quand je regarde ce meuble par exemple, le tissu au fond, c'est un tissu provençal et c'est ma mère qui l'a ramené et qui l'a installé là-dedans. Donc la Provence, elle n'est pas loin » (EI_Gaston). « On avait des cartons de photos, je vous ai montré les autres souvenirs sur la cheminée, les portraits des grands-parents de [nom de sa femme]. Il y en a partout dans la maison des souvenirs » (EdB_Gaston). Gaston reconnaît qu'il suffit de lui poser des questions pour qu'il raconte : « si on me pose des questions, j'y réponds. Peut-être qu'il y a de nouvelles histoires, je suis pas toujours certain des dates, mais je connais tous les détails » (EdB_Gaston). Il a apprécié les rencontres : « avec le gîte, on a toujours eu du monde à la maison, j'ai l'habitude [...] J'ai toujours plaisir quand vous venez me voir (rires), je peux vous montrer ce que j'ai fait et on peut parler (EdB_Gaston).

Le fait de travailler avec quelqu'un de plus jeune lui a semblé profitable : « Au moins, vous allez apprendre quelque chose ! (rires). J'ai plus de 50 ans ici, donc il y a des choses qui se sont passées, et c'est pas perdu, c'est tout enregistré quelque part (rires). À cette époque-là, il y avait pas toutes ces "bêtes-bêtes" comme ça [il désigne l'ordinateur], c'était du papier, on prenait des notes » (EI_Gaston). Je lui demande si lui aussi, il a appris quelque chose : « d'habitude c'est moi qui enseigne, ce n'est pas moi qui apprend (rires) » (EdB_Gaston). Et pour la découverte de la technologie : « j'ai surtout regardé comment vous avez fait, mais je serais bien incapable de faire la même chose, vous avez fait du bon travail » (EdB_Gaston).

L'âge des participants à ces rencontres ne compte pas pour lui : « il n'y a pas d'âge, je sais même pas quel âge vous avez (rires) et je ne vais pas vous le demander, ça ne se fait pas avec les dames (rires) (EdB_Gaston). À ce travail avec quelqu'un de plus jeune, il en voit un avantage certain : « ça, c'est un bon équilibre » (EI_Gaston). Et le travail à distance ne l'a pas gêné : « Elle [Aysel] était sur l'écran, on pouvait se parler et on a même ri ensemble. [...] On a beaucoup discuté, on a parlé, échangé. [...] Moi, je me suis occupé de rien. Il y avait toujours quelqu'un pour tout organiser. C'est mieux comme ça, c'est plus simple. [...] Je laisse faire ça aux spécialistes, ça m'intéresse pas beaucoup, même avec la télévision c'est déjà compliqué (rires). Je réponds au téléphone, c'est déjà ça (EdB_Gaston). « Bin oui, c'est la même chose [que si quelqu'un était là]. Personne n'a essayé de me poser les questions vicieuses (rires), non, c'était tout à fait correct » (EI_Gaston).

Et lorsque je demande à Gaston s'il a quelque chose à rajouter après l'entretien que nous avons eu à la suite du visionnement de la narration numérique, il me répond avec son humour indéfectible : « je vous raconterai bien encore quelques histoires, mais on risque de ne jamais finir (rires) » (EdB_Gaston).

Lors de l'entretien individuel prévu quelques semaines après la dernière rencontre de visionnement, Gaston ne se souvient plus vraiment qui a vu sa narration numérique : « parce que moi, je suis pas technique, c'est ma femme qui s'en occupe » (EI_Gaston). Mais il est certain de l'avoir montré à ses petits-enfants : « les petits enfants, ils l'ont vu déjà. C'est important de leur transmettre, et il y a les photos » (EI_Gaston). Sa femme témoigne : « ils étaient très choqués de savoir, tout le monde a été choqué quand il dit qu'il a pas vu son père avant l'âge de cinq ans » (EI_Épouse de Gaston). En faisant le décompte avec son épouse, cela fait en tout cas 20 personnes qui avaient déjà vu sa narration numérique, entre la famille, les amis et ses accompagnateurs de vie. Selon le témoignage de la femme de Gaston, ces derniers ont été particulièrement heureux de mieux comprendre la vie de Gaston, de le découvrir en dehors des afflications de la maladie, cela a changé leur perspective et ils voient Gaston sous un nouvel angle.

Un courriel de l'épouse de Gaston arrive quelques jours plus tard : « beau travail, chère Béatrice. D'autres que moi ne perçoivent pas les erreurs de Daniel [...] cela fait ressortir tout le mérite que vous avez eu, et lui aussi, à tirer le meilleur de ses souvenirs » (Épouse de Gaston, Courriel du 17 février 2024). Elle témoigne également que la narration numérique de Gaston a conduit à des discussions avec ses petits-enfants, non seulement sur sa vie, mais aussi sur les moments historiques que leur grand-père a traversés et qu'ils ne connaissaient pas.

Gaston recommande cette expérience avec plaisir : « bien sûr, c'est facile, il faut raconter sa vie et vous faites tout le reste (rires) » (EdB_Gaston).

4.3.6 Binôme 5

Le binôme 5 était composé d'Eugénie et de Maryline.

Adulte aînée : Eugénie a 87 ans lorsqu'elle participe à la recherche. C'est Maryline — qui la connaissait un peu dans le cadre de la paroisse — qui lui a demandé de participer avec elle à ce projet de recherche. Eugénie a travaillé avec son époux (décorateur) et comme gérante de magasin avant de prendre sa retraite et a toujours été très active comme bénévole. Elle vit à son domicile avec son époux dans un petit village³⁰ dans le canton du Valais (Suisse). Elle a deux enfants, des petits-enfants et arrière-petits-enfants.

Jeune adulte : Maryline a 46 ans lorsqu'elle participe à la recherche. Elle a entendu parler de la recherche par une collègue qui a participé à la 3^e édition des Journées d'étude virtuelles sur les jumelages interculturels et les tandems à Montréal. Elle vit dans le même village qu'Eugénie et est enseignante dans la ville voisine. Elle est mariée et a trois enfants. Elle est très impliquée dans des activités bénévoles.

Contribution du binôme.

Le binôme 5 s'est rencontré cinq fois en présentiel au domicile d'Eugénie. La durée des rencontres a dépassé les deux heures trente prévues. Ce binôme a complété partiellement trois journaux de bord, avec un oubli lors de la deuxième rencontre. L'annexe 23, tableau 20 détaille les contributions du binôme 5 aux données récoltées. Après avoir visionné la version finale de la narration numérique, l'entretien du binôme s'est déroulé en ligne par Zoom le 29 décembre 2023 depuis le domicile d'Eugénie. L'entretien individuel avec Eugénie s'est déroulé par WhatsApp le 23 février 2024, un décès dans la famille ayant retardé l'entretien. L'entretien individuel avec Maryline a eu lieu le 15 février 2024. Les débriefings avec Maryline se sont déroulés par WhatsApp.

Motivation de participation.

Eugénie a tout de suite accepté la proposition de Maryline pour participer à cette recherche après que cette dernière lui ait expliqué les objectifs. Ce n'est pas tellement pour la narration numérique que pour faire plaisir à Maryline, bien qu'au final, elle ait été enchantée de sa narration numérique. « Moi j'ai trouvé que c'était bien que je puisse un peu aussi parler de ce qui m'est arrivé, parce que j'ai mes nièces, les enfants de mon frère qui est au home

³⁰ Le village étant suffisamment petit, il serait éventuellement possible d'identifier les participantes en donnant le nom du village, c'est pourquoi il n'y aura pas plus d'informations à ce sujet.

maintenant, qu’elles m’ont dit “tante Eugénie, tu devrais faire une cassette de tout ce que tu as vécu et de tout ce que tu sais et que tu vis encore” c’est vrai que des fois, je me dis ça serait merveilleux de faire quelque chose » (EdB_Eugénie). « Et puis au moins c’est pour vous, pour les études. Moi, quand Maryline elle m’a demandé j’ai dit “écoute, moi j’ai jamais fait ça, si je suis capable de répondre, alors volontiers”, mais je suis contente que ce soit pour vous. En tout cas moi, j’espère que le travail que j’ai fait avec Maryline, ça va pour votre travail. [...] C’est vrai, je dois vous dire franchement je suis heureuse d’avoir pu faire ce travail pour vous (EI_Eugénie).

Maryline avait déjà réalisé un travail lors de sa formation professionnelle basée sur une histoire de vie : « j’avais déjà dû faire il y a très longtemps un travail sur une histoire de vie, mais pas autant développé que celui-là » (EI_Maryline). Mais sa motivation est également basée sur l’envie de participer à une recherche et de rendre service.

Préparations.

Les rencontres s’étant déroulées en présentiel au domicile d’Eugénie, il n’y a pas eu de soucis de connexion. Eugénie avait préparé quelques artefacts pour la première rencontre et bloqué du temps dans son agenda bien chargé d’aînée très active. Bien qu’Eugénie était à l’aise pour l’utilisation de WhatsApp, Marilyne a pris le temps de lui faire découvrir des fonctionnalités additionnelles et cela a été l’outil que nous avons utilisé pour communiquer.

WeVideo étant suffisamment intuitif, la formation en ligne pour la prise en main du logiciel n’a pas présenté de difficultés pour Marilyne. Elle a travaillé avec son téléphone portable pour prendre les photos des artefacts et enregistrer les journaux de bord. Marilyne a mis à disposition son ordinateur pour la présentation de la narration numérique lors de la cinquième et dernière rencontre du binôme qui s’est déroulée en ligne avec moi depuis le domicile d’Eugénie.

Première rencontre.

Eugénie, bien que connaissant Marilyne, avait tout de même un petit peu d’appréhension pour cette première rencontre : « Moi, j’avais un peu de souci quand elle m’a dit “oui, mais tu sais que je vais venir et puis je vais t’interviewer” j’ai dit “non, mais Dieu sait, Dieu sait ce que je vais sortir, Dieu sait ce qu’elle va venir me dire Maryline” et puis après quand elle est venue, qu’on a bien discuté, moi j’étais tout à fait d’accord, mais il y aurait peut-être beaucoup plus de choses que j’aurais voulu lui dire, mais je trouve que le peu que j’ai dit, c’est déjà, je sais pas, mais à mon avis, je trouve que c’est déjà pas mal » (EI_Eugénie). Eugénie a été satisfaite de cette première rencontre : « super, un moment de plaisir » (JdB1_Eugénie). Elle n’a pas eu de crainte particulière : « peur de quoi ? La vérité, j’ai pas peur de ça, la vérité » (JdB1_Eugénie).

Elle n'a pas de difficulté à raconter son histoire : « je vais moins aller vite. Il y a tout qui suit de toute façon, non moi je crois que c'est un peu comme ça vient, c'est toutes des choses vraies en somme si tu veux, c'est pas que j'ai inventé ou quoi que ce soit » (JdB1_Eugénie). Lorsque Marilyne lui demande si elle a appris quelque chose lors de cette première rencontre, elle répond : « oui, alors tu viens de me montrer comment, on vient de discuter de comment faire un appel vidéo sur WhatsApp » (JdB1_Eugénie). « À part les fautes que je fais, ça va (rires) » (EdB_Eugénie). Maryline revient sur les apprentissages techniques : « Après, tout ce qui est informatique et ça je pense que c'est plus moi qui lui ai appris, je lui ai montré que j'enregistrais sur le téléphone, et comment passer un appel WhatsApp, parce que ça l'a bien intéressé, elle était contente que je prenne du temps, parce qu'elle me disait que ses petits-enfants lui avaient déjà montré, mais que ça allait trop vite, donc elle avait pas le temps de retenir, puis on a fait des essais, donc elle a aussi elle fait les gestes » (Déb1Maryline).

Cette première rencontre n'était pas stressante pour Marilyne : « avec Eugénie, on se connaît depuis longtemps [elles se connaissaient dans le cadre de la paroisse], donc c'était pas une surprise, on en avait déjà un petit peu discuté de sa vie, mais c'est quelque chose que j'aime beaucoup faire, j'ai beaucoup de plaisir à la rencontrer, puis de pouvoir aussi prendre ce temps avec elle » Humour rire (JdB1_Maryline). Elle n'avait pas de craintes particulières : « non j'avais pas peur, parce que je sais qu'elle en avait envie, j'en avais déjà parlé » (JdB1_Maryline). Marilyne voit l'effet que cela exerce sur Eugénie que quelqu'un s'intéresse à sa vie : « je vois que ça la touche de parler aussi de sa vie et puis elle me l'a peut-être pas dit comme ça quand j'ai enregistré, mais en fait, ses enfants et ses petits-enfants lui posent pas vraiment de questions de ce qui s'est passé avant, donc je vois que ça l'intéresse (Déb1Maryline). Elle découvre le parcours de vie d'Eugénie : « je me rends compte qu'elle a quand même eu une enfance assez difficile et pénible, puis je suis assez remplie de compassion en fait pour ce qu'elle a vécu (Déb1Maryline).

La relation de confiance entre elles se développe :

Eugénie : Toi, tu me connais trois fois plus.

Maryline : Oui. Je te connais plus que tes petits-enfants ?

Eugénie : Ah oui, oui, parce qu'ils sont pas tant bons pour poser des questions, non ça, eux c'est leur vie, oui c'est leur vie. Eux ils disent « mais c'est de l'histoire », je dis « mais nous on a eu du beau temps, mais je comprends que vous pouvez pas comprendre, parce que c'est pas la vie que vous avez ».

Lors du débriefing, Maryline note l'énergie et la motivation d'Eugénie : « en tout cas, elle est au taquet, parce qu'on a déjà fixé un rendez-vous lundi prochain, elle a vraiment envie, puis

elle m'a dit qu'elle essaierait de trouver des photos, elle n'était pas sûre de d'avoir du temps pour trouver des photos, alors on verra lundi » (Déb1Maryline). Maryline note lors du débriefing : « Voilà, en tout cas première belle rencontre, je me réjouis des suivantes, puis je me réjouis aussi que ce soit terminé parce que quand j'ai vu ton travail avec d'autres personnes, je suis persuadée que ça va énormément la toucher, elle est très émotive Eugénie, et puis je pense qu'elle apprécie qu'on prenne aussi un peu soin d'elle » (DébMaryline). Et pour l'anecdote, les époux respectifs d'Eugénie et Maryline sont un peu envieux de cette relation qui se développe entre elles. Maryline rapporte : « ce que je pourrais rajouter, c'est que son mari, il était pas très loin, alors il n'est pas venu écouter, mais il y a une espèce de jalousie, d'envie, parce qu'il est venu plein de fois voir qu'est-ce qu'on était en train de faire, pourquoi on rigolait, je sens que lui, ça l'intrigue » (Déb1Maryline). Et dans le message WhatsApp que Maryline m'a envoyé après cette première rencontre, c'était écrit : « Je rentre maintenant et j'y suis depuis 15 h. Mon mari était jaloux 😊 ».

Deuxième rencontre.

Je reçois un message vocal sur WhatsApp de la part de Maryline : « je suis désolée, j'ai complètement oublié le journal de bord de la rencontre. Tout a bien été, elle a beaucoup parlé, c'est super intéressant. Je te contacte pour le débriefing ». Les autres sources de données permettent tout de même de revenir sur cette rencontre qu'Eugénie a préparée. Eugénie rapporte : « Je fouillais ces albums, puis je me disais "mon Dieu, mais où je vais prendre ces photos" et j'en ai décollé quelques-unes, et toujours tout en douce de mon mari, comme pour ses 90 ans. Pour moi, ça a été une chose merveilleuse que j'ai redécouvert des choses que j'avais oubliées, on a encore ces photos » (EdB_Eugénie). Elle revient sur ses souvenirs heureux qu'elle partage avec plaisir : « On avait la moto militaire, on a fait la Vallée d'Abondance, Chamonix, c'était comme si on nous emmenait au paradis. Moi, j'avais jamais vécu ça. C'est comme quand j'ai passé le permis de conduire, j'étais une des seules de la ville avec madame Gilloz des taxis, je trouvais que c'était énorme avec tout ce que j'ai eu, j'ai pas pu étudier, j'ai pas pu apprendre de métier, et d'avoir un permis de conduire déjà en 61. Pour moi, c'était un cadeau. Et j'ai beaucoup dépanné des gens qui n'avaient pas le permis. J'aurai des histoires à raconter jusqu'à la Saint-Glinglin (rires). Là, j'ai plutôt raconté ma vie, pas entière, mais quand même » (EdB_Eugénie). Eugénie constate que ses souvenirs n'intéressent pas spécialement sa famille, mais que l'intérêt que lui porte Maryline la touche : « Moi j'ai des enfants merveilleux, mais quand on a des sorties, nous les deux petits vieux, on est toujours dans le coin et eux ils parlent de leurs vacances, "on a été ici, on a visité ça, c'était merveilleux" alors que nous, on n'est pas des voyageurs, on en peut rien, on n'aime pas ça, mais des fois voilà, des fois on

souffre, parce qu'on aurait envie de parler d'autre chose, alors je trouve que ce qu'on a fait avec Maryline, pour moi, c'est un beau cadeau, un tout beau cadeau » (EI_Eugénie). Eugénie note également avec chaleur l'engagement de Maryline autant pour elle que pour ceux qui l'entourent : « Et moi ce que je trouve admirable avec elle, parce que même mon mari qui est pas avec nous à la cuisine, elle part jamais sans appeler "Antoine, vous êtes où ?" pour lui dire au revoir. Moi je trouve ça super, parce que moi j'ai des copines qui viennent pour moi puis jamais elles diraient "il est où Antoine que je puisse le saluer", moi je trouve que ça me touche tout ça » (EI_Eugénie).

De son côté, Maryline note la motivation d'Eugénie dans le récit de sa vie : « La première fois, bon, elle est partie depuis sa naissance, mais tout d'un coup, ça été dans plusieurs sens, tu vois. Elle a sauté des étapes, après elle est revenue en arrière. Ce n'était pas dans un ordre chronologique. Et après, je trouvais que c'était préférable, pour l'histoire racontée, d'être dans un ordre chronologique. J'ai remis un peu en forme. [...] Mais elle était assez structurée dans ce qu'elle disait. Elle ne se perdait pas trop non plus dans mille détails » (EI_Maryline). Elle se rend aussi compte que la technologie représente un défi de taille pour Eugénie : « Quand tu t'imagines, quand t'es né en 37, puis t'imagines 2024 qui pointe son nez, tu as dû te débrouiller avec l'informatique et le téléphone et tout ça, c'est une évolution incroyable » (EdB_Maryline). Et à ma demande de savoir s'il est difficile ou facile d'être plutôt dans une posture d'écoute et de pas soi-même parler, Maryline répond : « Je te dirais les deux, parce qu'il y a des fois où tu as envie d'en savoir plus, donc tu poses des questions, tu aiguilles un peu la conversation par rapport aux choses que t'aimerais découvrir, j'ai pas d'exemple précis. Mais il suffisait qu'elle me dise quelque chose sur la maison, c'est une vieille maison tu vois, et j'avais envie d'en connaître plus. Donc, des fois, je demandais des choses en plus » (EI_Maryline).

Cette deuxième rencontre c'est très bien déroulée, elle a débordé l'horaire prévu et c'est ainsi que le journal de bord a été oublié : « tu vois, on boit du thé, on mange du chocolat, on discute de sa vie, on papote de tout et de rien et puis j'y vais parce c'est tard et qu'on a du boulot toutes les deux et je ne pense plus au journal de bord, enfin j'y pense dans la voiture, mais c'est trop tard ! » (DébMaryline).

Troisième rencontre.

« C'était très difficile aujourd'hui parce que son mari va vraiment pas bien, puis ça lui va vraiment sur le moral, donc c'était assez difficile pour elle de se concentrer, de rester uniquement sur le bilan. Elle revient beaucoup en arrière, elle redit les choses, elle en parle » (Déb3Maryline). C'est ainsi que Maryline revient sur cette troisième rencontre. Cependant, Eugénie est décidée à travailler : « je vais noter sur un papier depuis tout le début pour rien

louper puis jusqu'à maintenant. Je vais pas tout marquer, hein (rires) » (JdB3_Eugénie). Lorsque Maryline lui demande si ça la dérange qu'elle vienne la voir, Eugénie répond : « Non, pourquoi ça me dérangerait ? T'es pas une inconnue. [...] Mais pas pour te dire que parce que tu me poses des questions, que je vais te dire "écoute Maryline, heu", non, j'ai pas peur de parler, je vais peut-être oublier des choses, mais ça m'étonnerait. Parce que des fois, on pense à quelque chose, puis ça nous revient après » (JdB3_Eugénie). Comme l'a noté Maryline, Eugénie revient aujourd'hui un plus sur les moments difficiles de sa vie : « Ça de toute façon, tu vois, tous ces temps que ça va pas bien, je dis toujours "mais mon Dieu, mais papa maman, mais qu'est-ce que vous faites là-haut, mais laissez-moi pas tomber". Ça c'est vrai qu'on a quand même eu une drôle de vie, parce qu'on a quand même été séparé³¹ et tout. C'était pas toujours le bonheur, c'était pas toujours la joie. Mais papa nous a jamais touchés hein, ça il nous a jamais ni donné une volée ou quoi que ce soit. [...] C'est toute une histoire. Je suis peut-être pas la seule famille hein, il y en aura peut-être d'autre qui auraient été des pires que nous, mais nous, on est quand même resté très unis, très, très liés malgré tout [silence] [...] j'ai pas la honte de ce que j'ai vécu, ça a pas toujours été facile. On n'avait pas l'argent qu'on a maintenant, ma maman a beaucoup travaillé les vignes » (JdB3_Eugénie).

Maryline est soucieuse des sentiments que ces souvenirs peuvent provoquer, mais Eugénie la rassure : « on se dit "mon Dieu c'est vrai qu'on s'en est encore bien sorti par où on a passé". [...] On avait de la chance de pouvoir faire des sorties de famille où on se réunissait tous, c'était merveilleux. Et qu'on parlait de beaucoup de choses, et on faisait des follettes » (JdB3_Eugénie). Et Eugénie note également les apprentissages réalisés durant cette rencontre, mais revient encore une fois sur son passé pas si facile et comment elle y a fait face : « Je peux t'apprendre des choses, oui j'apprends aussi si tu veux, parce ça me revient, et je me dis, oui, c'est vrai que c'était pas toujours joyeux ou quoi que ce soit, d'accord. Mais je peux pas te dire que parce que tu me poses des questions, je vais pleurer tout le long. C'est derrière, c'était dur, je m'en suis bien sortie. Moi je crois quand même, le pensionnat m'a quand même aidé, hein, ça je dois admettre quand même, j'ai pas honte de dire que j'ai fait une année d'école là-bas » (JdB3_Eugénie). Et Maryline de lui demander : « tu me disais aussi ça laissera une jolie trace, pas une trace, tu vois ce que je veux dire, tes enfants, ils vont peut-être découvrir des choses

³¹ La mère d'Eugénie est morte en couche à la naissance de son petit frère, lorsque Eugénie avait huit ans et demi et elle n'a jamais pu revoir sa mère. La fratrie a été séparée après le remariage de son père, deux ans après. Elle a tout de même pu garder des liens très forts avec ses frères et sœurs, mais elle a beaucoup souffert de cette séparation et de la perte de sa mère (N.D.A).

qui ne savent pas ? » (JdB3_Maryline). À quoi répond Eugénie : « Oui, des choses qui savent pas [...]. Je veux pas critiquer parce qu'ils vont bien, Dieu merci ! Mais c'est sûr que des fois, je leur raconterai volontiers vraiment un peu tout » (JdB3_Eugénie).

De son côté Maryline continue de découvrir tant la vie d'Eugénie que le monde qui l'a entouré au fil des années : « Leur mariage, comment ils se mariaient avant, c'est dingue quoi ! Et j'ai aussi appris, c'était chou, elle m'a montré les vieux papiers de la maison. Cette maison, elle a toute une histoire, tu vois. C'est une des premières maisons du village, elle a de vieilles photos, elle était déjà existante quand il y avait encore ces histoires avec les ducs de Savoie. Il y a un tunnel qui partait de là jusqu'à la Tour Lombarde pour s'échapper, tu te rends compte ? Il y a toute une histoire là derrière, donc tu pourrais refaire un truc déjà que sur leur maison » (EI_Maryline). La relation est vraiment bien établie entre elles, Eugénie garde malgré tout son humour, les échanges du journal de bord le témoignent :

Maryline : Est-ce qu'on se revoit une fois pour terminer ?

Eugénie : Oui, tu me dis un jour que tu as un moment et que moi j'ai pas de rendez-vous. Mais je vais pas continuer à avoir des rendez-vous à vie moi (rires), moi j'ai l'espoir qu'avec les médicaments Antoine va donner le tour [aller mieux].

Maryline : Puis après, je te ferai le montage, on regardera ensemble si ça te plaît.

Eugénie : Oui, peut-être des fois en relisant, ouai, ça c'est pas très juste,

Maryline : Oui, il faut que tu me dises, que tu me corriges, volontiers.

Lors du débriefing, Maryline revient sur leur planification : « je pense encore aller la voir une fois, je pense la semaine prochaine, parce que cette semaine, je pense pas que j'arrive, et puis après on pourrait enregistrer et faire la vidéo (Déb3Maryline).

Quatrième rencontre.

Cette quatrième rencontre a servi à enregistrer la bande-son et est plus détendue que la précédente. À la demande de Maryline pour savoir comment s'est déroulée cette rencontre, Eugénie répond : « Bon, moi je trouve bien. Mon mari m'a dit "est-ce que je viens en bas quand vous êtes là ?" j'ai dit "alors là tu choisis, si tu veux pas venir en bas tu restes en haut", "non, j'aimerais bien venir en bas", j'ai dit "bien viens en bas avec nous". Pour le moment, je me sens bien, on est entouré avec toi [Maryline], on a la boîte de chocolat (rires), Antoine est là avec (rires) » (JdB4_Eugénie). Maryline apporte une distraction dans la routine d'Eugénie : « parce que c'est vrai que si toi, tu serais pas venue aujourd'hui, et bin moi j'aurais travaillé, travaillé, j'ai trois corbeilles à repasser, j'ai sorti ça pour repasser. Si c'est pas fait, ben tant pis, demain il vient un autre jour » (JdB4_Eugénie). Elle note également : « Qu'est-ce que j'ai le plus

apprécié ? D'être ensemble, puis de dialoguer. [...] Parce que comme tu m'as déjà questionné, que je savais plus ou moins ce qui m'attendait, c'était pas une surprise » (JdB4_Eugénie). Maryline lui demande si elle n'est pas trop fatiguée avec cette rencontre : « non, ça va très bien ce soir, je sais pas si c'est les pastilles [comprimés médicamenteux] qu'on comprend, là (rires) (JdB4_Eugénie).

Au fil du temps, la relation de confiance se développe de plus en plus, comme le note Maryline : « Et je sais qu'elle m'attend. Ça ne me fait pas culpabiliser, parce que je sais que ça fait du bien, et d'un autre côté, je me dis que devrais arriver à aller la voir plus souvent. C'est vrai qu'on a des vies de fous, on travaille pas mal. Mais je trouvais tellement important, les gens sont là maintenant, surtout cette tranche d'âge. Bon, on peut tous mourir demain, mais ces tranches d'âge sont plus proches en leur finalité que nous je l'espère (rires). Je veux en profiter » (EI_Maryline).

Eugénie revient sur le travail de Maryline : « Je trouve qu'elle est super [Maryline], parce que chaque fois qu'elle venait, elle trafiquait tout, elle a trouvé des photos qu'elle a mises dessus, je me suis dit "mais quand ça qu'elle a pu prendre cette photo ?" Moi, je trouve tellement formidable sa façon de faire, parce que bien sûr, quand on voit tout monter comme ça, on se dit c'est facile, mais c'est pas vrai. Elle a trouvé ces photos, je pense que je les ai sorties, puis je m'en souviens pas, parce que c'est vrai qu'au moment où j'ai fait ça, j'avais quand même un petit peu, pas une appréhension, mais je me suis dit "mon Dieu, je vais peut-être dire des bêtises, je vais pas savoir répondre". Mais j'avoue, j'avais aucune raison d'avoir peur, mais je me suis mis ça dans la tête et puis voilà » (EI_Eugénie). Elle voit également le sens de la transmission dans ce travail : « je pense que les jeunes comme mes petits-enfants qui vont voir ça, eux, ils vont pas vivre ça » (EI_Eugénie). « Moi, j'ai parlé avec les enfants, j'ai dit qu'il y avait Maryline qui était venue m'interviewer sur ma vie de jeune fille, de petite fille, elle va monter quelque chose que je vais peut-être vous montrer un jour. Alors ils ont souri, ils n'ont pas dit "mais qu'est-ce que tu as été faire", mais je me réjouis de leur montrer et de voir la tête qu'ils vont faire quand ils vont voir ça (EdB_Eugénie). Et à savoir si elle allait montrer sa narration numérique à ses petits-enfants : « alors oui, quand même, oui. Je vous dirais tout ça. Moi je pense qu'ils vont bien réagir, ils vont dire "oh mon Dieu mamy", je sais pas » (EdB_Eugénie).

Maryline explique comment elles ont travaillé ensemble sur le montage de la narration numérique : « Je lui ai expliqué un peu comment ça allait se passer. Bon, elle a 87 ans, et à mon avis, elle n'a jamais touché un ordinateur de sa vie. Elle a un smartphone, elle est assez vite perdue, tu vois, elle fait de fausses manipulations, mais elle est chou, parce qu'elle essaye vraiment. Elle aime bien parce qu'elle peut recevoir des messages, naturellement, tu es connecté

à ta famille. Le montage l'a pas spécialement intéressée, juste le montage fini. Elle était très contente de me sortir des photos, des choses comme ça, mais elle s'est pas intéressée au montage. Après moi, j'ai non plus pas insisté avec l'ordi. Je lui ai juste montré comment ça se passait, et elle disait "c'est merveilleux, c'est merveilleux". Mais ça s'arrêtait là, elle n'a pas montré beaucoup d'intérêt, mais ce que j'arrive à tout à fait à comprendre, quand tu as jamais eu d'ordinateur » (EI_Maryline). Pour conclure, cette quatrième rencontre a été agréable : « c'est sympa aussi de prendre du temps comme ça pour se rencontrer. Moi, ça me fait plaisir de venir en tout cas » (JdB4_Maryline).

Les extraits de mon journal de bord et carnets de notes permettent de se rendre compte, en partie, du travail de Maryline entre cette quatrième et cinquième rencontre :

29-30 novembre 2023. Maryline me contacte par WhatsApp pour me demander de l'aider pour le montage sur WeVideo. Avec le décalage horaire, je travaille avant et après minuit. Ce n'est pas grave, je lui ai dit que j'étais un oiseau de nuit. On avance bien ensemble (JdB_Béatrice).

3 décembre 2023. Maryline m'envoie l'enregistrement du texte d'Eugénie. Elle a travaillé un peu dessus, mais a besoin de mon aide (JdB_Béatrice).

12 décembre 2023. J'ai vu sur WeVideo que Marilyne a travaillé sur les deux projets de narration numérique, spécialement sur la version longue. Elle a maintenant toutes les photos nécessaires. Reste la synchronisation du texte, de la musique et des images et l'adaptation de la bande-son pour la version courte (CdN_Béatrice).

17 décembre 2023. Après l'enregistrement du texte, Marilyne se rend compte qu'il est trop long et à partir du texte écrit où elle a enlevé certaines parties, elle me demande de couper la bande-son en fonction du nouveau texte (CdN_Béatrice).

18 décembre 2023. J'envoie un WhatsApp à Marilyne pour l'informer que je travaille sur la bande-son comme elle m'a demandé et que je l'avertis dès que c'est terminé. Je coupe aussi les unes ou deux hésitations et la longueur finale du texte est de 4 minutes et 53 secondes. Elle me répond qu'elle a été regarder pour de nouvelles photos afin de compléter la narration avec des images de meilleure qualité (CdN_Béatrice).

20 décembre 2023. Je réponds à Maryline via WhatsApp pour des questions de montage sur WeVideo (CdN_Béatrice).

23 décembre 2023. On travaille en ligne et par WhatsApp avec Maryline sur le montage de la narration numérique. Elle aurait souhaité l'offrir en cadeau de Noël à Eugénie, mais avec les réunions de famille, ce sera pour juste avant Nouvel An (CdN_Béatrice).

27 décembre 2023. Marilyne me confirme par WhatsApp la date du 29 décembre pour la cinquième rencontre du binôme et la présentation de la narration numérique à Eugénie. Je lui rappelle qu'il y aura également l'entretien du binôme et je lui envoie le lien Zoom (JdB_Béatrice).

Cinquième rencontre.

Cette dernière rencontre se déroule avec Maryline et Eugénie, depuis la cuisine de cette dernière, en lien Zoom avec moi. Eugénie est fascinée par ce côté technologique qui nous rapproche : « Moi, quand je vous ai vus là, sur l'écran, j'ai dit "Maryline, mais c'est pas possible des choses pareilles, qu'elle est au Canada puis qu'on est là en face", j'ai dit "mais c'est merveilleux ça, c'est plus que merveilleux", alors ça m'a encore franchement aidé de faire plus pour que vous ayez au moins quelque chose en retour quoi. En tout cas, quand vous viendrez en Suisse, vous oublierez pas de venir me dire bonjour » (EI_Eugénie). Après avoir expliqué le déroulement de la rencontre, c'est le moment de visionnement de la narration numérique. Eugénie est très heureuse du résultat : « C'est magnifique ! C'est magnifique, une belle chose. Une belle chose comme vous ! (rires) [...] Je trouve que c'est super. Bon, il y aurait encore beaucoup beaucoup à ajouter hein, j'ai pas tout dit. Parce qu'alors, il y en aurait encore, mais je suis très contente d'avoir pu le faire » (EdB_Eugénie). « Mais autrement moi, je trouve ça superbe et je suis très très heureuse d'avoir pu faire ça pour vous » (EI_Eugénie). Elle est enthousiaste tant pour sa narration que pour la rencontre à travers la technologie : « On est à la cuisine, on mange du chocolat (rires). Moi j'ai trouvé que c'était une bonne chose, et quand je vois le résultat, ça me fait du bien, je trouve ça joli, ce n'est pas parce que c'est moi histoire, mais je trouve cela fabuleux, et que maintenant, on est au Canada (rire), c'est ça qui est merveilleux. On ne voit même pas que je n'ai pas fait la vaisselle (rires). Ah là, là, c'est merveilleux ! » (EdB_Eugénie) Elle est vraiment heureuse et enchantée du produit fini : « Moi je me réjouissais de voir la fin (rires). Elle m'a tellement demandé de choses, tellement questionnées, tellement de photos. Les photos, je me suis dit "Dieu sait ce qu'elle va sortir", mais je trouve que c'est magnifique, j'ai jamais eu l'angoisse de dire "mais qu'est-ce que j'ai été faire de lui donner ces combines", non, au contraire. Mais je ne pense pas qu'avec une autre personne, j'aurais fait comme on a fait ensemble » (EdB_Eugénie). Sa seule crainte, c'était de ne pas savoir répondre aux questions de Maryline, mais la relation de confiance a atténué sa peur : « c'est ça que j'avais peur, je me suis demandée comment j'allais pouvoir répondre, qu'est-ce que je vais dire, tu vois, au départ. Mais je ne pense pas que je l'aurais fait avec quelqu'un d'étranger » (EdB_Eugénie). Eugénie voit sa narration numérique comme quelque chose de très positif et d'aidant : « Ça a été très dur, puis après le remariage de ma belle-mère

et de mon papa, non, ça a pas été joyeux, mais j'oublie, maintenant je vais en avant. Et puis d'avoir cette histoire [la narration numérique] que je peux mettre à la télé un jour que j'ai cafard ou quoi que ce soit, moi je trouve que c'est merveilleux, c'est une toute bonne chose. En tout cas je vous remercie encore beaucoup beaucoup » (EI_Eugénie). À ma question de savoir si ce retour en arrière n'avait pas été trop difficile, elle répond : « mais je garde quand même de bons souvenirs malgré tout, de bons souvenirs » (EI_Eugénie). C'est vrai qu'Eugénie est une personne fondamentalement positive : « De voir le côté positif des choses, on se fait moins de mal, c'est vrai. [...] J'ai jamais souhaité du mal à personne, on m'a toujours appris qu'il n'y avait que le temps qui payait. En attendant, on subit, c'est ça qui est malheureux, mais on passe dessus. Moi je m'en moque, j'ai une belle clef [USB] ! » (EI_Eugénie).

Dans le courant de la discussion de l'entretien du binôme, je demande une précision : « Donc vous avez de la gratitude pour ce que vous avez vécu ensemble ou de la gratitude pour la vie ? »

Eugénie : Pour les deux, moi, je trouve pour les deux.

Maryline : Oui, pour les deux. Même si tu n'as pas eu une vie très facile ?

Eugénie : Non, c'est vrai, mais j'ai quand même de la gratitude.

Maryline : Toujours trouver le positif dans les difficultés.

Eugénie reconnaît que son travail avec Maryline l'a aidé : « Ce que j'ai pu faire avec Maryline, tout ça, ça m'a beaucoup aidé, ah bin oui alors, oui, mais c'était très bien, ça m'a beaucoup aidé, oui, pour beaucoup de choses » (EI_Eugénie). À ma demande de savoir si cela lui a fait du bien de vivre ses moments avec Maryline, elle répond : « oui, ça je peux vous dire que cela m'a fait du bien et puis en plus que j'ai fait votre connaissance, ça fait un supplément de tout, et puis la distance et tout, moi je trouve que c'est merveilleux, c'est merveilleux » (EI_Eugénie). Et lorsque je lui demande si elle a l'impression d'avoir appris quelque chose durant cette expérience : « Moi je trouve oui, par ce qu'il y a tellement de tout qui rentraient en ligne de compte, cette histoire qu'on s'est parlé du Canada ici et de tout ce que j'ai pu parler, cette histoire que vous, vous avez compris ce que par où j'ai passé, Maryline elle a pu voir ce que j'ai subi aussi, moi je trouve ça merveilleux pour moi, un cadeau. Et qu'en plus, j'ai la clef [USB] puis que je peux voir moi-même à la télévision. Des jours que j'ai un coup de *blues*, avec mon mari, on peut regarder ça » (EI_Eugénie). Le travail en équipe intergénérationnel est au cœur de cette recherche et j'ai souhaité savoir si cela s'était bien passé au sein du binôme :

Eugénie : Ça dépend, il faut demande à Maryline ce qu'elle pense, de venir visiter une petite vieille (rires).

Maryline : J'aimais bien venir, j'aime bien venir.

Eugénie : Mais tu peux encore venir.

Maryline : Bien sûr, je vais revenir. Quand je vois Antoine qui est pas bien, ça me fait mal au cœur de vous voir les deux tout seul, alors je vais revenir.

Pour Maryline, cette relation intergénérationnelle est importante : « oui, en tout cas pour moi, oui, mais comme je te dis, parce que je me sens à l'aise. Après, je sais qu'il y a des gens qui sont pas du tout à l'aise avec la personne plus âgée, et encore moins avec la personne âgée malade. Mais pour moi, elle est importante » (EI_Maryline). Maryline en voit une plus-value : « Oui, je trouve que oui, parce que c'est des choses qu'on a pas du tout vécu, donc c'est déjà difficile à t'imaginer. Si c'est quelqu'un qui a ton âge, et bien, tu ne peux pas dire que tu as vécu exactement la même chose, mais tu as vécu dans la même époque. Après, ça reste des histoires de vie différentes, tu apprends certainement des choses. Est-ce que tu te comparerais plus ? Je ne sais pas » (EdB_Maryline). Maryline a parlé de son expérience de narration numérique, principalement chez elle : « Moi, à la maison surtout, parce qu'ils savaient quand je faisais le montage. Ils ont jamais vu [la narration], mais ils ont entendu, ils connaissent par cœur (rires) » (EdB_Maryline). Elle n'est pas du tout frustrée qu'elle ne puisse pas montrer cette narration à d'autres personnes : « Non, non. Et en plus, maintenant, si je voulais le refaire pour une autre personne, ou pour ma vie, bin je saurais comment faire. Mais j'espère qu'elle pourra la montrer aux gens autour d'elle. Après, je peux comprendre qu'elle a moyennement envie, ça reste quand même ta vie, je ne sais pas » (EI_Maryline). Au final, ce travail n'a pas demandé trop de vaillance à Maryline : « Moi, il ne m'a pas fallu du courage ou de la bravoure pour venir, mais elle, elle a eu une vie remplie de courage et de bravoure, oui. Pour moi, il ne m'a pas fallu du courage pour réaliser ce travail, mais je pense plus pour Eugénie, oui, plus pour elle que pour moi. [...] Dans la vie, il faut de la persévérance, mais pour le travail là, non » (EdB_Maryline). Comme pour Maryline, le soutien ne pouvait se faire qu'à distance, il était important de connaître son avis sur les moyens de communications à distance et si cela l'a gênée : « Non, disons que moi, j'ai un peu l'habitude. Après, je n'aime pas trop, je dois avouer, même quand j'avais des séances avec le travail avec Zoom ou Skype avec le COVID, je ne serais pas faite pour le télétravail, j'aime pas. Moi, je préfère voir les gens en face. Mais après, quand tu sais qu'il y a la distance, bin au moins, il y a ça. Et puis moi, ce qui me fait rire, c'est qu'Eugénie, à chaque fois, me dit "mais c'est incroyable, elle est à l'autre bout de la planète et tu l'as en ligne ?" Ou "tu envoies un message et dans la seconde qui suit, tu as la réponse". Et ça, c'est quelque chose aussi de fabuleux. Mais eux, ils ont eu une évolution, nous, on n'en a même pas idée. Tu vois, eux [Eugénie et son mari], ils n'avaient même pas de téléphone. Ça existait, mais c'était un par village » (EI_Maryline). Bien que le fait d'être en ligne avec le

Canada est pratique, la relation face à face est plus sympathique pour Maryline : « avec Eugénie, on était quand même en ligne avec toi. Et puis c'était sympa, parce qu'on boit un thé, on mange des biscuits, des têtes au choco, tu partages aussi autre chose. Parce que si tu es en ligne, tu t'arrêtes à ton travail, à ce que tu dois faire » (EI_Maryline).

Lors de l'entretien individuel qui intervient bien après la dernière rencontre, Eugénie explique la réaction de son entourage à sa narration numérique. Elle l'a d'abord montré à son époux : « Mon mari a été époustouflé, là, il a dit "je sais pas où tu vas chercher tout ça", j'ai dit "mais j'avais pas besoin tellement de me creuser le bonnet, c'est ce que j'ai vécu", alors c'est vrai, quand il a vu tout ça, il a dit "mais c'est pas possible, c'est pas tout ça", mais j'ai pas tellement été cherché loin » (EI_Eugénie). Je lui demande si son entourage ont posé des questions : « Pas directement parce qu'ils savaient quand même que j'avais perdu ma maman très jeune et tout, pas comme directement des questions, mais ils ont tellement trouvées super, puis autrement comme Maryline a très bien su faire le montage avec les photos de mes enfants quand ils étaient petits, moi je trouve que c'est magnifique ce qu'elle a fait, oui et puis pour vous aussi » (EI_Eugénie). Elle planifie aussi de la montrer à ses frères : « Je me réjouis de voir mon frère [le 3^e, le petit frère] pour lui montrer ça, parce qu'il va être très touché, je vous redirai la réaction du jour où je trouverai un moment pour aller chez lui, par ce que je pense qu'il va avoir une drôle de réaction en voyant la photo de mon papa de ma maman. [...] Je veux apporter la clef chez mon frère [le 2^e] qui n'a pas donc vécu avec moi, puisqu'il a été élevé par une sœur de ma maman, alors je veux quand même aller lui montrer, j'ai le droit d'aller lui montrer quand même. Je pense que pour lui ça va faire quelque chose, parce qu'il a quand même du chagrin d'avoir perdu son frère aîné, même qu'on n'a pas vécu ensemble. [...] Voilà, il y aura que de bons résultats à mon avis » (EI_Eugénie). Et pour savoir si elle voudrait partager sa narration numérique avec n'importe qui, elle répond : « (Silence) peut-être le jour où je ne suis plus là (rires). On va déjà voir la réaction de la famille, les enfants, les petits-enfants, voir ce qu'ils vont dire, "mamy, qu'est-ce que tu as pensé de faire ça", je ne sais pas, moi. Bon, j'ai pas dit du mal, j'ai vécu ce que j'ai vécu, c'est ma vie. [...] Mais je ne montrerai pas à tout le monde, je ferais quand même un choix. [...] Mais ça, je vais le montrer à mon petit frère qui n'a pas connu ma maman » (EdB_Eugénie). Finalement, Eugénie reste très enthousiaste de son expérience qu'elle partage avec ses amies : « J'avais juste une copine au moment où vous avez appelé puis j'ai dit "oh là, là, le Canada !" Elle me dit "mais tu dis pas que tu as un appel depuis le Canada ?" j'ai ri parce qu'elle voit que je suis tellement entourée, c'est vrai que moi j'ai tellement donné, mais alors je vous assure que je reçois en retour maintenant, [...] je suis vraiment gâtée » (EI_Eugénie).

De son côté, Maryline attend avec impatience de connaître la réaction de la famille d'Eugénie lorsqu'elle va visionner la narration numérique : « Je me réjouis de savoir quand tu vas la montrer à ta famille. Je me réjouis de savoir ce qu'ils vont dire. Je ne suis pas sûr qu'en tant qu'enfant, bien que je suis très curieuse et que les histoires de vie, c'est quelque chose que j'aime, mais je ne suis pas sûre qu'en tant qu'enfant, tu demandes nécessairement à tes parents "raconte-moi ton histoire de vie". [...] Je trouve joli d'avoir cette trace » (EdB_Maryline). Mais elle est quelque peu désappointée du temps qu'il faut pour que la famille d'Eugénie visionne sa narration numérique. À ma demande lors de l'entretien individuel final, Maryline n'avait pas de retour de réaction : « Non, j'ai aucune idée, parce que moi, je ne voulais pas insister non plus trop. Je ne veux pas que chaque fois que j'aille, elle a l'impression que c'était pour ça [Maryline continue d'aller rendre visite à Eugénie]. J'avais aussi déjà ce souci-là. Tu m'as dit que tu avais formé des binômes qui ne se connaissaient pas avant, au final, quand tu fais ça, tu vas peut-être te lier d'amitié, et j'espère que ces gens continue de se voir, mais au moins, tu sais que tu vas pour ça au début. Et d'ailleurs j'ai été la voir plusieurs fois sans lui poser des questions, j'avais pas envie qu'elle pense que je venais que pour ça. Et puis une autre fois, j'ai redemandé, et elle disait que non, elle n'avait toujours pas pu montrer la vidéo. Et là, j'espérais comme elle avait l'anniversaire de sa petite-fille, et en fait, elle est allée à l'anniversaire, mais en même temps, elle a appris que son frère était en fin de vie, il est décédé là. Et je ne lui ai plus trop demandé, parce que c'est très dur pour elle, son frère qui s'était beaucoup occupé d'elle, et c'est très très dur » (EI_Maryline). Maryline témoigne du moment le plus significatif de ces rencontres : « C'est quand elle a vu une première fois le montage. Elle disait "quand même, j'ai eu une vie pas facile, mais c'est quand même joli, c'est beau". C'est vrai qu'elle a eu une enfance assez difficile, mais après, je me dis qu'elle a quand même eu de beaux moments. Mais elle n'a pas tout dit, parce qu'après, on a discuté et elle m'a dit des choses qu'elle n'avait pas envie de mettre sur la vidéo. Mais moi, j'ai beaucoup aimé quand elle l'a vu la première fois. Après, l'idée qu'elle était trop contente de pouvoir montrer à ses enfants. Puis, vu que ça s'est pas encore fait, ou ça s'est fait très tard, et bien ça me fait encore plus mal au cœur, ça me rend triste. Et puis j'ai comme l'impression, mais peut-être c'est aussi elle dans sa manière d'être avec ses enfants, j'ai l'impression qu'elle les fait passer toujours au premier plan, même maintenant qu'ils ont soixante-cinq ans, tu vois. En fait, toute ta vie, j'ai l'impression qu'elle a fait passer les autres au premier plan. Alors c'est peut-être ça aussi qui fait que les enfants, pour eux, c'est normal cette attitude (EI_Maryline). Finalement, Maryline conclut : « J'ai de la gratitude d'avoir vécu ça (EdB_Maryline).

Toutes deux recommandent fortement cette expérience. Comme l'a dit Maryline : « oui, je recommanderais cette expérience à d'autres personnes, parce que moi, j'aime bien, je me sens à l'aise avec les aînés. Après, je pense que certaines personnes ne seraient peut-être pas autant épanouie que ce que j'ai été. Mais oui, c'est super enrichissant » (EI_Maryline). Elles continuent à se voir sur une base régulière, ayant développé une relation beaucoup plus intime que la simple connaissance fonctionnelle qu'elles avaient auparavant.

4.2 Résultats inter-binômes

Ce sous-chapitre est consacré à la présentation des résultats inter-binômes qui permet de distinguer les résultats selon les dimensions cognitive, conative et affective pour les adultes aînés et les jeunes adultes. L'objectif était de faire ressortir les tendances, d'identifier si ces tendances se retrouvent entre les générations et quelles thématiques sont les plus significatives dans les trois dimensions analysées. Les tableaux des résultats par instrument se trouvent dans les annexes, ainsi que ceux des débriefings des jeunes adultes.

4.2.1 Résultats selon les trois dimensions (*inter-instruments*)

Sont présentés ici les résultats des analyses selon les dimensions cognitive, conative et affective pour les adultes aînés et les jeunes adultes.

La dimension cognitive.

Si les apprentissages informels et les apprentissages intergénérationnels sont plus relevés par les jeunes adultes, les apprentissages techniques et numériques le sont par les adultes aînés. L'évocation à l'écrit et à la rédaction est assez semblable pour les deux générations [N = 12 pour les adultes aînés et N = 15 pour les jeunes adultes]. La langue de communication, l'écoute et le récit sont plus évoqués par les jeunes adultes [N = 17] que par les adultes aînés [N = 7]. La littératie médiatique et multimodale est peu évoquée en tant que telle, tant par les adultes aînés [N = 3] que par les jeunes adultes [N = 3]. Il n'y a que les adultes aînés qui évoquent les capacités cognitives des aînés [N = 4].

D'une façon globale, les jeunes adultes se retrouvent plus dans la dimension cognitive durant le processus de la gérontologie narrative numérique que les adultes aînés. **Les éléments qui ressortent le plus dans la dimension cognitive sont les apprentissages informels, mais surtout intergénérationnels pour les jeunes adultes, et techniques et numériques, d'autant plus pour les adultes aînés**, puis l'écrit et la rédaction, ainsi que la langue de communication, l'écoute et le récit.

Le tableau 11 présente les résultats totaux des occurrences des instruments de collecte de données ainsi que les résultats globaux pour chaque élément de la dimension cognitive.

Tableau 11 : Total des résultats des occurrences issues de journaux de bord des binômes et des deux formes d'entretien pour les codes de la dimension cognitive.

		Journaux de bord	Entretiens binômes	Entretiens individuels	Total
COGNITIF		GNN			
Apprentissages informels					
	Adultes aînés	1	3	1	5
	Jeunes adultes	15	2	2	19
Apprentissages intergénérationnels					
	Adultes aînés	2	0	6	8
	Jeunes adultes	12	6	13	31
Apprentissages techniques, numériques					
	Adultes aînés	8	14	10	32
	Jeunes adultes	7	6	14	27
Écrit, rédaction					
	Adultes aînés	8	2	2	12
	Jeunes adultes	4	5	6	15
Langue de communication, écoute, récit					
	Adultes aînés	1	4	2	7
	Jeunes adultes	5	5	7	17
Littératie médiatique multimodale					
	Adultes aînés	0	2	1	3
	Jeunes adultes	0	1	2	3
Capacités cognitives des aînés					
	Adultes aînés	3	1	0	4
	Jeunes adultes	0	0	0	0
TOTAL					
	Adultes aînés	23	26	22	71
	Jeunes adultes	43	25	44	112

La dimension conative.

La coopération par le rôle de guide est plus relevée par les adultes aînés [N = 40] que par les jeunes adultes [N = 30]. C'est l'inverse pour la créativité où les jeunes adultes [N = 12] l'évoquent plus souvent que les adultes aînés [N = 7]. L'estime de soi et la fierté sont également évoquées par les deux générations [N = 8]. Il n'y a jamais eu d'évocations directes de l'éthique au cours du processus de la gérontologie narrative numérique, même si elle était très présente à l'écoute des journaux de bord et lors des entretiens. Par rapport à l'héritage culturel et historique, si les adultes aînés le partagent [N = 16], ce sont les jeunes adultes qui expriment plus souvent l'avoir reçu [N = 22]. La motivation a été très souvent évoquée par les adultes aînés [N = 21], mais encore plus par les jeunes adultes [N = 36]. L'analyse met en évidence le même nombre de reports de pensées critiques pour les deux générations [N = 8]. La

planification et la prise de décision sont le code de la dimension cognitive qui a été le plus souvent évoqué, un peu plus fortement pour les jeunes adultes [N = 86] que pour les adultes âgés [N = 73]. La transmission et le développement sont également le code qui a été relevé de nombreuses fois à travers l'analyse, ici un peu plus fortement pour les adultes âgés [N = 48] par rapport aux jeunes adultes [N = 37]. L'âgisme et la notion de sensibilisation à l'âgisme ont été évoqués en nombre presque identique entre les adultes âgés [N = 11] et les jeunes adultes [N = 10], la différence venant que les adultes âgés relevaient le plus souvent les situations d'âgisme, alors que les jeunes adultes faisaient part de leur nouveau regard sur les personnes âgées.

Si d'une façon globale les jeunes adultes se retrouvent davantage dans la dimension conative [N = 239] lors du processus de la gérontologie narrative numérique, les adultes âgés le sont presque tout autant [N = 221], et le sont même un peu plus pour ce qui est de la coopération et de guide, et de la transmission et du développement. **Les éléments qui ressortent le plus dans la dimension conative sont la planification et la décision (un peu plus pour les jeunes adultes que les adultes âgés), puis la transmission et le développement,** suivi par la coopération dans le sens de guide et la motivation.

Le tableau 12 présente les résultats de la dimension conative à partir des instruments de collecte de données, en distinguant les deux générations.

Tableau 12 : Total des résultats des occurrences issues de journaux de bord des binômes et des deux formes d'entretien pour les codes de la dimension conative.

		Journaux de bord	Entretiens binômes	Entretiens individuels	Total
CONATIF		GNN			
Coopération, guide					
	Adultes aînés	11	6	23	40
	Jeunes adultes	15	3	12	30
Créativité					
	Adultes aînés	5	1	1	7
	Jeunes adultes	8	4	0	12
Estime de soi, fierté					
	Adultes aînés	2	2	4	8
	Jeunes adultes	0	0	8	8
Éthique					
	Adultes aînés	0	0	0	0
	Jeunes adultes	0	0	0	0
Héritage culturel, historique					
	Adultes aînés	3	1	12	16
	Jeunes adultes	6	8	8	22
Motivation					
	Adultes aînés	4	6	11	21
	Jeunes adultes	9	8	19	36
Pensée critique					
	Adultes aînés	2	2	4	8
	Jeunes adultes	2	2	4	8
Planification, décision					
	Adultes aînés	28	21	24	73
	Jeunes adultes	46	14	26	86
Transmission, développement					
	Adultes aînés	7	14	27	48
	Jeunes adultes	11	10	16	37
Sensibilisation à l'âgisme					
		2	7	2	11
		1	1	8	10
TOTAL	Adultes aînés	62	53	106	221
	Jeunes adultes	97	49	93	239

La dimension affective.

Selon le modèle PERMA de Seligman (2012) pour le bien-être avec ces cinq éléments, les émotions positives sont très fortement relevées par les adultes aînés [N = 193], mais aussi par les jeunes adultes [N = 134]. Des cinq éléments de ce modèle, c'est le plus exprimé. L'engagement est légèrement plus mentionné par les jeunes adultes [N = 84] que par les adultes aînés [N = 79]. Les relations positives sont le deuxième élément du modèle PERMA à être le

plus relevé, avec 99 occurrences pour les adultes âgés et 85 pour les jeunes adultes. La signification est également assez importante tant chez les adultes âgés [N = 55] que chez les jeunes adultes [N = 43]. Finalement pour le bien-être, l'accomplissement est deux fois plus mentionné par les adultes âgés [N = 44] que par les jeunes adultes [N = 21].

Le bien-vieillir est peu relevé par les jeunes adultes [N = 3] et trois fois plus chez les adultes âgés [N = 9]. La confiance dans la relation est également un élément souvent noté, tant chez les adultes âgés [N = 31] que chez les jeunes adultes [N = 28]. Les émotions autres que positives sont presque deux fois plus nombreuses chez les jeunes adultes [N = 61] (surtout en lien avec la première rencontre et la phase de narration numérique avec le stress de la création numérique) que chez les adultes âgés [N = 32]. La résilience et la réminiscence sont largement rapportées chez les adultes âgés [N = 70] par rapport aux jeunes adultes [N = 9]. Finalement, la sagesse est exprimée deux fois plus chez les adultes âgés [N = 20] que chez les jeunes adultes [N = 9].

D'une façon globale, les adultes âgés se retrouvent plus fortement dans la dimension affective [N = 626] par rapport aux jeunes adultes [N = 467]. Les émotions positives et les relations positives ressortent très fortement pour les deux générations, mais la résilience et la réminiscence sont vraiment le propre des adultes âgés dans le processus de la gérontologie narrative numérique, alors que les jeunes adultes expriment plus d'émotions autres que positives. **D'une façon plus significative, la moyenne du bien-être est élevée pour les deux générations et il faut noter que la résilience et réminiscence l'est également pour les adultes âgés.**

Le tableau 13 présente les résultats de la dimension conative à partir des instruments de collecte de données en distinguant les deux générations.

Tableau 13 : Total des résultats des occurrences issues de journaux de bord des binômes et des deux formes d'entretien pour les codes de la dimension affective.

		Journaux de bord	Entretiens binômes	Entretiens individuels	Total
AFFECTIF		GNN			
Bien-être (modèle PERMA de Seligman, 2012)					
Bien-être [moyenne]	Adultes aînés	22	31	38	91
	Jeunes adultes	17	20	34	71
P — Émotions positives					
	Adultes aînés	53	63	77	193
	Jeunes adultes	46	25	63	134
E — Engagement (être absorbé ou intéressé par une activité)					
	Adultes aînés	18	30	31	79
	Jeunes adultes	18	31	35	84
R — Relations positives					
	Adultes aînés	35	29	29	99
	Jeunes adultes	16	25	44	85
M — Signification (sens de l'orientation et du but dans la vie)					
	Adultes aînés	4	18	33	55
	Jeunes adultes	3	18	22	43
A — Accomplissement (sentiment de maîtrise)					
	Adultes aînés	3	18	23	44
	Jeunes adultes	2	4	5	21
Bien-vieillir					
	Adultes aînés	1	4	4	9
	Jeunes adultes	0	1	2	3
Confiance (relation)					
	Adultes aînés	20	4	7	31
	Jeunes adultes	8	3	17	28
Émotions (autres que positives)					
	Adultes aînés	14	12	6	32
	Jeunes adultes	13	9	39	61
Résilience, réminiscence					
	Adultes aînés	27	22	21	70
	Jeunes adultes	0	2	7	9
Sagesse					
	Adultes aînés	4	10	6	20
	Jeunes adultes	0	6	3	9
TOTAL	Adultes aînés	179	210	237	626
	Jeunes adultes	106	124	237	467

4.2.2 Résultats selon les instruments de collecte de données

Au total, 19 **journaux de bord** ont été complétés par les binômes, d'une durée d'environ quatre minutes pour les plus courts et de 18 minutes pour les plus longs. Dans l'analyse des journaux de bord des binômes, il est important de prendre en compte que la partie de la narration orale représente environ les 2/3 du temps total de ces deux phases (orale et numérique), ce qui n'est pas le cas pour les entretiens où la phase de diffusion rentre aussi en ligne de compte. Les résultats des journaux de bord dans les trois phases de la gérontologie narrative numérique et dans la gérontologie narrative numérique en générale sont présentés dans les annexes 24, 25 et 26. L'humour, le rire sont très présents dans les journaux de bord. Ils ont été relevés par les personnes qui faisaient de l'humour ou qui provoquaient les rires, dont 59 fois chez les adultes âgés et 38 fois chez les jeunes adultes.

Au total, il y a eu cinq **entretiens des binômes** qui ont été réalisés lors de la dernière rencontre, y compris Gaston (binôme 4), mais sans Aysel. Cela signifie qu'il y a effectivement la voix de cinq adultes âgés et quatre jeunes adultes dans les entretiens des binômes. La longueur des entretiens a varié selon la disponibilité et la fatigue des participants. D'une façon générale, la prise de parole a été plus marquée chez les adultes âgés que chez les jeunes. Les résultats des entretiens des binômes dans les trois phases de la gérontologie narrative numérique et dans la gérontologie narrative numérique en générale sont présentés dans les annexes 27, 28 et 29. Que cela soit faire rire quelqu'un ou rire de soi-même, ou simplement faire de l'humour, les entretiens des binômes ont permis de relever 76 situations où les adultes âgés ont ri ou ont fait rire et 22 fois pour les jeunes adultes.

Il y a eu au total cinq **entretiens individuels** semi-dirigés pour les adultes âgés et quatre pour les jeunes adultes. En fonction de la situation, du niveau de fatigue et de disponibilité des participants, la longueur des entretiens a varié et certaines questions ont été omises pour s'adapter au niveau de fatigue. Les résultats des entretiens des binômes dans les trois phases de la gérontologie narrative numérique et dans la gérontologie narrative numérique en générale sont présentés dans les annexes 30, 31 et 32. L'humour et les rires sont également présents dans les entretiens individuels avec 55 mentions pour les adultes âgés et 21 pour les jeunes adultes.

En reprenant les résultats globaux de tous instruments communs aux membres des binômes, l'analyse met en évidence que les adultes âgés se situent dans l'affectif alors que les jeunes adultes sont plus dans le cognitif. Le cognitif est à peu près équitable pour les deux générations. En ce qui concerne l'humour et le rire, les adultes âgés en font bien plus usage [N = 190] que les jeunes adultes [N = 81]. Le tableau 14 présente les résultats globaux des occurrences des instruments de collecte de données.

Tableau 14 : Total des occurrences en fonction des instruments de collecte de données pour les trois dimensions et pour l'humour et le rire.

	Journaux de bord [N=19]		Entretiens des binômes [N=5]		Entretiens individuels [N=9]		TOTAL	
	Adultes aînés	Jeunes adultes	Adultes aînés (5)	Jeunes adultes (4)	Adultes aînés (5)	Jeunes adultes (4)	Adultes aînés	Jeunes adultes
Cognitif	23	43	26	25	22	44	72	112
Conatif	62	97	53	49	106	93	221	239
Affectif	179	106	210	124	237	237	626	467
Humour	59	38	76	22	55	21	190	81

4.2.3 Résultats des débriefings des jeunes adultes

Les débriefings des jeunes adultes se sont terminés avec l'avant-dernière rencontre, il n'y a donc pas de données pour la dernière phase de diffusion. Rappelons que l'objectif des débriefings était de soutenir les pratiques des jeunes adultes dans un processus d'amélioration continue, mais aussi d'avoir un espace pour partager les émotions, les résultats, le travail effectué et à venir, ainsi que de répondre aux questions, qu'elles soient d'ordre technique, organisationnel ou relationnel. Il y a eu au total 19 débriefings, 11 pour la phase gérontologie narrative et huit pour la narration numérique (départ d'Aysel après la 3^e rencontre). Pour l'analyse, j'ai pris en compte ce que disaient les jeunes adultes tant pour eux-mêmes que vis-à-vis des adultes aînés. Par exemple, pour l'engagement, l'analyse relève tant l'engagement des jeunes adultes que l'engagement que les jeunes adultes ont vu chez les adultes aînés.

Dans la **dimension cognitive**, pour les apprentissages, ce sont les apprentissages intergénérationnels [N = 7] et techniques et numériques [N = 6] qui sont mentionnés ; les informels ne sont jamais mentionnés. L'écrit et la rédaction sont également des éléments rapportés par les jeunes adultes lors des débriefings. Si la langue de communication, l'écoute et le récit ne sont mentionnés qu'une fois, les capacités cognitives des aînés le sont trois fois, dans la phase de gérontologie narrative. L'annexe 33 présente le tableau des occurrences pour les codes de la dimension cognitive.

Pour la **dimension conative**, la coopération dans le sens de guide est relevée tant dans la phase de la narration orale [N = 4] que dans la phase narration numérique [N = 4]. L'héritage culturel et historique n'est mentionné qu'une fois. La motivation [total N = 7] revient plus souvent dans la phase de la narration numérique où le jeune adulte a davantage de responsabilités. Il y a deux évocations à la pensée critique. Ce sont la planification et la décision [N = 18] qui reviennent fortement lors des débriefings des jeunes adultes — comme avec les

autres instruments de collecte de données — de façon presque équivalente dans les deux premières phases de la gérontologie narrative numérique. Si la transmission et le développement ne sont évoqués qu'une fois, la sensibilisation à l'âgisme l'est trois fois. L'annexe 34 présente le tableau des occurrences pour les codes de la dimension conative.

Pour la **dimension affective**, dans le modèle PERMA de Seligman (2012) du bien-être, ce sont les émotions positives qui ressortent le plus [N = 46], suivi de l'engagement [N = 32]. Les relations positives [N = 17] et la signification [N = 21] sont un peu moins mentionnées que les deux premiers éléments du modèle PERMA. L'accomplissement n'est que peu relevé avec deux occurrences. La confiance dans la relation est mentionnée huit fois, plus fortement dans la phase de la narration orale. Les émotions autres que positives reviennent 13 fois, liées le plus souvent au stress et au souci de bien faire, mais aussi pour la première rencontre et la découverte du partenaire de binôme dans son environnement. Il n'y a pas de référence à la résilience et réminiscence, tout comme à la sagesse. L'annexe 35 présente le tableau des occurrences pour les codes de la dimension affective.

L'humour et le rire ont été relevés dix fois [N=10], les jeunes adultes ayant noté le sens de l'humour des adultes âgés et à quel point ils avaient ri durant les rencontres. Mais comme il s'agit pour certaines données de données secondaires, je n'ai pas noté chaque fois que nous avons ri ensemble, juste une remarque finale à la fin du débriefing. Ce n'est donc pas un chiffre fiable, il est certainement plus élevé. Je retiens ici que l'humour et le rire ont également fait partie des débriefings.

4.3 Remarques à propos de la dénomination « gérontologie narrative numérique »

Bien que cette question n'est pas directement au centre de la recherche, plusieurs participants ont exprimé des réflexions sur le terme employé pour désigner le dispositif utilisé dans cette recherche, à savoir la « gérontologie narrative numérique ». Ces remarques constituent un résultat en soi, émergeant comme un sujet à part entière.

Lors d'une discussion informelle suivant son entretien individuel, Annie a souligné la difficulté de comprendre ce que recouvrait l'expression « gérontologie narrative numérique ». Selon elle, le terme « gérontologie » évoque la vieillesse et la maladie, tandis que « numérique » lui paraît vague et sans signification. Cependant, elle se reconnaissait davantage dans l'idée de « narration ». Pour Monsieur Jean, bien qu'il ait reçu des informations orales et écrites, il n'était plus certain de ce que désignait précisément ce terme après en avoir discuté avec son épouse. Par ailleurs, une confusion s'est installée autour de l'utilisation fréquente par Catherine du mot « vidéo » pour désigner la narration numérique, d'autant plus que le logiciel utilisé pour créer cette narration s'appelle « WeVideo ». Pour Monsieur Jean, le terme « vidéo » évoquait

davantage un entretien filmé qu'un montage photographique accompagné d'une bande sonore avec la voix du narrateur. Durant l'entretien du binôme, il ne se souvenait plus du terme exact de « narration numérique », bien qu'il savait qu'un nom spécifique existait. Eugénie, dans nos échanges sur WhatsApp, se référait fréquemment au « petit film », sous-entendu à la narration numérique. Quant à Yolande, elle n'a jamais employé le terme de « narration numérique », que ce soit dans les entretiens formels ou dans nos échanges informels. Bien que les jeunes adultes aient été familiers de cette terminologie dans le cadre de leur formation, ce n'était pas le cas des adultes aînés. Ces derniers avaient certes entendu ce terme lors de la présentation du projet de recherche et l'avaient lu dans les documents fournis, mais il n'est pas devenu un vocable familier dans leurs échanges, ni avec leurs partenaires de binôme ni avec moi-même.

You cannot hope to build a better world without improving the individuals. To that end each of us must work for his own improvement, and at the same time share a general responsibility for all humanity, our particular duty being to aid those to whom we think we can be most useful³².

Marie Curie

Dans *Pierre Curie* (1923, p. 168)

Chapitre 5 — Discussion

Dans ce chapitre, je vais présenter en premier lieu une synthèse des résultats, ce qui va permettre d’y arrimer la discussion que je vais mettre en lien avec mon cadre théorique à partir des dimensions cognitive, conative et affective tout au long des trois étapes de la gérontologie narrative numérique et du processus dans son ensemble, ainsi que pour l’humour et le rire, tant pour les adultes âgés que pour les jeunes adultes. Je vais traiter plus particulièrement (1) des relations intergénérationnelles, (2) des bénéfices et des risques cognitifs, conatifs et affectifs potentiels, (3) du rôle de l’humour et du rire dans la gérontologie narrative numérique, (4) des liens sociaux et de la réduction des stéréotypes, des préjugés et de la discrimination ainsi que (5) du rôle de la technologie dans la transformation des récits de vie. Ensuite, je vais revenir sur les remarques soulevées par les participants sur la dénomination de « gérontologie narrative numérique », puis je vais repasser à travers les modalités de la gérontologie narrative numérique et ma méthode de recherche. Finalement, un épilogue va conclure ce chapitre.

5.1 Synthèse des résultats

Les analyses des données des journaux de bord et des entretiens permettent d’avoir des résultats détaillés non seulement durant les différentes phases du processus de la gérontologie narrative, mais aussi à partir des dimensions cognitive, conative et affective, y compris l’humour et le rire, en distinguant les adultes âgés et les jeunes adultes. Une façon globale, l’analyse met en évidence que les adultes âgés se situent dans l’affectif [N total de 626 pour les adultes âgés versus N total de 467 pour les jeunes adultes] alors que les jeunes adultes sont plus dans le cognitif [N total de 112 pour les jeunes adultes versus N total de 72 pour les adultes âgés]. Le conatif est à peu près équitable pour les deux générations [N total de 221 pour les adultes âgés versus N total de 239 pour les jeunes adultes]. En ce qui concerne l’humour et le rire, les adultes âgés [N = 190] ont fait bien plus usage que les jeunes adultes [N = 81].

³² On ne peut espérer construire un monde meilleur sans améliorer les individus. À cette fin, chacun de nous doit œuvrer à son propre perfectionnement, tout en partageant une responsabilité générale à l’égard de l’humanité tout entière, notre devoir particulier étant d’aider ceux à qui nous pensons pouvoir être le plus utiles.

Selon les trois phases de la gérontologie narrative numérique, la phase de la gérontologie narrative (partie orale) a permis de réaliser des apprentissages intergénérationnels plus importants [N = 17] que dans les deux autres phases [N = 6], de noter l'importance de la langue de communication, de l'écoute et du récit [N = 15 dans la phase orale ; N = 2 pour les deux autres phases] ainsi que de l'écrit et de la rédaction [N = 16 dans la phase orale ; N = 10 pour les deux autres phases]. L'héritage culturel et historique est également important dans cette phase [N = 11], bien qu'il se retrouve aussi de façon quasi identique dans la phase de diffusion [N = 9]. Cette phase orale met aussi en évidence la résilience et la réminiscence pour les adultes âgés [N = 30 pour la phase orale ; N = 16 pour les deux autres phases]. La phase de la narration numérique a permis de réaliser la plupart des apprentissages techniques et numériques [N = 38 pour la phase narration numérique versus N = 11 pour les deux autres phases], a offert une place plus grande à la créativité [N = 18 pour la phase narration numérique versus N = 0 pour les deux autres phases], et la notion de coopération et de guide est plus fortement mentionnée dans cette phase [N = 34 pour la phase narration numérique versus N = 19 pour les deux autres phases]. Les émotions autres que positives sont marquées pour les jeunes adultes durant cette phase [N = 18 pour les jeunes adultes versus N = 4 pour les adultes âgés]. Pour la phase de diffusion, il y a la transmission et le développement qui ressort chez les adultes âgés [N = 23 pour la phase diffusion ; N = 8 pour les deux autres phases] ainsi que l'héritage culturel et historique [N = 9 pour la phase diffusion ; N = 4 pour les deux autres phases]. Les émotions positives, bien que vécues fortement tout au long du processus, sont particulièrement évoquées durant cette phase par les adultes âgés.

Selon les dimensions, la dimension cognitive correspond plus aux jeunes adultes – exception faite de la phase de diffusion qui est le propre des adultes âgés – avec de nombreux apprentissages informels et intergénérationnels réalisés, mais également avec l'évocation de leur capacité à transmettre leurs connaissances techniques et numériques aux adultes âgés. Ils ont également fait plus largement usage de l'écriture et de la rédaction pour la préparation de la narration numérique et évoquent plus souvent l'importance de la langue de communication, de l'écoute et du récit. La dimension conative est la dimension qui trouve un quasi-équilibre entre les générations. Les adultes âgés se démarquent par rapport à la coopération / guide et à la transmission et au développement, particulièrement en lien avec la diffusion, comme évoqué précédemment. Pour la dimension conative, ce sont la planification et la décision (qui ressort également des débriefings avec les jeunes adultes), la transmission et le développement, et la coopération dans le sens de guide qui sont le plus fortement évoqués. La motivation est davantage exprimée par les jeunes adultes. Pour la dimension affective, les adultes âgés en font

mention ¼ de plus que les jeunes adultes. Les émotions positives et les relations positives ressortent très fortement pour les deux générations (ainsi que l'engagement dans les débriefings des jeunes adultes). La résilience et la réminiscence sont vraiment le propre des adultes aînés, alors que les jeunes adultes expriment plus d'émotions autres que positives – également mentionnées dans les débriefings des jeunes adultes – en lien avec le stress de la première rencontre, des difficultés liées à la narration numérique, mais également d'une façon plus globale avec le manque d'intérêt (ressenti) de l'entourage de l'adulte aîné.

5.2 Les relations intergénérationnelles au sein des binômes

La question de recherche par rapport aux relations intergénérationnelles a été formulée comme suit : comment les interactions intergénérationnelles entre adultes aînés et jeunes adultes se construisent-elles et évoluent-elles dans le cadre de gérontologie narrative numérique en matière de communication, de coopération, d'organisation du travail et d'échange de savoirs ? Il s'agit donc de mettre en évidence la construction et le développement des interactions intergénérationnelles au sein des binômes en relation avec la communication, la coopération, l'organisation du travail et d'échange de savoirs par les apprentissages informels, intergénérationnels et techniques. Les interactions au sein des binômes ont permis de construire une relation de confiance qui est à la base d'une bonne communication, d'une coopération fructueuse, d'une organisation partagée du travail et d'échange réciproque des savoirs. Il est donc essentiel de mettre en lumière cette confiance qui s'est bâtie au cours des interactions pour ensuite voir son effet sur la communication, la coopération, l'organisation du travail et d'échange de savoirs.

5.2.1 La confiance dans les relations

La confiance et la tolérance permettent des échanges ouverts et authentiques ; la confidentialité contribue aux partages (Best Friends contre l'âgisme, 2020 ; Fortier et Belley-Ranger, 2020 ; Kaplan *et al.*, 2016). Cette confiance s'est développée très rapidement au sein des binômes [total de N = 31 pour les adultes aînés et N = 28 pour les jeunes adultes], dès la première rencontre avec déjà 16 occurrences pour les adultes aînés et 11 pour les jeunes adultes. Par exemple, Élodie, jeune adulte du binôme 3, témoigne dans le premier journal de bord du binôme : « je suis très contente que tu aies pu me faire confiance » (JdB1_Élodie), à quoi répond Yolande : « c'est parfait ça ma fille » (JdB1_Yolande). Dans le binôme 2, Catherine était un peu stressée par la première rencontre, mais elle a vite compris que Monsieur Jean lui faisait confiance et que cela a permis d'avoir une relation harmonieuse : « Sur la première rencontre, on était tous les deux un peu comme moins à l'aise là, bin en tout cas moi, puis probablement lui aussi, mais j'ai vu même de son côté tu sais, après même comme faire des blagues avec moi,

ou tu sais, bin me montrer des photos comiques, même s'il voulait pas l'inclure [...] je voyais qu'il me faisait confiance, puis vice versa, aussi moi je me sentais plus à l'aise de lui poser des questions » [...] (EI_Catherine). Gaston, adulte aîné du binôme 4, était aussi très à l'aise lors de la première rencontre : « je suis absolument pas inquiet, je suis ouvert à tout » (JdB1_Gaston), même si les rencontres avaient lieu en ligne.

La qualité des relations entre générations joue un rôle essentiel dans les apprentissages intergénérationnels et de là découlent les bénéfices (Fitzpatrick, 2019). Cette qualité relationnelle dans la confiance accordée est palpable dans les quatre binômes qui ont travaillé ensemble jusqu'à la fin. Par exemple dans le binôme 2, Monsieur Jean l'exprime à travers sa relation intergénérationnelle avec Catherine : « Je dois avouer que dès les premiers instants que je l'ai rencontré, ça a très bien été. On voyait que pour moi, du moins, ce ne serait pas un effort cet exercice et comme elle est intelligente, et bin on peut parler sur le plus ou moins sur le même niveau, ce qui aide beaucoup. Parce qu'on sait jamais ce qui peut arriver, hein, entre deux personnes » (EI_Jean).

La confiance, nourrie par des émotions telles que la bienveillance, l'empathie, la gratitude, la fierté et la reconnaissance, aide à tisser des liens de réciprocité et à renforcer la compréhension mutuelle, facilitant ainsi des échanges empathiques et des liens affectifs profonds entre les générations (Hayes *et al.*, 2022 ; Waters, 2011). Dans le binôme 1, pour Annie, la confiance est également importante dans le partage : « [C'est] un partage où tu sais que les choses vont bien et ça, ça implique quand même une confiance hein, il y a beaucoup de confiance » (EI_Annie). Kali, sa partenaire de binôme, voit du courage là où Annie voit de la confiance : « moi, je pense que c'est toujours quand même du courage de raconter sa vie à un inconnu. Même au début, c'était du courage d'avoir quelqu'un chez soi, puis de la laisser comme ça s'asseoir sur son lit (EdB_Kali). À quoi répond Annie : « c'est pas du courage, c'est de la confiance. Si je t'avais pas trouvé sympathique, je t'aurais pas fait monter là-haut, on saurait restées en bas, je sais pas comment j'aurais fait pour descendre le carton de photos (rires). Non, il n'y avait pas de courage de ma part » (EdB_Annie). La confiance d'Annie envers Kali lui a donc permis de partager dans un son environnement personnel (là-haut est la chambre d'Annie), ce qui appuie Cartmel *et al.* (2018) et Shimada et Dameron (2016) qui soulignent que les interactions intergénérationnelles réussies nécessitent un environnement sécurisant et inclusif où chaque participant se sent à l'aise pour s'exprimer et contribuer. Cette confiance au sein du binôme est aussi le reflet de la confiance que les participants m'ont accordée et qui était réciproque. Comme plusieurs recherches le mettent en avant, des facilitateurs formés, capables de gérer les dynamiques intergénérationnelles peuvent jouer un rôle important pour guider et

structurer les interactions, tout comme pour la bonne gestion (McCoshan, 2016 ; Sánchez *et al.*, 2020 ; Topping, 2020 ; UE et Erasmus, 2020). Catherine, jeune adulte du binôme 2, souligne la disponibilité et le soutien qu'elle a reçu pour effectuer sa tâche avec assurance : « Toi, t'étais toujours disponible, pis les questions spécifiques que j'avais, parce que je t'ai parlé avant la première rencontre, puis j'avais dit « ok là, est-ce que je fais ça », puis là « ah non, t'enregistres pas ça, juste le journal de bord ». [...] Puis tu m'avais fourni les questions [pour le journal de bord], fait là après, j'avais fait les questions, c'était vraiment facile parce que tu étais toujours disponible pour y répondre. [...] Puis le fait, moi surtout, ce que j'ai trouvé qui m'a aidé beaucoup, c'est le fait que toi, tu étais disponible aussi pour répondre aux questions, les exemples comme voir la vidéo ensemble, en comme *live*, quand on s'est rencontré à la bibliothèque (EI_Catherine). Lorsque le binôme 4 se retrouve face à la création de la narration numérique, Aysel en parle aussi à Gaston lorsqu'ils ne savent plus vraiment comment faire pour la vidéo : « j'espère ça va aller, sinon on va demander de l'aide, on demandera à Béatrice, elle va nous aider, au pire du pire si moi j'arrive pas à me débrouiller, elle sera là en *back up*, on est entre de bonnes mains, je pense qu'on va y arriver » (JdB3_Aysel). Pour les facilitateurs, organisateurs, enseignants ou tuteurs, il est également important de prendre en compte les besoins spécifiques des générations en contact (Lux *et al.*, 2020 ; Chalmel et Weisser, 2013 ; Kern 2016 ; Lemieux, 2013 ; Ruchat, 2013a). Cela a été par exemple de permettre à Gaston, adulte aîné du binôme 4, de participer au projet malgré les débuts de troubles cognitifs qui l'affectent, avec une assistance pour la connexion et le partage de photos en ligne et la préparation d'un carton de photos par son épouse à qui j'avais demandé, si possible, de le faire. Un autre exemple est le soutien à distance pour accompagner Maryline du binôme 5 en Suisse dans le montage de la narration numérique, mais qui a aussi été fait à distance avec les autres jeunes adultes. Ainsi, le processus de la gérontologie narrative numérique, dès la phase « gérontologie narrative » [N = 16 pour les adultes aînés ; N = 11 pour les jeunes adultes], a permis de créer cette relation de confiance qui s'est développée durant la phase « narration numérique » [N = 9 pour les adultes aînés ; N = 9 pour les jeunes adultes] et que j'ai pu observer durant la phase « diffusion ». Pour les quatre binômes qui ont fini le processus ensemble, l'adulte aîné et le jeune adulte formaient une paire où la complicité et la dynamique du binôme étaient palpables : j'étais la bienvenue au sein de l'équipe, mais j'étais l'invité.

Maintenant que la démonstration de la confiance établie au sein des binômes et entre les participants et moi-même est faite, il est possible de voir son effet sur la communication, la coopération, l'organisation du travail et d'échange de savoirs.

5.2.2 La communication dans le récit

Les adultes aînés ont fait références huit fois à la langue de communication et à l'écoute, alors que les jeunes adultes l'ont mentionné 17 fois. Catherine, jeune adulte du binôme 2, a noté rapidement que la relation de confiance qui a été expliquée *supra* est importante pour que l'aîné soit disponible pour raconter, pour communiquer : « Mais oui, je pense que c'était un bon *match* pour moi, je pense qu'on s'est bien entendu, puis peut-être c'est comme ça avec tout le monde, j'imagine que les gens qui sont ouverts à participer à ce projet-là, c'est parce qu'ils veulent raconter, ils veulent que quelqu'un aille les voir, puis tout ça là, fait qu'ils sont sociables » (EI_Catherine). Comme le rapportent Castaño *et al.* (2007), la langue commune est un vecteur incontournable pour établir des relations de confiance et garantir la compréhension et l'échange à un niveau plus profond. Pour le binôme 1, Annie, adulte aîné qui s'adresse à Kali, l'écoute est essentielle dans la relation : « La plus grande qualité de quelqu'un, c'est encore l'écoute, si t'es capable d'écouter, tu vas aller loin, parce que tu vas toucher du monde et tu peux les aider de cette façon, parce que quand ils ont quelque chose à raconter, ils règlent certaines choses, ils soignent certaines choses, alors c'est pas une perte de temps » (JdB3_Annie). Si Altério (2003) voit le fait de raconter une histoire comme un moyen significatif pour développer la communication et l'apprentissage, Rondeau (2019) note que le collecteur doit avoir une présence attentive, Barbier (2019) une écoute sensible, Jalongo et Crawford (2021) une écoute active et Ruchat (2013b) une écoute bienveillante et être un guide dans la narration. Pour se raconter, Gaston, adulte aîné du binôme 4, remarque qu'il ne faut non seulement les photos pour réactiver sa mémoire, mais aussi et surtout une personne attentionnée qui lui pose des questions : « c'est très facile de discuter, vous me posez des questions et j'y réponds et avec les photos c'est très facile de se souvenir » (EdB_Gaston). Comme le notent Lussier *et al.* (2018) et Rost (2016), une écoute active, combinée à l'utilisation d'une langue bien maîtrisée, favorise une compréhension approfondie et améliore la rétention des informations, permettant de mémoriser les contenus pour une utilisation ultérieure efficace en optimisant l'encodage et la récupération des connaissances. Dans le binôme 3, pour Yolande aussi, se raconter a été facilité par l'attention qu'Élodie lui a portée et l'effort de mobilisation de sa mémoire : « puis j'apprécie ça énormément, parce que pour moi, c'est raconter quelque chose que je sais, c'est pas l'inventer, c'est juste que je sais et puis ça me fait plaisir d'en parler, c'est pas quelque chose qu'on parle à tous les jours hein, et c'est pas tout le monde que ça les préoccupe (rires) » (EI_Yolande). Dans le binôme 5, Maryline a aussi stimulé la parole d'Eugénie par les questions qu'elle lui posait : « des fois, je lui demandais "raconte-moi comment vous avez atterri ici au village, dans la plus vieille maison du village". Elle a pu me montrer les archives, j'avais quand

même ce côté de bonne curiosité, pour en savoir plus » (EdB_Maryline). Eugénie a bien compris le sens du mode de communication à travers les questions : « c'était pas de la curiosité mal placée comme on dit, c'est de la bonne (rires) » (EdB_Eugénie). Selon Loewenstein (1994), la curiosité est un comportement complexe qui se manifeste lorsque l'esprit remarque un manque de connaissances.

Le degré de familiarité et de maîtrise de la langue au sein du binôme doit permettre une compréhension et un échange efficaces, en particulier lorsque le narrateur exprime ses sentiments, laisse libre cours à ses émotions et requiert une analyse plus fine et précise de la situation (Castaño *et al.*, 2007). Au sein du binôme 2, Catherine a été sensible à ce partage de moments plus difficiles : « Je me trouvais vraiment choyée d'être là, puis de pouvoir écouter, d'avoir comme cette confiance-là de quelqu'un qui me racontait sa vie, puis c'est très personnel, c'est pas tous des beaux événements, c'est pas toutes des choses positives, il y a des choses difficiles, puis tout ça, mais d'avoir comme quelqu'un qui me fasse confiance comme ça, puis il prend le temps, beaucoup de temps, puis beaucoup d'efforts, beaucoup d'énergie pour raconter ça, je me trouvais vraiment privilégiée » (EI_Catherine). Pour Yolande, adulte aînée du binôme 3, le partage de son histoire de vie lui a aussi permis de se livrer avec profondeur, mais aussi avec spontanéité dans la confiance accordée à Élodie : « Oui [ça fait du bien], surtout de le raconter à quelqu'un d'autre, parce que moi j'ai jamais pensé que j'aurais pu raconter ma vie comme ça, tu sais, je me surprends moi-même, parce que c'est quelque chose qui sortait tellement simplement » (EI_Yolande).

La communication dans le récit passe aussi par la compréhension émotionnelle qui, selon Hayes *et al.* (2022), repose sur l'empathie qui permet de se mettre à la place de l'autre et de mieux saisir ses sentiments et expériences, une compétence particulièrement cruciale dans les relations intergénérationnelles pour favoriser une meilleure compréhension des contextes culturels et sociaux propres à chaque génération. Comme Aysel, jeune adulte du binôme 4, qui avait bien conscience que raconter son histoire de vie, c'est aussi faire appel à des souvenirs enfouis qui peuvent faire revivre des moments émotionnels : « j'avais aussi un peu peur que cela remue un peu trop de souvenirs, de le blesser, qu'il se sente pas bien après. Il a pleuré lors de cette première rencontre, c'était très émotionnel de revoir toutes ces photos » (Déb1Aysel). Dans le binôme 5, pour Eugénie aussi, se raconter, surtout dans les premières rencontres, a remué des souvenirs pas toujours faciles à partager avec Maryline : « je vais pas dire que j'ai pas un peu..., non je veux pas dire vraiment la boule [au ventre], mais c'est vrai que ça brasse un peu » (JdB1_Eugénie).

Dans l'étude de 2019 sur la gérontologie narrative numérique, la communication a joué un rôle essentiel, d'autant plus lors de la phase orale de la gérontologie narrative, avec des points focus comme l'influence du collecteur sur le narrateur, la présence attentive du collecteur, l'écoute sensible du collecteur, l'intérêt pour le sujet et la saine curiosité (Crettenand Pecorini, 2019) que l'on retrouve aussi ici.

5.2.3 La coopération

La coopération, élément fortement relevé au sein des binômes [N = 40 pour les adultes aînés, N = 30 pour les jeunes adultes], a pris différentes formes. Par exemple dans le binôme 1, Annie essaie de canaliser l'énergie de Kali et de l'encourager dans ce travail en commun : « je lui disais à la troisième rencontre, “Kali, là, faut qu'on arrête là (rires), faut qu'on arrête parce que tu as trop de matériel déjà”, donc j'étais là un peu comme garde-fou, j'avais l'objectif en tête, puis je trouve qu'elle a fait preuve de persévérance (EdB_Annie). Dans le binôme 5, Eugénie félicite Maryline pour les capacités qu'elle mobilise pour effectuer son travail de collectrice : « Elle est très bonne pour ça, elle va faire journaliste (rires) (EdB_Eugénie). C'est ce que Gillies (2014) ou Johnson et Johnson (2009) mettent en lumière, la coopération incite les membres du groupe, ou du binôme, à persévérer grâce aux interactions sociales positives et au soutien mutuel, créant une dynamique où la motivation personnelle est renforcée par l'énergie et les encouragements du partenaire. Au sein du binôme 2, dans sa coopération avec Monsieur Jean, Catherine prend soin d'impliquer et de respecter les choix de son partenaire de création : « Aussi, il [Monsieur Jean] était confortable assez pour dire “oh ça, j'aimerais changer ça”, tu sais au lieu de dire “ah c'est beau”, c'est parce qu'il aurait pu dire, il voudrait pas me faire de la peine ou peu importe, mais il se sentait à l'aise de dire, puis il savait que ça allait bien passer aussi, parce que j'avais dit souvent, “moi, je veux vraiment que vous soyez satisfait du produit final, s'il y a quoi que ce soit, on peut tout changer, c'est facile, c'est pas de problème”, tu sais, je voulais vraiment qu'il se sente à l'aise, [...] on était confortable, [...] on était à l'aise, c'est pas comme si c'était une corvée, je pense qu'on aimait passer du temps ensemble, c'est le *fun* pour les deux en fait » (EI_Catherine). Ces exemples de réciprocité dans les échanges renforcent ce que de nombreux auteurs soulignent : toutes les générations perçoivent une réelle valeur dans leur participation et cela renforce la cohésion sociale (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020 ; Barbosa *et al.*, 2021 ; Boström, 2014 ; Chalmel et Weisser, 2013 ; Generations Working Together, 2023 ; Pentecouteau et Eneau, 2017 ; Sánchez, 2008). Du côté du binôme 3, Élodie note aussi la bonne collaboration de réciprocité à travers les liens qu'elle a tissés avec Yolande : « On a comme tissé un lien, elle me l'a dit comme “ah, tu es ma fille adoptive”, elle me taquinait toujours, “mais oui, c'est ma fille adoptive”. Elle était toujours

contente quand on était ensemble, elle me disait vraiment on s'entend bien, on était vraiment fait pour se rencontrer, elle était comme "j'ai beaucoup aimé ça" et c'était réciproque, c'est comme notre énergie avait *matchée* » (EI_Élodie). Même au sein du binôme 4 qui travaillait à distance, la collaboration entre Aysel et Gaston se reflète à travers la recherche d'informations pour arriver ensemble à rassembler les souvenirs. Lorsque Aysel explique : « J'ai réussi à retrouver dans les documents des informations précieuses sur des fois peut-être, des petits bouts qui manquent, puis là c'est bien vous l'avez confirmé, par exemple comme votre papa qui était prisonnier [de guerre] en Pologne. En fait, ils se sont rendu compte que c'était à la frontière avec l'Ukraine » (JdB2_Aysel), Gaston répond : « Mais l'Ukraine n'existait pas à l'époque, hein. Mon père était prisonnier et s'est sauvé, et il est allé dans le nord de la Pologne [...] et puis il y a une stèle dans ce village avec le nom de tous les prisonniers qui sont passés par là. Donc il est immortalisé en Pologne, pas en Ukraine, non » (JdB2_Gaston).

Dans les projets intergénérationnels, les activités doivent être conçues pour permettre la participation active des personnes de tous âges, avec une autonomie de choix, en privilégiant des approches participatives où l'apprentissage se fait par l'action et l'expérience directes, particulièrement efficaces (Alfageme, 2007 ; Auzoult, 2008 ; Kolb, 1984). Même si la partie numérique n'a pas vraiment intéressé les adultes aînés, Élodie du binôme 3 a trouvé le moyen d'impliquer Yolande, la doyenne des participants à la recherche, dans la préparation de la narration numérique pour qu'elles coopèrent : « Je lui ai demandé [...] "qu'est-ce que tu voudrais qu'on tire de ton histoire". Elle est toujours timide et elle a dit "ah non, toi choisis, tout ce que tu choisis c'est correct", je dis "mais toi, tu ne vois pas quelque chose à dire ?" "non, [...] je t'ai dit tout moi, moi je sais pas faire un résumé et moi, je vais tout dire ok" et puis je lui ai dit d'accord. Et si on prenait comme ce côté-ci, parce que dans toute ton histoire que tu as racontée, on voit que ce qui revient le plus, c'est des voyages, tu bouges beaucoup, tu aimes la vie, tu as vu beaucoup de choses. [...] Et puis elle a dit "d'accord oui, ça me va bien" et puis on a écrit des textes ensemble, je lui ai montré, elle a dit "moi je dirais pas comme ça, je dirais ceci, je suis ok", on a changé au fur et à mesure, au fur et à mesure on a fait le texte ensemble, jusqu'à ce qu'elle soit satisfaite » (EI_Élodie). Il en est de même pour Maryline du binôme 5 qui a cherché à engager Eugénie dans le travail préparatoire de la narration numérique, comme le démontre le dialogue suivant :

Maryline : Qu'est-ce qu'on a fait aujourd'hui ?

Eugénie : On a enregistré l'histoire.

Maryline : Donc moi je l'ai écrite, toi tu l'as vérifié et puis après, une fois que c'était tout bon, on l'a enregistrée, hein ?

Eugénie : Voilà, oui.

Du côté du binôme 2, la collaboration est également palpable : « on va trouver comment faire ressortir les choses, puis on va, vous allez m'aider avec tout ça, avec la narration après (rires de Monsieur Jean), je me fie sur vous pour qu'on fasse quelque chose de, qui fait beau, puis qui va bien ensemble » (JdB2_Catherine). Monsieur Jean explique comment cette collaboration est importante pour lui : « C'est quand vous me posez des questions, y a des choses qui me revenaient, et qui était quand même importantes pour moi, puis je me suis souvenu de ça, alors ça, ça a été extrêmement positif. [...] c'est la profondeur des sujets, de pouvoir aller en profondeur sur un sujet en particulier, ça, j'ai aimé ça parce qu'évidemment, à 81 ans, on a oublié beaucoup de choses, mais qui sont là, qui sont toujours là dans l'esprit, alors ça moi, j'ai beaucoup aimé. [...] Une coopération totale de ce côté-là » (JdB2_Jean).

Les conditions essentielles pour que la théorie du contact intergroupe d'Allport (1954) soit effective, soit l'égalité des statuts, la coopération, le partage de buts communs et le soutien des institutions sociales ou de l'autorité politique (Pettigrew et Tropp, 2006) sont très proches, voir semblables pour certains points, du paradigme de l'engagement de Schiele (2018) pour la diffusion du savoir dans l'engagement du public dans la mobilisation du savoir non formel, qui implique la symétrie, la collaboration, l'égalité, l'autonomie, la réciprocité, la personnalité différenciée et la mutualité du savoir. Cette égalité des statuts, symétrie et égalité, cette coopération et collaboration, ce partage du savoir et mutualité du savoir ont été visibles au sein des binômes qui ont collaboré harmonieusement durant le processus de la gérontologie narrative numérique.

5.2.4 L'organisation du travail

Les projets intergénérationnels doivent définir des objectifs clairs, mais surtout significatifs pour toutes les générations impliquées ; lorsque ces objectifs sont alignés avec les intérêts et les besoins des participants, les échanges sont plus engageants et stimulants (Aguilera-Hermida *et al.*, 2020 ; Fortier et Belley-Ranger, 2020 ; Kaplan *et al.*, 2016 ; McCoshan, 2016 ; Schiele, 2018). Pour ce projet intergénérationnel, l'objectif était la réalisation d'une narration numérique qui a demandé de l'organisation au sein des binômes, par de la planification et des prises de décision [N = 73 pour les adultes aînés, N = 86 pour les jeunes adultes]. Par exemple pour le binôme 2, Monsieur Jean et Catherine fixent leurs objectifs pour organiser leur travail dans une relation de confiance : « s'il y avait moyen de prendre le texte que je vous ai donné, pis que vous, euh, m'envoyer un message courriel disant : ok la semaine prochaine, je voudrais aborder tel et tel sujet, ça, ça m'aiderait à aller plus en profondeur (JdB1_Jean) ou encore « je ne sais pas si on pourrait commencer à mettre ça en

ordre pour la prochaine fois » (JdB2_Jean), à quoi répond Catherine : « si je commence déjà à mettre les photos en ordre, puis avoir un peu une idée comme les grandes lignes de la narration [...] puis là après ça, on pourra voir comment on met ça ensemble » (JdB2_Catherine). Cette organisation du travail n'est pas toujours si simple, comme le témoigne Kali, jeune adulte du binôme 1 : « Il y a beaucoup de choses à voir, donc on sait pas par où commencer, on sait pas où s'arrêter, je pense que c'est ça, parce qu'on peut pas s'arrêter, mais il faut s'arrêter, mais je pense c'est ça le plus difficile, c'est à quel moment on doit s'arrêter pour ce projet et qu'est-ce qu'on doit retenir » (JdB2_Kali). Alors Annie encourage Kali à faire des choix organisationnels : « parce qu'il faut que tu aboutisses, alors pour aboutir, ben faut arrêter de collectionner tout, (rires) tout ce qu'il y a à collectionner, je me rendais même pas compte qu'il y en avait autant » (JdB2_Annie). L'organisation influence également le travail qui est fait en dehors des rencontres comme le note Aysel, jeune adulte du binôme 4 : « je trouve que c'était bien qu'il y a eu un travail de fait en amont, c'est-à-dire toutes les photos, tout ça puis je vous remercie d'avoir collecté tout ça, ça a beaucoup aidé les choses, je pense » (JdB1_Aysel).

De son côté, Maryline du binôme 5 a apprécié la flexibilité pour l'organisation des rencontres, en pouvant adapter le délai entre les rencontres en fonction du travail à faire, mais aussi en fonction de la disponibilité d'Eugénie par rapport aux contraintes que la vie lui imposait (la santé de son mari par exemple), ce qui a permis d'apporter de la profondeur dans la relation : « Peut-être si on avait eu un délai très court, deux ou trois semaines pour le faire, ça aurait été trop court, du stress. Mais là, au final, on se disait "là, tu es libre ? Non, j'ai le physio. Non, je ne suis pas là, je travaille. Bin on fait la semaine prochaine". Et puis moi, en même temps, on faisait un petit moment ça, ou bien on commençait par un moment où on discutait de tout et rien, comment ça va, comment va la santé d'Antoine, les enfants, les fêtes de Noël, et puis après, on prenait un moment pour faire ça. Le fait de ne pas avoir de délai, parce que quand tu as un délai, c'est peut-être plus stressant, tu vois, tu dois aller à l'essentiel, alors que là, on pouvait prendre du temps. Et puis on pouvait choisir, si aujourd'hui il y a le moral qui va pas, ou quoi que ce soit, et bien tant pis, on reporte, je reviens la semaine prochaine. De prendre du temps, c'est le but. On est déjà assez stressé par la vie (rires). Et cela permet de se rencontrer (EdB_Maryline). Cette flexibilité dans les programmes intergénérationnels est notée par Jarrott (2011) qui rappelle que pour s'adapter aux besoins évolutifs des participants, cette flexibilité permet également de mieux répondre aux imprévus en s'ajustant aux rythmes et aux disponibilités des participants. Par exemple, Élodie du binôme 3 a rapidement compris que pour Yolande, avec ses 89 ans, il fallait trouver un moyen pour s'organiser afin que ce retour sur ses souvenirs ne soit pas un exercice trop stressant et lui a proposé de mettre par écrit ses pesées

lorsque les souvenirs lui revenaient à l'esprit en dehors des rencontres : « comme on a dit, ce qui a amélioré, c'est comme le fait de noter par exemple des idées quand elles te viennent, tu vois, c'est plus facile que d'être assise et de penser "oh, qu'est-ce que je vais dire ?" tu vois, de les écrire, de noter des idées quand elles te viennent » (JdB1_Élodie). Ce climat de respect mutuel et de reconnaissance des compétences de chacun, indépendamment de l'âge, est relevé par les recherches qui ont exploré les facteurs de succès des apprentissages intergénérationnels (Fitzpatrick, 2019 ; Fortier, 2018 ; Friebe *et al.*, 2014 ; Kaplan *et al.*, 2020 ; Kern, 2011). Dans les projets intergénérationnels, il faut également tenir compte des capacités physiques et cognitives des différentes générations (Boujut et Belleville, 2019 ; Soubelet, 2009 ; Stern, 2002 ; WHO, 2002). Monsieur Jean du binôme 2 a été le seul à verbaliser la fatigue, en fait plutôt la concentration qui diminue : « Je crois, ça à faire avec l'âge, à un moment donné, je devenais très fatigué, comme maintenant, je sens que ça diminue, puis la capacité intellectuelle diminue. Puis ça, ça me dérange. [...] Mais au point de vue de relation, c'est très agréable, parce que j'ai rarement l'occasion de parler autant (rires) et qu'on m'écoute (rires) » (EdB_Jean). Bien que Catherine, sa partenaire de binôme, ait porté une attention particulière pour respecter l'horaire fixé, Monsieur Jean a toujours voulu continuer, trouvant du plaisir dans les rencontres. L'organisation du travail durant le processus de la gérontologie narrative numérique a donc permis aux deux générations d'avancer ensemble dans la création de la narration numérique, dans un bel esprit d'équipe, en respectant le rythme de chacun et en s'adaptant aux circonstances.

5.2.5 L'échange de savoir

Ici aussi dans les apprentissages, donc dans l'échange de savoir, la relation entre les apprenants de générations différentes joue un rôle central (Fitzpatrick, 2019 ; Kaplan et Sánchez, 2016). Il y a eu un total de 42 occurrences relevées pour tous les apprentissages confondus pour les adultes aînés et de 77 pour les jeunes adultes, auxquelles s'ajoute la transmission de l'héritage culturel et historique [N = 16 pour les adultes aînés et N = 22 pour les jeunes adultes]. Les échanges sont mutuels, les aînés peuvent partager leurs expériences de vie et leurs compétences spécifiques et les jeunes adultes peuvent introduire les aînés à de nouvelles technologies ou à des pratiques actuelles (Boström et Schmidt-Hertha, 2017). Par exemple dans le binôme 5, Maryline a pris le temps de montrer à Eugénie un peu plus en détail comment utiliser WhatsApp, ce qui est devenu le moyen de communication entre Eugénie et moi-même.

Mais Maryline apprend aussi de la part d'Eugénie (qui est la mémoire du village), comme sur les fêtes traditionnelles du village : « À la Madeleine, ils faisaient des merveilles [pâtisserie], je

savais pas, pourtant ça fait déjà plusieurs années que je viens faire la Madeleine, mais j'ai jamais vu ça, ça se fait plus. La première fois que j'ai fait la Madeleine, j'étais aux scouts, j'avais peut-être 7, 8 ou 9 ans, mais ça n'existait déjà plus. [...] C'est de l'histoire, de la vraie histoire » (EdB_Maryline). Au sein du binôme 1, pour Kali, elle est déjà dépassée par tout ce qu'elle a appris lors de la première rencontre avec Annie : « moi, j'ai appris tellement de choses et je sais que je vais en apprendre plus, et je sais même pas par où commencer » (JdB1_Kali). Même Catherine du binôme 2 relève qu'elle a beaucoup appris au cours des rencontres, sans que cela soit des leçons magistrales : « Il y avait beaucoup de choses nouvelles pour moi à apprendre, [...] il aurait pu être enseignant, professeur, parce que tu vois qu'il aime enseigner, il a la patience, il est jamais condescendant, il se met à mon à mon niveau, c'est pas comme "ah bin là c'est évident", non, non, c'est comme tu sais, il m'explique comme quelqu'un qui n'est pas dans l'armée, c'était beaucoup, mes questions étaient beaucoup par rapport à l'armée (sourire), fait comme quelqu'un qui sait que je connais pas ça, il prenait le temps d'expliquer [...] j'espère que c'est clair pour lui que ça m'a apporté quelque chose aussi, je le remercie de sa générosité » (EI_Catherine). Comme le souligne Marsick et Watkins (2001), les apprentissages informels, adaptés aux rythmes et besoins variés des participants, aînés ou jeunes, favorisent une meilleure rétention des compétences et des connaissances en offrant des interactions libres de contraintes temporelles ou structurelles, respectant ainsi les préférences personnelles de chacun.

Le bien-être émotionnel des adultes aînés, tel que le sentiment d'accomplissement personnel, de compétence et de satisfaction de sa vie peut être amélioré grâce à l'apprentissage sur la durée (Da Silva et Carbonneau, 2020 ; Narushima *et al.*, 2018). En effet, les relations intergénérationnelles permettent souvent aux aînés de jouer un rôle de transmetteurs de savoirs, valorisant leurs expériences de vie et stimulant leur cognition : en partageant leurs connaissances et compétences, ils mobilisent leur mémoire épisodique, leurs capacités de réflexion et leurs habiletés communicationnelles, ce qui renforce leur sentiment d'utilité et de compétence cognitive. (Grady, 2012 ; Soubelet, 2009). Dans le binôme 4, Gaston se voit comme un transmetteur : « donc je passe les renseignements » (JdB1_Gaston), ce que confirme Aysel : « Je pense que l'apprentissage, il a été plus de mon côté, moi j'ai appris plein de choses sur l'époque que vous avez traversée, sur voilà, des réalités que moi j'ai pas conscience forcément parce que je suis pas de la même époque, les choses qui se passaient que nous on a peut-être pas eu la chance d'appréhender, de voir de la même façon. Enfin la chance, je sais pas si c'est de la chance, effectivement [il a été question de la guerre], mais oui, on voit les choses différemment sûrement à cause de nos expériences personnelles différentes à des époques différentes, donc moi j'ai beaucoup appris en tout cas » (JdB1_Aysel). Si Elodie, jeune adulte

du binôme 3 fait part de ses apprentissages réalisés à travers la narration de Yolande : « ça a été comme super bien, je me sens super bien parce qu'encore une fois, je viens de découvrir des parties de ta vie. J'ai beaucoup apprécié, aussi merci d'avoir voulu partager avec moi » (JdB2_Élodie), Yolande est heureuse d'avoir pu y contribuer : « ah bin si ça peut t'aider, je suis bien contente » (JdB2_Yolande). De côté du binôme 1, Annie est très ouverte et motivée pour apprendre un peu plus sur la technologie : « moi, je vais découvrir la technologie parce que je ne suis pas réticente du tout » (JdB1_Annie). C'est ce qu'elle a fait en compagnie de Kali : « oui, ça m'intéresse de faire ça avec elle, des fois c'est moi qui lui disais "coupe, coupe" [...] c'est vrai que c'est pas facile à faire » (EdB_Annie). Et dans le binôme 2, Catherine découvre de nouveaux sujets d'intérêts grâce à Monsieur Jean et est heureuse d'en apprendre toujours plus : « Pour moi, c'est de continuer d'apprendre, même les choses comme quand on continue à regarder les choses, comme la carte, sur le bateau, le *Grand Loop* [*Great Loop*³³], puis les choses comme l'*intercoastal* [*Intracoastal Waterway*³⁴] qui est construit par les armées. [...] J'apprends parce qu'il y a tellement de choses que c'est totalement inconnu pour moi, fait que j'en apprend, [...] fait que à chaque fois, c'est ça, c'est presque comme prendre un cours d'histoire (rires de Jean) j'apprends beaucoup de choses » (JdB3_Catherine). Comme le relèvent Ryan et Deci (2000) et Sarrazin *et al.* (2011), les apprentissages informels, en répondant à des intérêts personnels ou à des besoins spécifiques, suscitent souvent une forte motivation intrinsèque, se traduisant par un engagement accru de l'apprenant qui participe activement à son propre processus d'apprentissage. C'est ainsi que Gaston, adulte aîné du binôme 4, voit aussi le moteur motivationnel que peut être la curiosité : « la curiosité est un vilain défaut (rires), mais si on n'est pas curieux on apprend rien. Il faut de la bonne curiosité » (EdB_Gaston).

Si Kaplan *et al.* (2020) ont déterminé que les apprentissages intergénérationnels peuvent avoir un impact sur divers aspects comme le développement des compétences et des savoirs, le

³³ *The Great Loop is a continuous waterway that recreational mariners can travel that includes part of the Atlantic, Gulf Intracoastal Waterways, the Great Lakes, Canadian Heritage Canals, and the inland rivers of America's heartland* [La Grande Boucle est une voie navigable continue que les plaisanciers peuvent parcourir et qui comprend une partie de l'Atlantique, les voies navigables intracôtiers du Golfe, les Grands Lacs, les canaux du patrimoine canadien et les rivières intérieures du cœur de l'Amérique] (National Ocean Service, 2023).

³⁴ *Intracoastal Waterway: This route extends approximately 3,000 miles and is essentially two waterways along the Atlantic and Gulf coasts* [cette route s'étend sur environ 3000 milles et comprend essentiellement deux voies navigables le long des côtes de l'Atlantique et du Golfe] (National Ocean Service, 2014). *Intracoastal Waterway* fait partie du *Great Loop* (N.D.A.).

renforcement de la compréhension et du respect entre générations, la santé, les activités artistiques et récréatives, ainsi que la réduction de l'isolement par le biais des liens sociaux, on constate que ces aspects se retrouvent en grande partie au sein des binômes, tant dans la phase gérontologie narrative que dans la phase narration numérique.

5.2.6 Une réponse à la première sous-question

Si la démonstration a été faite du rôle et de l'importance de la confiance qui se bâtit au cours des différentes interactions entre les binômes et qui a permis d'avoir une communication efficace, une coopération fructueuse, une organisation du travail partagé et des échanges réciproques de savoirs, il est important d'essayer de comprendre pourquoi la relation s'est interrompue pour le binôme 4. Même si Aysel n'a jamais donné une explication à son désistement, elle a souvent évoqué une charge de travail considérable avec son emploi en plus de son rôle de mère de famille. Marilyne présentait la même situation ; Kali et Élodie étaient en pleine période de fin d'études ; Catherine avait accepté de dégager du temps sur ces samedis. Toutes étaient également bien occupées en dehors de ce projet. Il est donc possible que le format en ligne entre les membres du binôme ait influencé sa décision de ne pas poursuivre le projet. En effet, un écran renvoie une petite fenêtre en deux dimensions sur tiers du corps d'une personne. Lorsque le jeune adulte est invité chez l'adulte aîné pour les rencontres, il découvre son milieu de vie, il capte l'esprit qui règne dans la maison, il y a les odeurs, l'ambiance, le décor, en bref, il découvre son milieu de vie. Il voit aussi l'adulte aîné de la tête aux pieds, comment il se déplace, son langage corporel. Catherine a découvert la chienne de monsieur Jean et de l'importance qu'elle avait pour lui ; Maryline a bu du thé et mangé du chocolat avec Eugénie, parfois au salon, parfois à la cuisine et n'est jamais partie sans saluer également l'époux d'Eugénie ; Kali s'est aussi liée d'amitié avec l'époux d'Annie et a trouvé des grands-parents adoptifs ; Élodie a été « adopté » par Yolande. Tous ces éléments font probablement qu'il y a un attachement qui se crée et qui n'est pas possible, ou plus difficilement réalisable par écran interposé. La présence physique, avec tout ce que cela implique, est probablement nécessaire pour créer ce lien de confiance et qui pousse le binôme à aller jusqu'à la création et à la diffusion de la narration numérique. Le rôle des émotions est important dans les apprentissages (Denervaud *et al.*, 2017 ; Schutz et Pekrun, 2007), dans la créativité (Gillet et Asloum, 2020), mais également dans les relations intergénérationnelles (Alonso *et al.*, 2013 ; Alterio, 2003 ; Barbier, 2019). Sans ces émotions, la relation n'est pas la même, l'affectif n'est sans doute pas mobilisé de la même façon par écran interposé, il y a moins d'impact émotionnel, la motivation diminue, ce qui conduit à l'abandon. Selon Petit (2021), « l'émotion est ce qui nous relie » (p. 15).

Les interactions intergénérationnelles entre adultes âgés et jeunes adultes se sont construites très rapidement, dès la phase de la gérontologie narrative, et ont évolués vers des relations où la communication a été efficace et respectueuse, où la collaboration a permis d'effectuer le travail de la création de la narration numérique dans un effort commun en fonction des compétences de chacun, où l'organisation du travail a été la préoccupation des deux membres du binôme et où les échanges de savoirs ont été intergénérationnels, bénéficiant tant ceux qui l'ont donné que ceux qui l'ont reçu. Tout cela a été rendu possible grâce à la relation de confiance au sein de chaque binôme.

5.3 Bénéfices et risques cognitifs, conatifs et affectifs potentiels

Les bénéfices sont souvent évoqués dans les recherches sur les projets intergénérationnels, les risques le sont beaucoup moins. Il est donc intéressant ici d'évaluer les bénéfices et les risques du processus de la gérontologie narrative numérique, tant auprès des adultes âgés que des jeunes adultes.

5.3.1 Les bénéfices

La deuxième sous-question a ainsi été formulée : quels sont les bénéfices cognitifs, conatifs et affectifs potentiels pour les narrateurs et collecteurs dans le cadre de la gérontologie narrative numérique, en particulier en matière d'apprentissages, d'estime de soi, de motivation, de transmission, de bien-être et de résilience au sein du binôme ?

Les bénéfices cognitifs

Dans l'analyse des données, les apprentissages ont été divisés en trois sortes : les apprentissages informels, les apprentissages intergénérationnels et les apprentissages techniques et numériques. Pour rappel, la distinction entre apprentissage informel et intergénérationnel a été faite par l'apprentissage qui a été réalisé à partir de l'enseignement intentionnel du partenaire (intergénérationnel) ou d'un apprentissage réalisé sans un objectif direct du partenaire (informel). Après avoir discuté les résultats de ces trois sortes d'apprentissages, je reviendrais sur leurs bénéfices.

Lors des entretiens, les résultats montrent que les participants, mais plus particulièrement les adultes âgés, ne voyaient pas les apprentissages informels comme une source d'apprentissage, sans doute parce que les apprentissages informels se font de manière spontanée (Brogère et Bézille, 2007). En effet, les apprentissages informels sont souvent associés à des expériences quotidiennes, des interactions sociales et des activités pratiques (Livingstone, 2001). Pour les adultes âgés, pour qu'un apprentissage soit reconnu comme tel, il fallait un cadre formel. Par exemple, Gaston du binôme 4 se voit dans un rôle d'enseignant,

pas dans un rôle d'apprenant : « d'habitude c'est moi qui enseigne, ce n'est pas moi qui apprends (rires) » (EdB_Gaston). C'est en leur expliquant ce qui était entendu par apprentissage informel qu'ils en ont découvert la valeur et reconnu qu'ils avaient effectivement appris de façon informelle. Pour les jeunes adultes, le terme d'apprentissage informel était mieux connu, Catherine du binôme 2 l'a même utilisé : « en me racontant votre vie, vous m'avez enseigné beaucoup de choses informelles » (EdB_Catherine). L'analyse des résultats permet de voir que les jeunes adultes ont davantage verbalisé avoir appris de façon informelle [N = 19] que les adultes âgés [N = 5], et plus particulièrement dans la phase gérontologie narrative avec 11 occurrences dans cette phase pour les jeunes adultes. Comme cette phase donne principalement la parole aux adultes âgés, il est donc probable que les jeunes adultes, dans leur fonction de collecteur, aient eu plus l'occasion d'apprendre de façon informelle que les adultes âgés.

Les apprentissages intergénérationnels ont été plus nombreux durant la phase de la gérontologie narrative pour les jeunes adultes [N = 14 versus N = 3 pour les adultes âgés], mais également durant la gérontologie narrative numérique en général [N = 13 pour les jeunes adultes versus N = 3 pour les adultes âgés]. Cela peut s'expliquer par l'espace qui est donnée à la parole et aux échanges dans cette première phase du processus par rapport à la phase narration numérique qui est davantage technique et qui est également plus courte dans le processus. En distinguant qui a appris de qui, les résultats indiquent que les jeunes adultes ont beaucoup plus appris des adultes âgés que l'inverse. Il y a sept occurrences où les adultes âgés ont permis d'apprendre aux jeunes adultes et une seule où ils ont appris des jeunes adultes. Les jeunes adultes ont mentionné 31 fois où ils ont appris des adultes âgés, soit le total des apprentissages intergénérationnels. Par exemple dans le binôme 5, Eugénie a appris à Maryline l'histoire de la fête paroissiale et elle peut maintenant me l'expliquer : « parce que tu vois, la Madeleine [fête paroissiale], ça se faisait le 22 juillet, puis après, ils l'ont déplacé début septembre, parce que c'était les vacances et que tout le monde était loin. Mais la vraie fête de Marie Madeleine, c'est le 22 juillet » (EdB_Maryline). Élodie du binôme 3 reconnaît la valeur des apprentissages intergénérationnels pour toutes les générations : « parce que je pense aussi que la jeune génération aurait quelque chose, on ne sait jamais, quelque chose à prendre, tout comme la personne âgée à des choses à prendre, donc on apprend tous de cette expérience, je pense que oui » (EI_Élodie). Pour Catherine du binôme 2, elle a vraiment beaucoup apprécié d'apprendre au contact de Monsieur Jean : « il prenait le temps d'expliquer les choses que j'avais besoin de savoir, fait que oui, j'espère qu'en tout cas, j'espère que c'est clair pour lui que ça m'a apporté quelque chose aussi » (EI_Catherine). Et Kali du binôme 1 apprend des leçons de vie : « mais j'ai appris que quand tu aimes quelqu'un, malgré la maladie comme c'est possible » (EI_Kali).

Pour les apprentissages techniques et numériques [N = 32 pour les adultes âgés et N = 27 pour les jeunes adultes], on se trouve dans la situation inverse où ces apprentissages ont davantage été réalisés durant la phase de la narration numérique [N = 16 pour les adultes âgés et N = 22 pour les jeunes adultes]. À noter que neuf occurrences pour les jeunes adultes font référence à ce qu'ils ont appris durant la formation à la gérontologie narrative numérique, durant la création de la narration numérique avec le soutien à distance ou par leur propre recherche. Par exemple, Catherine du binôme 2 a même cherché à résoudre elle-même ses problèmes techniques, en cherchant la réponse sur le Net : « je ne savais pas comment faire, convertir un vidéo en format MP3, puis là quand ça marche c'est "oh youpi, on va pouvoir le mettre" (rires) » (EdB_Catherine). Cela signifie qu'il y a eu effectivement 18 occurrences où les jeunes adultes ont partagé leurs connaissances techniques et numériques avec les adultes âgés. Les adultes âgés ont également réalisé des apprentissages techniques et numériques durant la phase de diffusion [N = 5]. Comme le note Monsieur Jean du binôme 2 : « De toute façon, moi je suis un dinosaure alors (rires) [par rapport à la technologie]. Je trouve ça intéressant parce qu'elle m'a montré une couple de choses, puis des instruments, moi je m'en reviens pas. Ces petits appareils-là qui font toutes sortes de choses, c'est formidable, mais pas plus intéressé que ça » (EdB_Jean). Pourtant, Monsieur Jean a communiqué avec moi par courriel et l'entretien individuel s'est déroulé sur Zoom, il a donc des connaissances techniques. Pour le binôme 4, Gaston reconnaît ses limites avec la technologie : « C'est impressionnant cette technologie. Absolument. Moi, je suis dépassé, absolument, j'ai pas de téléphone, j'ai rien du tout, juste ma tête (rires). Ma femme a son téléphone, intelligent pardon, il ne faut pas oublier ça, et puis l'ordinateur, éventuellement moi je vais aller travailler un peu à l'ordinateur, mais pas beaucoup, c'est pas mon domaine » (EI_Gaston).

Cette stimulation cognitive à travers les apprentissages, qu'ils soient informels, intergénérationnels ou techniques et numériques, est bénéfique pour stimuler la réserve cognitive, c'est-à-dire la capacité à compenser les pertes cognitives par des mécanismes alternatifs (Barulli et Stern, 2013 ; Park et Reuter-Lorenz, 2009 ; Stern, 2009). C'est le cas pour Gaston du binôme 4 qui note que ce qu'il a le plus apprécié durant la première rencontre c'est : « de pouvoir se remémorer des souvenirs. Ils sont loin, mais pas trop loin quand même » (JdB1_Gaston) et d'enchaîner : « je n'ai pas pris beaucoup de nouveau, mais je me suis remémoré beaucoup de choses qui étaient un petit peu loin » (JdB1_Gaston). Cette mémoire épisodique, qui est liée à la capacité de se souvenir d'événements spécifiques dans le passé, tend à diminuer avec l'âge, il faut souvent des stimulations pour l'aviver (Grady, 2012). Monsieur Jean du binôme 2 le note de son côté : « C'est très curieux à dire, je me souvenais pas

du saut [saut en parachute, Jean était parachutiste] devant le gouverneur général, et puis là, les photos que j'ai retrouvées dans mes documents montrent bien que je suis là, et jeune [sourire] et je venais de sauter, donc à côté de ma mère et du gouverneur et Madame X, ainsi que le fils du général X, Michel. Alors ça, ça a été un point. L'autre, c'est que je le savais, j'avais perdu, hum, pas perdu comme tel, mais j'avais oublié mes chiens. Puis toute ma vie a été avec un chien, alors ça, ça a été agréable de voir toutes les belles photos de chacun des chiens depuis le début quand j'étais parachutiste, et puis en passant par le dernier, l'avant-dernier » (EI_Jean). Et Yolande du binôme 3 est également surprise de retrouver des souvenirs oubliés et qui ont été mobilisés en regardant ses photos et en les expliquant à Élodie : « ah ! C'est pas possible comment ce que je trouve ça là, mais c'est sûr, c'est moi là, tu sais ! » (EI_Yolande). Les photos pour stimuler les souvenirs, tels que le préconisent Bach, 2007, Feldman et Howie, 2009, Ruchat 2013b et Wundrak, 2015, ont été vraiment importantes pour tous les adultes aînés. Les adultes aînés ont fait par eux-mêmes de cette stimulation cognitive bénéfique comme Monsieur Jean du binôme 2 : « Cet exercice que nous faisons là a été extrêmement utile pour revoir ma vie, que je n'avais jamais fait. Il y avait des bouts, des petits bouts comme ça que je me souvenais, puis, ainsi de suite, mais quand je me suis mis à l'ordinateur là, pour aller en détail et trouver les années qui vont au bon endroit et ainsi de suite, ça a été un exercice mental assez difficile, mais extrêmement intéressant, et puis donc j'ai toutes sortes de projets tout d'un coup-là qui me viennent à l'esprit que je vais continuer » (JdB1_Jean). De même pour Yolande du binôme 3 : « c'est des gros souvenirs que j'avais pas vu ça fait longtemps et puis j'aimerais beaucoup me revoir à ce temps-là, ce qui est impossible, mais ça fait du bien, ça fait du bien au cerveau » (JdB2_Yolande). Et Gaston du binôme 4 associe avec humour les mystères de sa mémoire avec les apprentissages potentiels réalisés : « apprentissage ? D'avoir un retour sur moi-même, oui, et puis de retrouver, d'apprendre quelque chose de nouveau peut-être, peut-être, mais là, ça me revient pas, mais ça reste, si c'est arrivé, c'est caché derrière là, ça va revenir (rires) » (JdB2_Gaston). D'une façon globale, on retrouve donc dans ces apprentissages réalisés durant le processus de la gérontologie narrative numérique certains facteurs qui peuvent renforcer la réserve cognitive que Soubelet (2009) a relevée comme l'engagement intellectuel régulier, l'apprentissage de nouvelles compétences et les relations sociales.

Dans les échanges de connaissances, si les apprentissages informels et intergénérationnels ont été plus nombreux et bénéfiques pour les jeunes adultes, les apprentissages techniques et numériques ont été le plus souvent aux bénéfices des adultes aînés. La stimulation cognitive pour les adultes aînés a été notée par les adultes aînés eux-mêmes et ils en ont relevé les bénéfices.

Les bénéfices conatifs

Les analyses montrent des résultats assez similaires pour les deux générations en ce qui concerne les occurrences en lien avec la conation [N = 221 pour les adultes aînés et N = 239 pour les jeunes adultes]. L'estime de soi et la fierté, la transmission aux autres générations, le rôle de guide, mais aussi la motivation et la prise de responsabilité dans la planification et les décisions ont été vecteurs de bénéfices. Avoir un regard rétrospectif sur leur vie a fait prendre conscience aux adultes aînés qu'ils sont fiers d'eux-mêmes, parfois avec surprise. Cette estime de soi a été exprimée par Yolande du binôme 3 : « j'me sent très bien, puis je me sens très fière, très contente, je pense que j'ai accompli quelque chose qui me fait plaisir » (JdB1_Yolande). Non seulement Yolande exprime son estime de soi, mais aussi son bien-être. La recherche le confirme, une estime de soi positive est directement liée à la santé mentale et au bien-être (Harter, 2012 ; Ryan et Deci, 2000). Monsieur Jean du binôme 3 exprime son estime de soi de façon moins directe : « je trouvais ma vie assez ordinaire, alors c'était pas nécessaire pour moi. Mais là quand je vois ça, bin j'aime ça (rires) » (EdB_Jean). Pour Annie du binôme 1, c'est sa prise de conscience que malgré ce qu'elle pensait, malgré son âge, elle n'est pas inutile, elle est fière d'être reconnue à part entière : « Parce qu'à notre insu, parce que ce que je me rends compte maintenant en vieillissant, c'est pas nécessairement ce que l'on fait, mais aussi ce que l'on est, la façon dont on mène notre vie qui sert de modèle. [...] Tiens, je ne suis pas aussi au rancard que je pense que je le suis, tu vois, c'est toute une réflexion qui se fait » (EdB_Annie). En effet, la recherche confirme que lorsque les adultes aînés partagent leurs connaissances et sont reconnus pour leur expertise, cela renforce leur estime de soi et leur sentiment d'avoir encore un rôle à jouer dans la société (Altintas et Guerrien, 2014 ; Guillemot et Urien, 2010 ; Richard *et al.*, 2007). Pour les jeunes adultes, être écoutés et respectés par leurs aînés renforce leur estime de soi, leur permettant de se sentir valorisés dans leur capacité à échanger avec des personnes d'autres générations, ce qui encourage une dynamique de coopération et de respect mutuel (Barbosa *et al.*, 2021 ; Fortier et Belley-Ranger, 2020 ; Pentecouteau et Eneau, 2017). Par exemple, au sein du binôme 5, Eugénie exprime sa totale confiance à Maryline en lui disant qu'elle n'aurait pas réalisé cette expérience avec n'importe qui : « mais je ne pense pas qu'avec une autre personne, j'aurais fait comme on a fait ensemble » (EdB_Eugénie). De même dans le binôme 1, Annie répète à plusieurs reprises que Kali est un cadeau : « je suis contente d'avoir rencontré Kali, c'est un beau cadeau » (EdB_Annie). L'estime de soi, qu'elle soit corroborée par le regard de l'autre ou le regard rétrospectif, renforce la motivation intrinsèque et donc la motivation à apprendre en fixant des objectifs ambitieux et en s'investissant pleinement (Altintas et Guerrien, 2014 ; Dweck, 1986 ; Ryan et Deci, 2000 ; Sarrazin *et al.*, 2011).

La motivation est importante dans le processus de la gérontologie narrative numérique. Si les jeunes adultes ont plus souvent exprimé leur motivation durant le processus [N = 36], les adultes aînés l'ont également fait [N = 21]. Cette motivation a pris plusieurs aspects : la motivation personnelle au cours du projet, la motivation du binôme lui-même, ainsi que la motivation du partenaire reconnue au sein du binôme. Par exemple au sein du binôme 3, Yolande n'a jamais imaginé au début du projet de devenir autant motivée pour finaliser la narration numérique avec Élodie : « j'ai jamais cru que ça aurait pu, ça aurait pu m'intéresser comme ça, ça m'a intéressé, puis j'étais intéressée à le faire, puis j'étais pas, j'étais motivé vraiment, puis j'avais une bonne motivation que ça m'a pas dérangé, j'ai bien apprécié ça » (JdB1_Yolande). Dans le binôme 2, Monsieur Jean note avec enthousiasme et motivation tout le potentiel des discussions avec Catherine pour la création de la narration numérique : « il me semble qu'au fur et à mesure qu'on continue il y a encore tellement d'autres item ou sujets qui se bousculent dans l'esprit là, c'est, c'est incroyable » (JdB2_Jean). Catherine exprime aussi la motivation du binôme et sa propre motivation : « c'est sûr que le projet prenait aussi beaucoup de temps, mais tu sais, on a tout mis des choses de côté pour faire ça, fait que c'est sûr que tu sais, je m'ennuie pas les samedis (rires). [...], mais en tout cas s'il y avait une partie 2, c'est sûr que je reparticiperai (rires) » (EI_Catherine). Annie du binôme 1 est très surprise de la motivation de Kali pour ce projet : « l'intérêt qu'une jeune femme de 23 ans porte à une vieille dame de 80 ans, alors que la vieille dame ne s'attend pas trop, du fait du peu d'intérêt que portent ces petits enfants à sa vie (rires) qu'elle soit ancienne ou présente » (JdB2_Annie). Comme le notent plusieurs chercheurs, la motivation à maintenir des liens sociaux forts entre les générations, la volonté d'éviter l'isolement social, particulièrement chez les adultes aînés, ou de combler un besoin de mentorat ou de figure représentative chez les jeunes, jouent un rôle important (Fortier, 2018 ; Guillemot et Urien, 2010 ; Kaplan *et al.*, 2020). Élodie du binôme 3 est stupéfaite de la motivation de Yolande, surtout avec ses 89 ans : « Ils [les adultes aînés] sont très investis, très, ils veulent vraiment faire le truc, moi je pensais qu'à un moment donné, elle allait se lasser, dire "ok c'est bon, je suis fatiguée, je veux plus le faire", mais elle a continué, elle a continué, elle était toujours là "ah ok, tu viens à quelle heure ? Ah je suis déjà...", elle est plus investie que même les jeunes » (EI_Élodie). Dans le binôme 5, Maryline voit également le côté social bénéfique aux deux générations comme moteur de motivation, comme le note Auzoult (2008), et pas uniquement la création de la narration numérique : « C'est vrai qu'on a des vies de fous, on travaille pas mal. Mais je trouvais tellement important, les gens sont là maintenant, surtout cette tranche d'âge. Bon, on peut tous mourir demain, mais ces tranches d'âge sont plus proches en leur finalité que nous, je l'espère (rires). Je veux en profiter »

(EI_Maryline). Aussi étonnant que cela puisse paraître, l'évitement de l'isolement est aussi une motivation intrinsèque chez les jeunes pour les projets intergénérationnels, mais aussi la curiosité et l'intérêt pour les histoires, les savoirs et les expériences des aînés, ce qui alimente l'apprentissage mutuel et contribue à renforcer les liens entre les générations (Barbosa *et al.*, 2021 ; Fortier et Belley-Ranger, 2020). Les témoignages des jeunes adultes impliqués dans ce projet en sont un bon exemple.

En partageant et transmettant leur expérience [transmission N = 48 pour les adultes aînés ; N = 36 pour les jeunes adultes] et leur sagesse [N = 20 pour les adultes aînés ; N = 9 pour les jeunes adultes qui l'ont souvent évoqué par rapport aux adultes aînés], les adultes aînés offrent aux jeunes des perspectives uniques sur la vie et les défis futurs, cet échange renforce leur estime de soi et leur motivation intrinsèque, en leur faisant prendre conscience de leur utilité et de leur rôle actif dans la société (Bandura, 1997 ; Harter, 2012 ; Grimm et Boothe, 2007 ; Ryan et Deci, 2000 ; Sarrazin *et al.*, 2011). Gaston du binôme 4 pense en priorité à sa descendance : « bin oui, je pense aux enfants et aux petits-enfants » (EdB_Gaston). Eugénie du binôme 5 a été très contente de pouvoir partager sa narration numérique avec ses petits-enfants : « J'ai trouvé que c'est merveilleux, on a regardé à la télévision, mon petit-fils a réussi à mettre votre clef sur ma télé. Alors il a dit que c'était merveilleux, il a dit "mais grand-maman, c'est pas possible que tu avais vécu tout ça !" Bien sûr, on en parle jamais, quand ils viennent, ils parlent de leurs vacances, ils parlent de leur train-train, mais ils peuvent pas tout savoir ce que j'ai vécu. Merveilleux, ils ont trouvé que c'était magnifique » (EI_Eugénie). Et Monsieur Jean dépasse le cadre familial pour le partage : « Je pense que ça va être très bien pour mes enfants et puis j'ai l'intention aussi de, j'y pensais l'autre soir, de l'envoyer aux archives, certains textes qui vaut peut-être la peine de, que j'envoie ça aux archives, fait peut-être les gens éventuellement veulent savoir la vie d'un gars en 1900 et tel, peut être que ça aiderait [...] ça vaudrait la peine de le partager » (JdB3_Jean). Le partage de leurs histoires de vie et de leurs expériences est une motivation pour donner un sens à leur propre vie (Altintas et Guerrien, 2014 ; Kenyon *et al.*, 2011 ; de Medeiros, 2013 ; Ruchat, 2013b). Dans le binôme 1, Annie pense qu'elle peut être une sorte de modèle : « mais nous sommes un modèle en ce sens-là, parce que nos amis, ils sont tous beaucoup plus jeunes que nous, tous pourraient être nos enfants, puis je pense que nos petits-enfants, puis je pense même qu'on arrive aux arrière-petits-enfants » (EI_Annie). En servant de modèle pour les jeunes (Bandura, 1986, 1977), les aînés, à travers la gérontologie narrative, peuvent se redécouvrir et de se réapproprier leur passé (Bohlmeijer *et al.*, 2007).

Les jeunes, de leur côté, accèdent à des connaissances pratiques et des compétences de vie qui renforcent leur autonomie et leur sens des responsabilités (Ruchat, 2013b). Cette réciprocité stimule l'engagement des deux parties et correspond aux avantages (bénéfices) de la théorie de l'échange social (Homans, 1958). Ils trouvent aussi un intérêt à découvrir des perspectives différentes et à échanger sur les expériences de vie des adultes aînés, enrichissant ainsi leur vision du monde et favorisant leur ouverture d'esprit (Generations Working Together, 2023). Pour Kali, cela a été l'expérience d'immigrante d'Annie qui l'a rassurée dans ses propres choix et se sentir bien : « Je me suis posé des questions parce que c'est pas que je me vois dans Annie, mais c'est que vous avez été professeur, c'est quelque chose que j'aimerais bien faire dans ma vie, puis les voyages, j'adore ça. Je pense que j'essaie un peu de me dire comme OK on est Français, mais on est capable d'être ici. Puis c'est un bon exemple de Français qui restent au Canada, puis j'avais beaucoup d'appréhension quand Béatrice m'a dit que vous étiez de France, peut-être parce qu'on a toujours l'image des Français qui vont se plaindre, et c'est là que j'ai changé d'avis, j'avais cet à priori et du coup, je suis plus ouverte à parler à des Français ici » (EdB_Kali). Kali aussi a beaucoup apprécié le partage d'expériences de vie de la part d'Annie qui la pousse à réfléchir à sa propre histoire : « et je pense que ça m'aide aussi à avoir plus de réflexion vraiment par rapport à ma famille, puis de réfléchir sur euh la vie de mes grands-parents et puis plein de choses comme ça » (JdB3_Kali). Cette transmission, cet exemple de vie à travers les relations au sein du binôme est exprimé par Élodie (binôme 3) : « Je pense que j'aimerais vraiment avoir son optimisme, sa façon de voir les choses, de toujours être comme contente avec ce qu'elle a, là où elle est, parce que la plupart du temps, on a tendance à tout être dans le regret "ah si j'avais fait ça, si j'avais si, je pouvais faire ceci ou cela", mais elle est toujours dans le..., elle a des maladies, elle a des problèmes, mais elle est comme "ça pourrait être pire, il y a des gens qui ont pire", oui j'ai beaucoup aimé son optimisme, oui » (EI_Élodie). Pour Aysel du binôme 4, c'est aussi la transmission d'une époque passée qui est importante : « et puis à chaque fois vous ajoutez une anecdote supplémentaire et ça j'adore, parce que du coup, ça m'explique un petit peu l'époque où vous reprenez des éléments qui pour moi sont intéressants parce que c'est authentique, c'est vraiment de l'époque » (JdB2_Aysel). Si les bénéfices de la contribution aux apprentissages ont déjà été évoqués, les autres bénéfices communs comme l'enrichissement du sentiment d'accomplissement personnel ou le renforcement du sentiment de fierté et d'identité culturelle (Fortier et Belley-Ranger, 2020 ; Kaplan *et al.*, 2020) ont été exprimés à travers la transmission intergénérationnelle qui repose sur un échange mutuel de savoirs, d'expériences et de valeurs entre générations, enrichissant tant le développement personnel de chacun que le collectif

(Schiele, 2018). Cette identité culturelle est transmise par exemple au sein du binôme 1 d'Annie à Kali qui partagent le même pays d'origine : « j'ai vraiment apprécié d'en apprendre plus, même sur l'histoire de mon pays, je sais que je vais en apprendre plus » (JdB1_Kali). Pour le binôme 4, Gaston a aussi une identité culturelle commune avec Aysel en ce qui concerne la musique et qui a été partagée avec humour, comme le démontre le dialogue suivant extrait du troisième journal de bord :

Aysel : On a trouvé aussi les chansons, [...] peut-être Brassens, on verra là.

Gaston : C'est indispensable Brassens [...].

Aysel : Mais c'est laquelle la chanson que vous préféreriez ?

Gaston : [silence] Le gorille.

Aysel : Le gorille ! Oui aille, je sais pas si je vais pouvoir mettre celle-là [rires], le gorille [rires], j'ai un peu peur [rires].

Gaston : [Gaston chantonne le refrain].

Même Maryline du binôme 5 a pu bénéficier de cette transmission liée à l'identité culturelle, mais aussi à l'héritage historique qu'il est important de transmettre aux jeunes générations (Murphy, 2012) : « j'ai découvert un peu sa vie et cela nous a encore plus rapprochés. Et puis aussi la vie de la paroisse, la vie de la Madeleine [fête villageoise], tout ça » (EI_Maryline).

En résumé, les bénéfices conatifs liés à l'estime de soi, à la motivation et à la transmission ont été importants pour les deux parties. Comme les témoignages des jeunes adultes l'ont montré, la reconnaissance de l'expertise des adultes aînés à travers leur partage de connaissances ont certainement renforcé leur estime de soi et leur sentiment d'avoir encore un rôle à jouer dans la société comme d'autres recherches l'ont également démontré (Altintas et Guerrien, 2014 ; Guillemot et Urien, 2010 ; Richard *et al.*, 2007). Ces bénéfices liés à une bonne estime de soi à travers l'écoute et le respect témoigné par les adultes aînés ont également profité aux jeunes adultes, car ils ont été valorisés dans leur capacité à interagir avec des personnes d'autres générations, ici aussi relevée par plusieurs autres études (Barbosa *et al.*, 2021 ; Fortier et Belley-Ranger, 2020 ; Pentecouteau et Eneau, 2017). Les bénéfices liés à la motivation ont été relevés par les jeunes adultes par la curiosité et l'intérêt pour les histoires, les savoirs et les expériences des adultes aînés comme l'ont également relevé Barbosa *et al.* (2021) et Fortier et Belley-Ranger (2020) dans leur recherche. Les adultes aînés ont aussi témoigné de cette motivation à partager leurs histoires et leurs expériences, qui a certainement pu contribuer à donner un sens à leur propre vie (Altintaset Guerrien, 2014 ; Kenyon *et al.*, 2011 ; de Medeiros, 2013 ; Ruchat, 2013b). Les bénéfices liés à la transmission intergénérationnelle concernent tant les adultes aînés qui ont été fiers de transmettre leurs histoires, leurs savoirs et leurs expériences

de vie en se sentant encore utiles, que pour les jeunes adultes qui ont pu apprendre à partir des perspectives des adultes aînés, parfois s'identifier à la même culture et d'en connaître un peu plus sur un passé aux racines communes ou de la découverte d'un autre temps (Bandura, 1997 ; Harter, 2012 ; Grimm et Boothe).

Les bénéfices affectifs

Le bien-être dans cette recherche a été vu sous l'angle de la psychologie positive avec le modèle PERMA de Seligman (2011). Les émotions positives ont été l'élément qui a été le plus relevé durant cette recherche, avec 193 mentions pour les adultes aînés et 134 pour les jeunes adultes. Viennent ensuite les relations positives, puis l'engagement (être absorbé ou intéressé par une activité) qui est le seul élément des cinq points du bien-être où les jeunes adultes l'ont plus exprimé [N = 84] que les adultes aînés [N = 79], suivi par la signification (sens de l'orientation et du but dans la vie) et finalement l'accomplissement dans le sens de maîtrise. Les émotions positives ont donc été très nombreuses au sein des binômes, ce sont celles liées, par exemple, à l'expérience optimale. L'expérience optimale, ou état de *flow*, se produit lorsque les compétences d'une personne sont bien adaptées au défi, créant un équilibre entre difficulté et compétence ce qui favorise une implication intense, renforçant motivation intrinsèque et émotions positives dans un environnement propice au bien-être, sans anxiété ni ennui (Bouffard, 2012 ; Csikszentmihalyi, 2014 ; Nakamura et Csikszentmihalyi, 2016). Dans les interactions intergénérationnelles, cet état peut émerger lorsque les deux parties sont pleinement investies, synchronisées émotionnellement, renforçant ainsi les liens et favorisant une relation authentique (Delle Fave *et al.*, 2010). Au sein du binôme 1, Annie témoigne de cet instant : « Quand elle a préparé la vidéo, j'étais à côté d'elle à regarder ce qu'elle faisait, elle était très absorbée par ce travail, je ne sais pas qu'est-ce qu'elle éprouvait, mais moi, c'est pas souvent que ça arrive, [...] c'était vraiment un moment d'harmonie, il y a aucune tension, elle travaillait puis moi, bah j'étais bien. [...] De temps en temps je disais "ah non tu coupes là", mais c'était en parfaite harmonie, tout était très bien » (EI_Annie). Ce que Kali partage : « chaque fois que j'allais chez eux, comme je me sentais juste ici et maintenant, puis c'était juste comme s'il n'y avait plus de souci » (EI_Kali). Pour Eugénie du binôme 5, ces moments de partage provoquent aussi beaucoup d'émotions positives : « Il y a des tas de choses qui tournent quoi, c'est vrai que c'est une toute belle chose je trouve d'avoir fait ça. Pas à cause que c'est moi qui l'ai fait, mais pour dire qu'on puisse dialoguer comme ça avec vous, nous ici assises derrière un thé et vous au Canada, moi je trouve ça fabuleux (rires) grâce à Maryline et grâce vous, moi, ça m'a touché quand même, ça fait du bien moralement, physiquement » (EdB_Eugénie). Les relations positives sont palpables dans tous les binômes et pour toutes les

générations. Les relations positives augmentent l'empathie et la compréhension, favorisant des échanges profonds où la bienveillance et l'acceptation mutuelle soutiennent le développement personnel et collectif (Shafto *et al.*, 2012 ; VanderVen, 2013). Comme on le voit au sein du binôme 5, Maryline le dit à Eugénie, sa relation avec elle lui est bénéfique : « Moi, j'aimais venir, même si on faisait pas toujours ce travail. [...] Le relationnel et l'amitié. Et c'est clair que j'étais très contente de te connaître un peu plus, ta vie. Même pour moi, tu poses ce que tu fais à la maison et tu prends du temps pour faire autre chose, pour ce faire du bien aussi » (EdB_Maryline). Dans le binôme 2, Monsieur Jean note dès la première rencontre : « quant au contact humain entre vous [Catherine] et moi, ça très bien été, vraiment très bien été, pas de problème (JdB1_Jean). À quoi Catherine répond : « vous m'avez mis à l'aise dès le début » (JdB1_Catherine). Pour Yolande du binôme 3 aussi, cette relation positive est bénéfique « je trouve que t'avoir rencontrée, je trouve que c'est bien plaisant pour moi, puis j'apprécie surtout ta façon d'être avec moi, parce que moi je suis une vieille Madame » (JdB3_Yolande).

Comme le notent Krzeczowska *et al.* (2021), un engagement affectif entre générations crée des liens émotionnels profonds, fondés sur la compréhension et la confiance réciproques, et encourage des interactions positives. En effet, les émotions jouent un rôle clé dans les relations intergénérationnelles, souvent marquées par l'attachement, la gratitude et l'admiration, renforçant ainsi le bien-être psychologique (Alonso *et al.*, 2013 ; Alterio, 2003 ; Barbier, 2019). Cet engagement affectif est relevé au sein du binôme 1 par Annie et remarqué par Kali, mais aussi par Maryline (binôme 5) : les relations intergénérationnelles au sein de la famille d'Annie (binôme 1) et d'Eugénie (binôme 5) ne correspondent pas toujours avec la théorie de la solidarité dans les relations intergénérationnelles du familisme (Bengtson et Roberts, 1991 ; Daatland et Herlofson, 2003). Annie relève cette différence d'intérêt : « tout de suite, j'ai vu son intérêt et du coup, le corolaire c'était : comment ça se fait qu'elle ça l'intéresse et ma petite-fille, ça l'intéresse pas, c'est quoi, ça pose une question pour moi en tout cas, ça pose une question dont j'ai pas la réponse, mais bon, voilà » (EI_Annie). Maryline du binôme 5 en témoigne aussi : « J'étais aussi contente parce que j'avais senti que ses enfants, ils s'intéressaient pas, pas qu'ils s'intéressent pas, mais voilà, je ne sais pas comment dire, on n'a peut-être pas tous les mêmes intérêts. Moi, j'aime bien écouter la vie des gens, comme ça, surtout les personnes âgées. Ce qu'ils ont vécu, c'est quand même fou quand tu penses, l'évolution du monde. [...] Et j'étais assez contente pour elle, parce que je me disais qu'elle va pouvoir leur montrer [à ses enfants], puis aussi peut-être qu'ils vont prendre conscience qu'elle n'a pas non plus eu une vie toujours très rose » (EI_Maryline). C'est peut-être pourquoi Annie (binôme 1) et Eugénie (binôme 5) se proposent « d'adopter » une nouvelle petite-fille. Annie le

dit simplement : « je pense que Kali a trouvé une grand-mère (rire de Kali), peut-être qu'Annie a trouvé une petite fille » (JdB1_Annie). « On est quand même des grands-parents adoptifs d'une certaine façon aussi » (EI_Annie). D'après Fragnière (2010) les relations intergénérationnelles familiales sont les plus intenses. Pour Eugénie (binôme 5), elle peut se projeter dans un rôle de « maman » envers Maryline : « C'est une super fille [Maryline]. Alors que j'avais rencontré une fois mon ancien curé et j'ai dit "moi j'ai une copine de l'église que j'ai jamais eue jusqu'à maintenant, je trouve qu'elle est fabuleuse, elle vient beaucoup me voir, elle m'envoie des messages et tout" et puis le curé m'a répondu [...] "tu sais bien discuter, t'es toujours contente d'avoir quelqu'un, c'est un peu un souvenir, c'est comme une maman" et c'est vrai » (EI_Eugénie). Si Yolande du binôme 3 le fait aussi, ses motivations sont un peu différentes, elle est simplement heureuse d'avoir encore plus de personnes autour d'elle : « puis elle [Élodie] est tellement charmante là, oh non, je l'aime beaucoup. [...] je m'suis tout de suite habituée à elle, puis pour moi, c'est comme elle compte pour ma fille tellement que tu sais, je suis bien » (EI_Yolande). Ce que confirme Élodie : « On a comme tissé un lien, elle me l'a dit comme "ah, tu es ma fille adoptive", elle me taquinait toujours, "mais oui, c'est ma fille adoptive". Elle était toujours contente quand on était ensemble, elle me disait vraiment on s'entend bien, on était vraiment fait pour se rencontrer, elle était comme "j'ai beaucoup aimé ça" et c'était réciproque, c'est comme notre énergie avait *matchée* » (EI_Élodie).

Il est également possible que les jeunes souhaitent nouer des liens enrichissants avec des personnes plus âgées, notamment afin de pallier un manque de liens familiaux intergénérationnels ou de recevoir des conseils de vie et du mentorat (Cartmel *et al.*, 2018 ; Topping, 2020). Kali (binôme 1), Élodie (binôme 3) et Maryline (binôme 5) ont été « adoptée », mais ont aussi, chacune à leur façon, cherché cette relation plus familiale, comme en témoigne Maryline : « peut-être aussi le fait d'avoir perdu mes parents, et bien ça nous met aussi devant des réalités que les gens ignorent. Je n'ai plus personne de l'ancienne génération, plus de grands-parents, plus de parents. Tu vois quand on te dit "comment tu fais pour prendre du temps", mais c'est important » (EI_Maryline). De même pour Kali du binôme 1 : « c'est vraiment une comme une super super expérience, c'est comme j'ai conservé ma grand-mère au Canada, c'est comme je suis sa petite fille, puis c'est bien allé au-delà de la recherche, très vite » (EI_Kali). Dans le sentiment positif d'engagement, la dimension temporelle doit aussi être prise en compte, car les échanges éphémères sont souvent superficiels et ne favorisent pas la formation de relations intergénérationnelles qui devraient reposer sur la compréhension (Hagestad et Uhlenberg, 2005). Eugénie du binôme 5 fait part de cet engagement sur le long

terme avec humour : « puisque tu reviens toujours, je pense que ça va (rires). Tu es comme mon homme, tu ne me lâches plus (rires). Cela me fait du bien » (EdBEugénie).

La motivation, l'engagement et le bien-être émotionnel sont nourris par un sentiment de direction et de sens partagé entre les générations, ce qui peut renforcer les liens affectifs (Bandura, 1986 ; Tarquinio, 2012) [motivation : N = 21 pour les adultes âgés ; N = 36 pour les jeunes adultes / Engagement : N = 79 pour les adultes âgés ; N = 84 pour les jeunes adultes / Moyenne du bien-être : N = 91 pour les adultes âgés ; N = 71 pour les jeunes adultes]. Kali du binôme 1 témoigne du bien-être à travers la signification : « Pis là, j'avais beaucoup de questionnement dans ma vie, un moment de ma vie très stressé, et puis je suis venue manger avec vous et c'était tellement simple, ça me rappelait tellement ma famille que ça m'a vraiment fait chaud au cœur, et c'est là que j'ai trouvé que comme, je viens ici ça me ressource, pis la phrase que vous dites à chaque fois, que cette maison guéri, c'est vrai que quand je repars d'ici, moi j'ai de l'énergie, alors que je suis fatiguée, mais cela m'a calmé, un petit carré de chocolat, ça fait du bien. [...] du coup, ça me rappelle comment on jouait aussi avec mes grands-parents » (EdB_Kali). En transmettant leur sagesse et leur expérience, les adultes âgés ressentent un sentiment d'utilité et d'accomplissement (Lemieux, 2013 ; Ruchat, 2013b). Au sein du binôme 2, Catherine témoigne à Monsieur Jean du sens qu'il a donné à ces rencontres : « Je vous ai trouvé vraiment comme intelligent, bien articulé, puis juste en tant que personne, c'est facile, vous avez un grand cœur, puis tout ça, je dirais pas que c'est de la sagesse, mais c'était juste ma définition. Mais sûrement que dans le sens d'avoir de bons conseils à donner basés sur votre expérience de vie puis tout ça, cet aspect-là, je dirais que définitivement oui » (EdB_Catherine). Et ce témoignage a fait du bien à Monsieur Jean qui lui a répondu : « ah bin tant mieux, je suis utile à quelque chose » (EdB_Jean). Pour Gaston du binôme 4, c'est simplement de donner ce qu'il a à donner : « chacun va trouver ce qu'il veut, c'est ma vie, elle est comme ça, Je peux pas la rendre plus belle ou plus intéressante, il y a déjà beaucoup de choses » (EdB_Gaston). Pour Annie (binôme 1) et pour Eugénie (binôme 5), cette signification, ce sens de l'orientation dans le bien-être est exprimé par ce changement de perspective que ces rencontres intergénérationnelles ont provoqué. Annie en témoigne : « Je fais du yoga depuis 20 ans, puis alors on se pose des questions, on fait beaucoup d'introspection, puis j'ai dit "est-ce que ma vie c'était pour qu'à 78 ans je sois seulement la proche aidante de mon mari ? Est-ce que ma vie se résume à ça [...]" Voilà, je me dis bon bin c'est quand même plus que ce que tu penses que tu es, mais d'un autre côté, je me dis comme j'ai dit tout à l'heure, les gens regardent puis ça les inspire. Mais quand même, ça donne un tableau plus global et donc ça me permet aussi de me reconstruire dans cette nouvelle étape dans laquelle je suis. [...] J'ai pu dégager du

temps pour moi, alors cela me permet de me ressourcer, de me reconstruire. C'est comme si la vie voulait m'apporter des choses pour me rassurer sur moi-même. Tu te sens pas coupable d'avoir passé trois heures avec Kali ou plus (rires) » (EdB_Annie). Et pour Eugénie : « Je trouve que c'était un moment de détente pour moi, je suis quand même tendue par rapport à mon mari [qui est malade], vous savez maintenant il me laisse pas une minute, il est tout le temps derrière moi, alors dès que Maryline là, je sais qu'il part en au-dessus à la bibliothèque, il va se reposer sur son fauteuil ou bien il va faire un tour. Moi, je suis soulagée, je suis qu'avec Maryline, on discute de nos petites histoires, on boit un thé. Moi je trouve que ça, c'est du bonheur pour moi, c'est du bonheur et c'est un soulagement, parce que comme avec Maryline, je sais pas comment vous expliquer, c'est tellement quelque chose de lourd qui m'a tellement fait plaisir de raconter cette histoire, de pouvoir l'aider vis-à-vis de vous, je sais pas comment je dois dire, mais pour moi, c'est du bonheur, oui, c'est du bonheur » (EI_Eugénie). Le bien-être passe aussi par le sentiment d'accomplissement, de maîtrise et ce sentiment provoque de la fierté et du plaisir, ce qui améliore le bien-être émotionnel (Yballe et O'Connor, 2000). Ce sentiment d'accomplissement peut être pour une tâche réalisée avec succès, comme au sein du binôme 3 lorsque Élodie découvre avec bonheur l'effet de la narration numérique sur Yolande : « Le moment fort pour moi oui c'est bien sûr quand on, quand elle a visionné la vidéo, mais je pense qu'il y a pas de moment plus fort que ça, parce que je m'attendais même pas qu'elle soit aussi émue, elle était très contente, ça fait plaisir qu'on, c'est comme voir le fruit de son travail » (EI_Élodie). Ce sentiment d'accomplissement qui fait du bien peut aussi être plus global, pour l'expérience vécue, comme en témoigne Maryline du binôme 5 : « Sur l'instant présent, j'étais contente d'aller la voir, ça faisait toujours plaisir. Puis je voyais qu'elle en avait besoin, c'était aussi une période un peu difficile avec son mari qui devient vieux, et puis ils sont devant des réalités, quand tu as 90 ans, voilà quoi ! Je savais que cela lui faisait du bien que je vienne et moi j'avais aussi du plaisir d'y aller, parce que j'aime bien Eugénie. Et puis sur le long terme, je pense aussi, parce que ça, ça procure du plaisir sur l'instant, mais aussi sur le long terme. Tu sais que tu as été l'écouter, quand j'entends dire que j'allais plus souvent que ses enfants, ça te remet aussi en question. La relation qu'elle a avec ses enfants, et tu dis : c'est pas possible, quoi ? Je ne sais pas comment expliquer ça ? [...] Mais j'y vais au moins. Je l'écoutais, il y a des fois où elle avait les larmes aux yeux. Nous prenons toujours aussi un temps pour autre chose que ce travail, aussi de ce qu'elle est en train de vivre » (EI_Maryline). Tout comme l'expérience vécue par Yolande du binôme 3 : « parce que moi j'ai jamais pensé que j'aurais pu raconter ma vie comme ça, tu sais, je me surprends moi-même. [...] Ça me plaisait de raconter, en plus de ça tu sais comme j'aimais lui raconter, puis j'aimais participer, parce que j'ai

participé à ça. » (EI_Yolande). Yolande est prosaïque dans l'accomplissement commun : « sans elle [Élodie], se serait pas beau, sans moi, il y aurait pas eu rien » (EI_Yolande). Monsieur Jean du binôme 2 témoigne aussi de son bien-être dans l'accomplissement de ce projet : « inoubliable comme expérience, vraiment extraordinaire » (EI_Jean) tout comme Gaston du binôme 4 : « tout, tout était intéressant, si on préfère quelque chose, ça veut dire qu'il y a quelque chose qu'on ne préfère pas. J'ai aimé toute l'expérience » (EI_Gaston). Mais ce sentiment d'accomplissement va au-delà du projet : « c'est ma vie, c'est très beau, c'est tout à fait ça. Il y a pas tout, mais c'est ça. C'est beaucoup de souvenirs, c'est une belle vie (EdB_Gaston).

Le dernier point des bénéfices affectifs traité ici est la résilience et la réminiscence. Si ces dernières n'ont pas été évoquées par les jeunes adultes dans les journaux de bord, elle revient dans les entretiens [N = 7]. Mais ce sont surtout les adultes aînés qui les ont le plus fortement évoqués [N = 70]. Si la résilience est plutôt vue comme positive dans cette recherche (être résilient, se développer selon O'Leary et Ickovics, 1994), la réminiscence peut avoir des effets négatifs comme positifs. La résilience positive encourage un environnement de respect, où les plus jeunes tirent des enseignements des expériences de résilience des adultes aînés, ce qui enrichit les échanges et renforce les liens entre les générations (Boström et Schmidt-Hertha, 2017). Pour Gaston du binôme 4, c'est tirer le meilleur parti de sa vie : « toutes les histoires de ma vie sont des souvenirs, les plus tristes sont compensés avec les meilleurs. Et puis c'est la vie, il faut bien avancer, il faut être positif » (EdB_Gaston). Aussi pour Eugénie du binôme, s'il y a des souvenirs plus douloureux, elle est positive et résiliente : « j'adorais danser, ça a été très dur moi, je veux pas dire que j'ai vécu des choses, puis après le remariage de ma belle-mère de mon papa, non ça pas été joyeux, mais j'oublie maintenant, je vais en avant » (EdB_Eugénie). Si Yolande (binôme 3) évoque la mort qu'elle rejette et les vicissitudes de la vie, elle fait aussi preuve de résilience : « C'est une roue hein, ça tourne, ça tourne puis quand tu arrêtes de tourner, bin là faut que tu pars, pis ça moi, je veux pas partir (rires), c'est ça qui me fait plus de pire, mais j'essaie de le regarder sur un autre, d'une autre forme, mais c'est pas dur, c'est pas facile je devrais dire, mais c'est ça que sont les faits de la vie. Faut les accepter, c'est tout qu'est-ce qu'on fait » (EI_Yolande). Sa résilience a impressionné Élodie : « avec tous les aléas de la vie qui lui sont arrivés, elle a beaucoup perdu de personnes, ou même quand elle m'a dit, j'étais choquée, j'étais comme "comment tu fais", comme elle a elle a beaucoup de courage, elle est brave » (EI_Élodie). Du côté du binôme 1, Annie allie résilience et humour : « Être capable d'autodérision par rapport à ce qui nous arrive [...] Tout le monde a des problèmes, des petits, des moyens, des grands, on est tous sur un chemin et puis il y a des cailloux, des rochers, des blocs, tu contournes, tu passes par-dessus, tu les enlèves, tu fais ce que tu veux, mais on en a

tous. Puis les écueils qui nous arrivent, ça arrivera toujours, tout le temps, les décès il y en aura, la maladie il y en aura, des accidents il y en aura [...] ce qui change, c'est la façon dont tu l'accueilles, tu as le droit de pleurer, tu as le droit d'être en chao, d'être malheureux, mais à condition que cela ne soit pas éternel, parce qu'il va falloir faire face [...] on rit, parce que c'est pas toujours rigolot ce qui nous arrive [...] alors on fait de l'humour » (EdB_Annie).

Le mécanisme de réminiscence revêt une importance affective, car il permet de structurer l'identité et de donner un sens à la vie en établissant un lien entre le passé et le présent (Butler, 1963). La réminiscence renforce la connexion émotionnelle entre les générations et contribue à établir des fondations de respect et d'empathie réciproques. (Boivin, 2023 ; Crettenand Pecorini et Duplâa, 2020 ; Morgan, 2010). Par exemple au sein du binôme 1, pour Kali, son expérience avec Annie et son époux qu'elle a identifié à ses grands-parents, l'a renvoyé à se souvenir de ses propres grands-parents : « ça m'a juste remise en question par rapport à ma relation avec mes grands-parents, c'est ça, » (EI_Kali). Pour Monsieur Jean du binôme 2, cette réminiscence a été positive et il souhaite la partager avec sa famille : « Moi, la seule chose que je peux dire, c'est que j'ai repris les événements de ma vie et puis j'ai trouvé ça fort utile dans le sens où j'avais oublié certaines parties. Donc ça, c'est important. Et puis je vais justement la semaine prochaine, j'ai une rencontre de famille, là, je vais en parler » (EdB_Jean). Il reconnaît aussi que ce projet a été un moteur pour se souvenir : « moi, si ça avait pas été de vous, j'aurais jamais pensé retourner en arrière. J'ai jamais eu d'idée d'écrire une autobiographie » (EdB_Jean). Pour Eugénie (binôme 5) aussi, ce projet intergénérationnel a été une façon positive de revisiter son passé : « Pour moi, ça a été une chose merveilleuse que j'ai redécouvert des choses que j'avais oubliées, on a encore ces photos. Oui, il y a des tas de choses qui tournent quoi, c'est vrai que c'est une toute belle chose je trouve d'avoir fait ça » (EdB_Eugénie). Pour Gaston du binôme 4, si les photos ont parfois été un stimulant aux souvenirs, se retour dans le passé par la narration a aussi été positif sur le regard qu'il porte sur sa vie : « ah, bin y a des photos..., j'ai encore beaucoup de souvenirs qui ne sont pas là-dessus. Les souvenirs sont encore vifs, plus que les photos » (EI_Gaston). « C'est beaucoup de souvenirs, c'est une belle vie » (EdB_Gaston). Et pour Annie du binôme 1, revoir sa vie à travers les yeux de Kali lui a fait prendre conscience que sa vie n'a pas été si ordinaire qu'elle le pensait : « Parce que finalement, puisqu'il y en a qui trouvent que c'est dans l'anodin et dans le quotidien qu'il y a une beauté, où il y a quelque chose à raconter, alors que t'as l'impression qu'il n'y a rien à raconter. Alors oui, dans ce sens-là oui, on fait preuve de plus de discernement, en se disant bin peut-être que c'est pas si banal que ce que tu veux croire, donc oui c'est un peu une remise en question » (EdB_Annie).

En résumé, les bénéfices affectifs ont été très fortement relevés par tous les participants, surtout en lien avec le bien-être dont les cinq éléments — émotions, engagement, relations positives, signification et accomplissement — doivent être considérés ensemble pour évaluer leur contribution au bien-être (Seligman, 2011). Les émotions positives ont contribué à construire des ressources durables, telles que la créativité et la résilience, indispensables dans les processus d'apprentissage et les relations sociales telles que le notent Tugade et Fredrickson (2004). Comme la revue systématique de Krzeczowska *et al.*, (2021) l'a relevé, ici aussi, l'engagement affectif entre générations a créé des liens émotionnels profonds qui ont été construits sur la compréhension et la confiance réciproques, ce qui a favorisé des interactions positives. Ces relations positives ont renforcé l'empathie et la compréhension, facilitant des échanges enrichissants où bienveillance et acceptation mutuelle ont nourri le développement personnel et collectif (Shafto *et al.*, 2012 ; VanderVen, 2013). Tel que décrit par Lemieux (2013) et Ruchat, (2013b), en partageant leur sagesse et leurs expériences, les adultes âgés ont pu ressentir un sentiment d'utilité et d'accomplissement, ce qui a été le cas avec les participants de cette recherche. Ce sentiment de réussite alimente leur dimension affective, générant plaisir et fierté face à leurs accomplissements et améliorant leur bien-être émotionnel (Yballe et O'Connor, 2000). Les émotions sont vécues individuellement et en binôme, et sont importantes, quel que soit l'âge.

5.3.2 Les risques

La suite de la deuxième sous-question a ainsi été formulée : quels sont les risques potentiels associés à la gérontologie narrative numérique pour les narrateurs et les collecteurs, notamment concernant la réminiscence et les émotions autres que positives ?

La réminiscence

La réminiscence a été traitée dans les bénéfices, mais elle peut également être vue comme un risque. La prise de conscience par le narrateur de la temporalité inévitable de son existence est un aspect parfois négligé dans le récit de vie des âgés (Ancet, 2018). Bien que très positive comme on a pu le découvrir à travers les verbatim d'Eugénie (binôme 5), cette dernière est pleinement consciente de ses pertes : « Surtout que moi, je suis une bonne vivante, ça me manque, déjà que je peux plus aller danser là, je dansais souvent seule. Et c'étaient bien ces nouvelles danses, on dansait toujours seul, alors là, j'étais heureuse (rires). Ça me manque, c'est terrible, terrible comme ça me manque » (EdB_Eugénie). Elle voit également les pertes que l'âge impose à travers son époux : « Antoine, il souffre de tout ce qu'il ne peut plus faire, il a dû poser le permis [de conduire], il a pris lui-même de dire que "non, je crois que j'arrête" ».

Mais il a quand même le poids de dire que “je ne suis plus bon à rien”, c’est ce qu’il me dit souvent » (EdB_Eugénie). C’est sans doute Yolande (binôme 3), la plus âgée des participants, qu’Élodie trouve tellement enthousiaste et positive (et moi aussi) qui témoigne le plus directement de ce que signifie avoir un regard critique sur sa vie, sur sa vie de personne vieillissante : « Parce que moi, je me compte toujours comme la vieille femme, parce que c’est vrai, tu sais, on n’a pas le choix, puis je moi je parle pas pour tout le monde qui sont âgés, là. Moi, ça me surprend moi-même ce que la vie t’apporte parce que tu es âgé [...]. Je me questionne, je me dis “bin c’est drôle là, ça me tente plus ça, une autre affaire. Comment ça se fait ? j’aimais tant ça”. Fait que ça, c’est la vie de la personne âgée qui vieillit. Puis tu t’en aperçois pas que tu es un moment donné, on est plus lucide. Moi j’veis te dire, je trouve que vieillir là, c’est le pire des cadeaux qu’on peut pas avoir, parce que tu sais quand tu regardes là, faut juste regarder, on perd l’ouïe, on perd la vue, on perd notre mémoire, qu’on l’aime ou non, on n’a aucun contrôle sur ça, marcher c’est plus la même chose, sauter c’est plus la même chose parce que tu sautes plus. Tu sais dans tout, c’est tout tout tout qui s’en va, mais tu sais pas, c’est graduellement. Puis la première chose tu sais, et comme moi je m’en va vers 90 ans, c’est des années ça ! Mais moi, je les sens pas, puis je les veux pas, à part de tout ça, c’est ça qui est le pire, comme je les accepte, mais je les veux pas, parce que je me dis encore une autre année, c’est que c’est sûr, il va avoir d’autres affaires qui sortent, puis là moi je suis une personne qui s’énervé pour tout, si j’ai un petit bobo, c’est une autre affaire. [...], mais tu peux pas toujours te plaindre, puis te plaindre pourquoi, c’est l’effet de la vie. Puis c’est là pour rester. [...] Faut les accepter, c’est tout qu’est-ce qu’on fait » [long silence] (EI_Yolande). « C’est ça que j’essaye de faire, mais c’est dur » (EdB_Yolande). La réminiscence implique non seulement la reconnaissance de ce que la personne a fait, mais aussi de ce qu’elle ne peut plus faire en raison de son âge, des aspects qu’elle a tendance à négliger ou à ne pas admettre pleinement : par la narration, elle exprime ces nouvelles limites (Ancet, 2018 ; Randall et Kenyon, 2004).

Les émotions autres que positives

Les émotions autres que positives ont été exprimées dans les journaux de bord et entretiens deux fois plus par les jeunes adultes [N=61] que par les adultes aînés [N=32], principalement lors des entretiens individuels. Lors de la phase gérontologie narrative, c’est essentiellement la gêne et la crainte du premier contact qui a été exprimé par les jeunes adultes, sentiment rapidement éliminé. Par exemple, Catherine du binôme 2 en témoigne : « Avant la première, puis je pense je te l’avais dit là, comme j’étais comme “ah non, qu’est-ce qui arrive si” j’avais dit à mon mari “qu’est-ce qui arrive si après il dit à Béatrice alors moi, je peux pas

passer du temps avec elle, je veux plus la voir, plus qu'elle vienne chez nous !” » (EI_Catherine). Pour Kali du binôme 1, c’est la gêne et sa timidité qu’elle exprime : « C’est pas que j’avais de l’appréhension, mais j’avais un peu peur, et c’est “qu’est-ce qu’il va se passer ? ” et aller dans la maison de quelqu’un, et comme Béatrice ne vous avait jamais rencontrée physiquement. Et tout de suite, je me suis sentie à l’aise, je me suis sentie calme » (EdB_Kali). Pour la phase narration numérique, les émotions autres que positives ont concerné essentiellement le montage technique de la narration, les choix à faire, le temps à investir pour la création et ont ici aussi concerné principalement les jeunes adultes. Par exemple, Élodie du binôme 3 s’est retrouvée confrontée à l’agacement de Yolande qui ne voulait plus faire un énième enregistrement vocal pour la bande-son : « La plupart du temps, ça s’est passé bien, mais quand il a fallu faire l’audio, là c’était pas donné (rire), *Oh my God* c’est fini, ça va pas se faire ! Elle était très stressée et puis frustrée aussi, à un moment donné, elle ne voulait plus, elle était comme “non ! va écrire ou bien va le faire toi”, j’étais comme OK, OK va falloir trouver une solution (rire) » (EI_Élodie). Élodie a dû faire face à aux émotions de frustration de Yolande, mais aussi à ses propres émotions. Comme le notent Terré et Sève (2023), les émotions autres que positives peuvent encourager la réflexion critique et l’adaptation, car toutes les émotions font partie d’un processus adaptatif. Élodie m’a donc demandé de l’aide et nous avons choisi toutes les trois d’enregistrer Yolande en lui posant des questions en fonction du texte qu’elles avaient préparé ensemble. Pour Kali (binôme 1), cela été da faire des choix pour la narration numérique : « Moi, j’osais pas comme couper des choses, parce que ça vient difficile, je trouvais comme, c’est difficile pour moi de juger la vie de dire comme “ah ça c’est moins intéressant, ça c’est intéressant, ça c’est intéressant !” ». Ici aussi, le binôme 1 Kali et Annie ont travaillé ensemble, Annie lui disait parfois où couper. Dans la partie visionnement, si Maryline (binôme 5) a vécu des émotions très positives, elle a aussi été attristée de savoir que les enfants et petits-enfants d’Eugénie ne semblaient pas pressés de regarder sa narration numérique : « D’un côté, j’ai mal au cœur, parce qu’elle se réjouissait de leur montrer. Alors ça me fait mal au cœur quand tu vois que... Après, je ne sais pas si c’est de la mauvaise volonté [de la part des enfants] ou si c’est elle qui ose pas » (EI_Maryline). Durant tout le processus, Catherine du binôme 2 était soucieuse de bien effectuer son travail et m’en avait fait part déjà avant la première rencontre : « J’étais pas sûre, c’était y a une marche à suivre, je voulais pas comme gâcher le projet de recherche parce que “oh, j’ai manqué une étape” » (EI_Catherine). Elle voulait aussi que la narration numérique plaise à Monsieur Jean : « il y avait aussi cette petite inquiétude, là, de voir tu sais, j’espère qui va être content » (EI_Catherine). Ici aussi,

Monsieur Jean l'a rassurée. Selon Boivin (2023), lorsque les émotions autres que positives sont partagées et comprises, elles favorisent l'empathie entre les participants.

Cela se confirme à travers certaines émotions autres que positives que les adultes âgés ont vécu et qui ont été comprises par les jeunes adultes. Par exemple pour le binôme 5, Eugénie, bien que connaissant déjà un peu Maryline, était soucieuse de savoir si elle serait à la hauteur pour le projet : « moi j'avais un peu souci quand elle m'a dit "oui, mais tu sais que je vais venir et puis je vais t'interviewer", j'ai dit "non, mais Dieu sait ce que je vais sortir, Dieu sait ce qu'elle va venir dire Maryline" » (EI_Eugénie). Maryline l'a très vite rassurée. Les émotions autres que positives des adultes âgés chez Annie, Yolande et Eugénie, et partiellement chez Gaston, ont été principalement en lien avec la réminiscence et les pertes dues à l'âge ou aux souvenirs plus tristes qui sont revenus à la mémoire. Pour Monsieur Jean, cela a été pour la fatigue cumulée lors des rencontres qui diminuait sa capacité à rester concentré.

5.3.3 Une réponse à la deuxième sous-question

Les bénéfices cognitifs d'apprentissages ont été nombreux pour les jeunes adultes, surtout pour les apprentissages intergénérationnels où ils ont beaucoup appris des adultes âgés, et les apprentissages techniques ont été réalisés principalement par les adultes âgés qui ont bénéficié de l'expérience des jeunes adultes. Si les apprentissages informels n'ont pas été conscients, en tout cas pour les adultes âgés, les participants ont réalisé lors des entretiens qu'ils avaient finalement appris plus qu'ils ne le pensaient. Les bénéfices conatifs, notamment pour l'estime de soi, ont concerné de façon équitable les adultes âgés et les jeunes adultes, même si les raisons étaient différentes ; pour la motivation, si les jeunes adultes en ont fait plus mention, c'est qu'ils ont eu la partie technique de la narration numérique à leur charge et qu'elles étaient très motivées pour offrir une narration numérique de qualité et qu'elles l'ont verbalisé souvent ; pour la transmission, ce sont les adultes âgés qui l'ont évoqué le plus souvent, en souhaitant non seulement transmettre plus largement à travers leur narration numérique, mais aussi leurs expériences de vie aux jeunes adultes d'une façon plus détaillée et intime. Pour les bénéfices affectifs, le bien-être a été très largement évoqué durant toutes les phases de la gérontologie narrative numérique, tant par les adultes âgés que par les jeunes adultes, surtout dans les émotions positives et les relations positives, mais aussi dans l'engagement, la signification et l'accomplissement ; pour la résilience (être résilient, se développer selon O'Leary et Ickovics, 1994), ce sont les adultes âgés qui l'ont largement évoqué par rapport aux jeunes adultes : ce retour sur leur vie a été pour tous un exercice surprenant, inattendu dans ses effets, mais très apprécié. Les risques relevés en lien avec la réminiscence sont aussi le fait des adultes âgés, principalement avec les pertes dues à l'âge et

aux souvenirs parfois douloureux, mais cependant, avec résilience et parfois avec humour. Pour les émotions autres que positives, elles concernent davantage les jeunes adultes, qui étaient plus inquiètes pour la première rencontre — peut-être que les adultes aînés, en étant chez eux, avaient moins de stress — et soucieuses d’offrir une narration numérique qui allait satisfaire les adultes aînés, après avoir dû faire des choix pas toujours évidents dans toutes les données reçues. Les bénéfices ont donc été importants sur les plans cognitifs, conatifs et affectifs, tant pour les adultes aînés que pour les jeunes adultes, dans toutes les phases de la gérontologie narrative numérique et les risques, en partie anticipés (information dans le consentement à la recherche pour la réminiscence), n’ont pas empêché tous les participants ayant fini le projet de vivement recommander cette expérience intergénérationnelle.

5.4 Le rôle de l’humour et du rire dans la gérontologie narrative numérique

La troisième sous-question de cette recherche se décline comme tel : quel rôle jouent l’humour et le rire dans les relations intergénérationnelles et comment influencent-ils les dynamiques entre les participants, selon les théories de l’humour et du rire appliquées à ce contexte ?

Pour rappel et comme expliqué précédemment, l’humour est tant cognitif, conatif qu’affectif.

5.4.1 Chez les adultes aînés

Quel que soit l’instrument de collecte de données, les adultes aînés ont démontré une utilisation plus nombreuse de l’humour et du rire que les jeunes adultes [total de N = 190 pour les adultes aînés, N = 81 pour les jeunes adultes]. Peut-être que le fait d’être chez soi, dans son environnement personnel, a favorisé l’utilisation de l’humour chez les adultes aînés. Le sens de l’humour est considéré comme une qualité importante pour bien vieillir (Bowling et Dieppe, 2005) et peut jouer un rôle certain dans le développement de la résilience (Anaut, 2014). Ainsi, Annie (binôme 1) fait de l’humour en lien avec son âge : « Moi, j’appartiens à la préhistoire, y a aucun doute là-dessus [rires] (EdB_Annie), tout comme Monsieur Jean (binôme 2) : « De toute façon, moi, je suis un dinosaure alors (rires) (EdB_Jean) ou Gaston (binôme 4) : « On dit que les vieux sont sages, mais je ne suis pas certain de cet adage (rires) (EdB_Gaston). Yolande (binôme 3) va encore plus loin en suggérant à sa fille de mettre sa narration numérique au lieu de sa photo pour son service funèbre : « Quand ma fille va voir ça, c’est ce que je vais lui dire. T’es mieux de la mettre là, au lieu de prier, là il est trop tard, je suis partie (rires) » (EI_Yolande). Il est à noter que l’idée de Yolande avait déjà été évoquée par un participant de la recherche de 2019. L’humour peut agir comme un outil social permettant de renforcer les liens entre les personnes, de faire face à des situations difficiles, de désamorcer des situations

délicates ou de critiquer des dysfonctionnements sociaux de manière plus subtile (Martin et Ford, 2018 ; Morel, 2010), comme le note d'ailleurs Gaston (binôme 4) : « sans humour, il n'y a rien qui va. Il faut savoir rire de tout et avec tout le monde » (EdB_Gaston). Monsieur Jean (binôme 2) use aussi de l'humour de façon subtile, par exemple lorsque je lui fais remarquer que Catherine a compris combien les chiens sont importants dans sa vie et qu'il répond : « Oui, très important, oui. Plus que beaucoup de gens (rires) » (EI_Jean). Et à ma question de savoir s'ils sont plus fidèles : « Eh oui ! » (rires) (EI_Jean). D'après Martin et Ford (2018), l'humour partagé instaure un espace propice où chacun se sent davantage en confiance pour s'exprimer et échanger. Pour Eugénie (binôme 5), ce partage est sans équivoque : « On a le même sens de l'humour les deux » [elle et Maryline] (EdB_Eugénie), « bien sûr qu'on a rigolé, c'est bien sûr et puis Maryline, elle est super » (EI_Eugénie).

5.4.2 Chez les jeunes adultes

Les résultats de l'analyse indiquent que les jeunes adultes ont davantage ri des mots d'humour ou des plaisanteries des adultes aînés, même si parfois ce sont eux qui ont fait un peu d'humour. Dans les débriefings, Kali (binôme 1) rapporte qu'elle rit souvent avec Annie et que cela lui fait du bien ; Catherine (binôme 2) dit apprécier énormément le sens de l'humour de Monsieur Jean et sa façon positive de voir la vie ; Élodie (binôme 3) est très impressionnée par l'énergie positive de Yolande et reste surprise comme Yolande rit toujours ; dans le journal de bord du binôme 4, Aysel mentionne : « En tout cas votre rire est communicatif, moi je me sens bien » (JdB3_Aysel) ; Maryline (binôme 5) rapporte qu'elles ont beaucoup ri et qu'elles sont sur la même longueur d'onde pour l'humour. La phase de gérontologie narrative, donnant plus la parole aux adultes aînés, favorise naturellement une prise de parole plus importante, laissant davantage de possibilités de faire rire son public. Comme l'ont noté Stanley *et al.* (2024) si les adultes aînés préfèrent généralement un humour « affiliatif », donc social et bienveillant permettant de créer des liens avec les autres, ils n'apprécient guère des formes d'humour plus agressives. Peut-être que les jeunes adultes ont adapté leur forme d'humour à leur partenaire de binôme. On ressent bien l'humour au sein des binômes, par exemple lors de l'entretien du binôme 2 :

Béatrice :	Dans la partie numérique, est ce qu'il y a eu des moments de désespoir ou de joie dans la création ? [tout le monde rit à propos de la question]
Catherine :	Désespoirs ! (rires)
Monsieur Jean :	Oh oui ! (rires)

Ou du binôme 5 :

Béatrice : Vous ne voudriez pas partager votre narration numérique avec n'importe qui ?

Eugénie : (elle réfléchit) Peut-être le jour où je ne suis plus là (rires).

Maryline : Oui, au téléjournal de Canal 9 [radio et télé locale] (rires).

Même Kali (binôme 1), qui a pourtant exprimé sa timidité, se sent déjà en confiance avec Annie pour faire de l'humour déjà à la fin de la première rencontre et qui me parle à travers le journal de bord, sachant que je vais écouter et transcrire ce qui se dit : « Donc là Béatrice, je vais te demander, et là je sais que tu vas rire, mais est-ce qu'on peut faire plusieurs vidéos de trois minutes sur plusieurs sujets (rire d'Annie), est-ce que tu peux changer ton sujet de thèse et finalement (rire d'Annie), tu changes tout ton cadre, s'il te plaît, merci » (JdB1_Kali). Ce lien social à travers l'humour est aussi palpable au sein du binôme 3, comme le relève le troisième journal de bord :

Yolande : C'est que je voudrais pas te perdre.

Élodie : Moi non plus à ce point (rires).

Yolande : C'est ça qui est le mieux.

Il semble donc que durant le processus de la gérontologie narrative numérique, comme l'ont relevé Bouquet et Riffault (2010), Edbaiech (2018) et Provine (2001), le rire, par ses fonctions biologiques et sociales, renforce les interactions humaines, contribue à la régulation des émotions, et, lorsqu'il émerge d'une interaction sociale, il favorise le bien-être en relâchant les tensions, qu'elles soient personnelles ou sociales, tout en permettant de prendre du recul face à la réalité.

5.4.3 Une réponse à la troisième sous-question

Si la démonstration a été faite au début de ce chapitre de l'importance de la relation de confiance pour créer des liens, l'humour et le rire ont été également des vecteurs de socialisation importants au sein des binômes. Si les adultes âgés ont utilisé plus fréquemment l'humour que les jeunes adultes, ces derniers ont beaucoup ri et ont relevé à plusieurs reprises comme ils appréciaient le sens de l'humour de leur partenaire de binôme. Il est certain que, comme l'a relevé Ritz (2018), l'humour et le rire sont très importants pour la cohésion d'équipe, c'est sans doute un facteur supplémentaire qui a contribué à la bonne relation au sein du binôme. L'humour a certainement agi comme un pont entre les générations, facilitant l'expression des émotions et le dialogue, tel que le mentionne Lefcourt (2001) lorsqu'il avance que l'humour améliore les relations sociales en réduisant les barrières, en favorisant un climat de confiance et en renforçant la cohésion sociale. Selon Martin et Ford (2018), le rire réduit le stress et contribue à désamorcer les conflits, ce qui peut améliorer la qualité des interactions

intergénérationnelles et plus d'un jeune adulte en a fait l'expérience durant cette recherche. Si le bien-être a été un élément très important durant le processus de la gérontologie narrative numérique, il peut aussi être associé au rire qui contribue au bien-être général et à l'équilibre émotionnel, tant sur le plan physique que psychologique, en stimulant la sécrétion d'endorphines et en réduisant les hormones du stress, créant ainsi une atmosphère plus détendue et favorable à des relations harmonieuses (Edbaiech, 2018 ; Provine, 2001). De plus, l'humour partagé crée des moments de complicité et d'intimité, renforçant les liens affectifs entre générations (McGhee, 2010), ce qui est palpable dans cette recherche à travers les verbatim. L'exemple de la référence culturelle à la chanson du Gorille de Brassens entre Gaston et Aysel du binôme 4 vient renforcer Kenyon *et al.* (2001) pour qui l'humour intergénérationnel permet également de transmettre des références culturelles et des récits familiaux, contribuant à une meilleure compréhension des identités individuelles et collectives.

Bien que cette thématique mériterait d'être approfondie dans le contexte des relations intergénérationnelles, à partir des données récoltées dans cette recherche, l'humour et le rire jouent un rôle certain dans les relations intergénérationnelles, tant pour désamorcer les situations un peu plus stressantes (la première rencontre, les choix à faire pour la narration numérique) que pour créer des moments conviviaux ou pour donner un exemple de philosophie de vie face à l'adversité et aux vicissitudes du vieillissement. La gérontologie narrative numérique favorise l'expression de l'humour et permet le rire, humour et rire tous deux positifs pour les générations en relation.

5.5 Réduction des stéréotypes, préjugés et discriminations et liens sociaux

Afin d'estimer l'impact sur les représentations et stéréotypes liés à l'âge, la quatrième sous-question a ainsi été formulée : comment le processus de la gérontologie narrative numérique contribue-t-il à réduire les stéréotypes et préjugés liés à l'âge, et comment participe-t-il à renforcer les liens sociaux entre générations en luttant contre l'âgisme ?

Si l'âgisme n'a pas été un sujet de discussion fréquent sein des binômes, l'analyse a permis de mettre en évidence que tant les adultes âgés [N=11] que les jeunes adultes [N=10] en ont parlé, souvent indirectement. Durant les débriefings avec les jeunes adultes, il y a eu trois références en lien avec l'âgisme, deux sur un âgisme positif où les jeunes adultes ont relevé avec surprise que l'âge ne définit pas l'activité et la vivacité d'un adulte âgé (préjugé). La troisième référence est en lien avec la fragilité due à l'âge et l'étonnement pour la jeune adulte. En effet, pour Aysel (binôme 4), c'est la prise de conscience de ce que peuvent être les effets de l'âge, prise de conscience qui peut être vue comme positive et qui lui a permis d'avoir plus de sensibilité envers les adultes âgés : « Je pensais qu'à un certain âge, on avait une certaine

sérénité face à la vie, mais en fait, je me rends compte que cette fragilité, elle est là, on est vulnérable, on devient même plus vulnérable. Pourtant il en fait des choses cet homme, il en a vécu des choses » (Déb2_Aysel). La sensibilisation à l'âgisme contribue à transformer positivement la manière dont les adultes âgés sont perçus par la société (Dufeu et Berrut, 2021 ; North et Fiske, 2012), mais aussi la manière dont ils se perçoivent eux-mêmes (Levy, 2009).

Pour le binôme 1, l'expérience de Kali avec Annie a juste renforcé son regard sur les adultes âgés : « J'avais toujours beaucoup de respect [pour les personnes âgées], parce que quand j'étais petite, je faisais partie du Conseil municipal des jeunes de ma ville, puis on allait souvent dans les maisons de retraite, on faisait des jeux, des soirées avec les d'enfants [...] (EI_Kali). Annie est également consciente de l'âgisme dans la société, mais reste positive : « On est tous victime d'âgisme, aussi bien dans le regard des autres que dans son propre regard, et tout d'un coup, on se dit "bin si je peux intéresser une jeune personne" [...] je me dis peut-être que d'être vieux, ce n'est pas si terrible que ça, on n'est pas vraiment à l'écart de notre société, mais c'est parce qu'aussi votre jeune génération fait le pas vers la génération des anciens [...] c'est comme une acceptation réciproque et une acceptation de mes propres yeux, je ne suis pas au rencard comme je le pense que je suis » (EdB_Annie). Elle va dans le même sens que Puijalon (2005) pour qui tout reste possible en rétablissant le rôle social des adultes âgés dans nos sociétés.

La lutte contre l'âgisme passe aussi par la valorisation des compétences et des expériences des adultes âgés (OMS / WHO, 2021). Au sein du binôme 2, Catherine voit dans ces rencontres organisées et planifiées une opportunité à donner aux adultes âgés de partager leur vécu, leurs expériences : « Je pense qu'il y en a beaucoup [d'adultes âgés] qui veulent raconter, qui veulent partager ce qu'ils ont vécu, qui ont eu des vies extraordinaires, mais qu'on leur donne pas nécessairement la chance, fait que d'avoir comme ce devoir-là, c'était ça le but de la rencontre. Puis tout ça, je pense que c'était bien » (EI_Catherine). Elle voit probablement les âgés un peu différemment après cette expérience avec Monsieur Jean : « je ne sais pas si ça a changé mon regard sur les âgés, [...], mais oui, peut-être que ça changé mon regard, mais je peux pas vraiment mettre de mots là-dessus » (EI_Catherine). Monsieur Jean a une autre approche de l'âgisme dans ses relations avec les générations plus jeunes : « Non, j'ai pas eu d'hésitation d'aucune sorte. Peut-être parce que je m'attends pas à ce qu'on me juge. J'ai pas eu du tout, du tout de problème, au contraire. Parce qu'il y a les personnes âgées que je connais, et j'en connais beaucoup, ils sont toujours très négatifs en fait, parce qu'ils pensent que "oh, aujourd'hui, on m'a traité de vieux, puis ça paraissait, on regardait mon fils plutôt que moi

quand c'est moi qui achetai" » (EI_Jean). Monsieur Jean ne se laisse pas influencer par les représentations sociales négatives sur les personnes âgées (Ennuyer, 2020).

Dans le binôme 3, Élodie a clairement revu ses opinions à propos des adultes âgés : « Je pense que pour les perspectives d'avenir, je me vois comme travailler avec des personnes âgées plus facilement maintenant. Ça me fait plus peur. On a cassé le mythe » (EI_Élodie). Cette expérience lui a été favorable : « J'ai quand même réussi à avoir un autre point de vue des personnes âgées, parce que, moi quand j'ai commencé mon stage, j'étais comme "je vais travailler avec ce genre de personnes, je ne pense pas être à l'aise avec ce genre de personne" et les personnes âgées faisaient partie de cette catégorie, j'étais comme je sais pas si je serais capable de travailler avec Yolande, est-ce que je serai à la hauteur ou bien, peut-être que c'est dans ma tête, j'avais des préjugés, c'est comme ils sont très demandant, je pense pas que je serai capable, mais quand j'ai commencé à travailler avec Yolande, [...] donc je voyais que c'est pas des enfants en fait, c'est toujours des personnes adultes qui sont comme indépendants ou ils sont très, comment dire, très accueillant, très chaleureux, et ils ont beaucoup à partager et oui j'ai beaucoup aimé passer du temps avec elle. On a vraiment tissé un lien, ce sont des personnes très agréables, très gentilles parce que c'est comme des grands-mères quoi, donc grands-mères ayant un grand cœur, j'ai beaucoup aimé l'expérience, j'ai beaucoup appris d'elle, comme sa façon d'être, juste sa façon d'être de penser, oui je pense que oui c'est ça » (EI_Élodie).

Au sein du binôme 5, l'échange entre Maryline et Eugénie durant l'entretien du binôme à propos de l'âgisme est révélateur :

Maryline : Quand ma collègue a pris la retraite au mois de juin, elle est enseignante, elle a dit quelque chose qui m'a choqué, elle a dit « tu vois maintenant je suis à la retraite, je sers à plus rien pour la société ». Bin moi ça m'a choqué d'entendre ça. Dans le sens que tu n'as plus de reconnaissance, parce que tu ne travailles plus.

Eugénie : Au contraire, elle peut encore donner.

Eugénie sait que les adultes âgés sont capables d'enrichir les jeunes générations par leur savoir et leur expérience comme l'ont noté Dufeu et Berrut (2021) ou North et Fiske (2012).

5.5.1 Une réponse à la quatrième sous-question

Les effets positifs liés à la sensibilisation à l'âgisme pour les jeunes adultes ont été plus ou moins importants selon leurs expériences passées avec les adultes âgés, mais comme le précisent Guérin et Tavoillot (2017), les possibilités de rapprochement et de coopération entre générations permettent de déconstruire le mythe de la guerre des générations, ce qui a

certainement été le cas durant le processus de la gérontologie narrative numérique. Pour les adultes aînés, en lien avec l'âgisme, ces rencontres intergénérationnelles ont été bénéfiques dans le regard qu'ils portent sur eux-mêmes et leurs contributions à la société, mais aussi sur la possibilité qu'ils ont eue de témoigner de leurs possibilités d'implication dans la société, d'être le témoin vivant de ce monde en mutation et d'y participer (Malki, 2015). La gérontologie narrative numérique permet donc aux participants de revoir leurs stéréotypes et préjugés sur les autres générations, mais aussi envers leur propre génération, à travers les liens sociaux développés au sein des binômes.

5.6 Le rôle de la technologie dans la transformation des récits de vie

Pour répondre à l'objectif d'évaluer le rôle de la technologie dans la transformation des récits, la question suivante a été posée : quels sont les défis techniques et méthodologiques rencontrés lors de la transformation des récits oraux dans le cadre de la création de narrations numériques et comment ces défis ont-ils été surmontés pour améliorer le processus, notamment lors de la transition entre les phases de préparation (gérontologie narrative) et de production (narration numérique) ?

5.6.1 Le récit oral

La transmission du récit de vie a été plus ou moins planifiée par les adultes aînés. Monsieur Jean du binôme 2 est le seul qui avait préparé à l'avance un texte avec les dates des événements de sa vie : « j'avais préparé d'avance certains textes, donc une sorte d'autobiographie, disons datée » (EdB_Jean). Les autres adultes aînés avaient préparé des photos qu'ils ont continué à montrer durant la phase de la gérontologie narrative et qui leur ont permis de raviver des souvenirs oubliés. Si la narration du récit de vie durant cette phase permet aux adultes aînés leur permet donner un sens à leur vie, à leurs expériences de vieillissement et à leur identité (Kenyon *et al.*, 2011 ; de Medeiros, 2013), les jeunes adultes ont été les récepteurs de ces récits dans une dynamique intergénérationnelle qui est indissociable de la gérontologie narrative (Ruchat, 2013b). Les jeunes adultes ont été essentiellement dans l'écoute et parfois, des questions permettaient d'éclaircir les propos, comme l'explique Élodie du binôme 3 : « J'ai su la mettre à l'aise et une fois qu'elle a commencé, elle a juste continué à parler, moi j'ai écouté, j'ai écouté, j'ai écouté. Peut-être je demandais, peut-être quand je comprenais pas, je demandais "ah, ça s'est passé comment" et puis elle m'expliquait, elle continuait, elle m'expliquait » (EdB_Élodie). Tout comme pour Maryline du binôme 5 : « Il y a des fois où tu as envie d'en savoir plus, donc tu poses des questions, tu aiguilles un peu la conversation par rapport à des choses que t'aimerais mieux comprendre » (EI_Maryline). Pour Aysle du binôme 4, les questions sont venues aussi pour préciser des détails alors que l'histoire de vie

était un peu mieux connue : « Moi j'ai apprécié vraiment de rentrer dans les détails, maintenant que je connais mieux votre vie, c'est plus facile pour moi, pour me repérer, je peux vous poser des questions plus précises » (JdB3_Aysel). La confiance grandissante dans la relation a certainement permis aux adultes âgés de narrer leur histoire à un « collecteur étranger » de la première rencontre à un collecteur plus familier au fil des rencontres (Crettenand Pecorini, 2019), et aux jeunes adultes, d'avoir non seulement une présence attentive (Rondeau, 2019), mais aussi une écoute sensible dans la disponibilité (Barbier, 2019) et une écoute active pour comprendre les besoins, les expériences et les points de vue des personnes d'une autre génération (Jalongo et Crawford, 2021). Au sein du binôme 2, Catherine se rend aussi compte de l'effort que représente la narration pour l'adulte âgé : « mais c'est sûr que c'est exigeant de parler. Moi, j'écoutais, j'ai posé des questions » (EdB_Catherine). Certains jeunes adultes ont pris des notes durant la narration orale, pour anticiper la préparation du texte pour la narration numérique, comme Élodie (binôme 3) : « J'écrivais ce dont j'avais besoin pour approfondir plus tard » (EI_Élodie) ou Catherine (binôme 2) : « j'ai pris des notes quand même » (EdB_Catherine). Tous les jeunes adultes ont vraiment apprécié de recevoir ce cadeau narratif. Les débriefings avec les jeunes adultes vont tous dans ce sens : « ça m'a vraiment touché » (Deb2Aysel), « Eugénie parle avec plaisir et Maryline était très contente de découvrir sa vie, qui l'a finalement beaucoup surprise » (Deb2Maryline).

5.6.2 La transformation

Chaque binôme a géré à sa façon la transformation de la narration orale vers la narration numérique. Pour le binôme 1, Kali a été la seule jeune adulte qui, dès le début, n'a pas voulu préparer un texte narratif pour la partie narration numérique : « Si je suis juste, en fait, depuis le début, depuis que tu me parles de ce projet, honnêtement, j'avais pas envie de faire un texte parce que je trouvais c'était trop écrire et lire, c'était pas naturel » (EdB_Kali). Elle a donc choisi la variante de la technique de base, qui consiste à enregistrer l'adulte âgé lors d'un entretien en lui posant des questions par rapport à la trame du texte ou du fil conducteur prévu pour la narration numérique et cet enregistrement est ensuite découpé en petites portions puis collée bout à bout pour former la bande-son, variante utilisée lors de la recherche de 2019 (Crettenand Pecorini, 2019). Normalement, cette technique est utilisée lorsque l'adulte âgé ne veut pas, ne se sent pas à l'aise ou n'a plus la disposition cognitive pour lire le texte préparé sans hésitation et de façon naturelle et qui ne correspond pas à la technique de base de la narration numérique tel que conçue par Lambert (2013). Dans ce binôme, Annie aurait été tout à fait capable de lire un texte, mais Kali a préféré avoir une voix qu'elle trouvait plus spontanée pour la narration numérique. « On s'est installé toutes les deux, on a pris l'enregistreur, on l'a

mis entre nous deux, puis là, on se parlait, puis cette façon-là, je pense que ça va peut-être, ça toucherait peut-être plus » (EI_Kali). Pour cette partie de transformation du récit, Annie a fait confiance à Kali : « Je laisse libre cours à la créativité de Kali, parce que là, je trouve que le projet ne m'appartient plus, c'est à elle que ça appartient » (JdB3_Annie). Kali est souvent revenue sur la difficulté d'avoir autant d'informations sur la vie d'Annie et de n'avoir que quelques minutes à disposition pour la narration numérique : « Une des craintes que j'ai maintenant, c'est ça, qu'est-ce qu'on va raconter en trois minutes (rires), en trois minutes-là, on va essayer de négocier un peu de temps pour notre vidéo » (JdB1_Kali). Annie l'a un peu aidée dans les choix à faire.

Pour le binôme 2, Catherine a également eu le problème de choisir quelles parties de l'histoire de vie elle pouvait conserver pour la narration numérique et lesquels elle devait sacrifier : « C'est ça qui va être difficile, de faire des choix, mais en tout cas, on va travailler ensemble. [...] Vous avez assez d'aventures, puis de choses à raconter, fait que ça, c'est pas un problème » (JdB3_Catherine). Catherine a travaillé différemment que Kali, elle explique comment le binôme est arrivé à la création du texte pour la voix hors champ (voix *off*) pour la narration numérique : « Ben moi, j'ai utilisé des parties [d'un texte composé par Monsieur Jean], parce que vous aviez fait une présentation, je pense au MIFO sur votre voyage. Il y avait certaines parties, puis c'était déjà bien écrit, c'était dans vos mots. Puis après ça, bin composer le reste, mettre ça autour. Mais ça, il a fallu le retravailler beaucoup. Béatrice a aidé à le couper parce qu'il y avait, c'était trop long au départ (rires) » (EdB_Catherine). Monsieur Jean revient sur la technique pour l'enregistrement de la bande-son : « Mais en fait, elle m'a tout simplement donné le texte, elle a dit "il y a plusieurs façons de le faire, je vous questionne sur les sujets du texte ou encore vous me racontez le texte" et moi, j'ai préféré le lire, ce qui donnait l'occasion de faire des changements un petit peu, parce que je m'aperçois, premièrement, ma voix n'était pas tout à fait au point » (EI_Jean). Le fait d'avoir lu à voix haute a permis au binôme de mieux réaliser le lien avec les photos partiellement choisies, mais aussi de pouvoir y apporter quelques modifications. C'est également la raison pour laquelle ce binôme a eu une rencontre supplémentaire afin de finaliser la narration numérique comme l'explique Catherine : « C'était bien de vous entendre lire la narration, ça rend les choses plus vivantes, là, c'était vraiment intéressant, puis là on sait plus [+] aussi quoi modifier, puis on a regardé les photos, aussi confirmé le choix des photos. [...] C'est en lisant tout haut, puis en discutant qu'on dit "oh, mais là ça serait le *fun* d'ajouter cette anecdote, là", mais là faut enlever ailleurs » (JdB4_Catherine). Cela a donc été essentiellement un travail d'équipe, tel que le décrivent

Truong-White et McLean (2015), un processus participatif, artistique et réflexif (Truong-White et McLean, 2015).

Du côté du binôme 3, Élodie rapporte également lors du débriefing qu'elle a reçu beaucoup d'informations de la part de Yolande et qu'il faudra faire des choix comme noté lors du débriefing : « Élodie rapporte qu'elle a beaucoup de matière à traiter et que Yolande lui donne beaucoup de détails pour tous les événements. Mais le fil rouge se met progressivement en place, même si les choix ne sont pas simples à faire » (DébÉlodie). Elodie a travaillé avec Yolande pour la composition du texte et cette dernière a pu apporter des modifications par rapport au vocabulaire utilisé avec des mots qui lui correspondent. Elle a voulu suivre la technique de base de l'enregistrement du texte, mais Yolande n'arrivait pas à lire le texte d'une façon naturelle et n'était pas satisfaite d'elle-même. À un moment donné, Yolande n'a plus voulu lire le texte préparé : « on l'a refait trois fois, puis je peux pas trouver mieux que qu'est-ce que c'est je te donne, je peux pas dire j'aurais amélioré ici, j'aurais fait ça, non » (JdB4_Yolande). À ce moment, Élodie se demande si Yolande ne va pas tout simplement tout laisser tomber. C'est pourquoi la technique du découpage de l'enregistrement d'un entretien autour du texte composé a été utilisée. D'ailleurs, Yolande est très satisfaite de la bande-son finale : « Puis je trouve que le texte, ça s'enchaîne graduellement, puis c'est comme moi je l'ai vécu, c'est parce que c'est de même que moi je le vois dans le moment. C'est sûr qu'on peut, après qu'on l'a parlé, on pense à ci à ça, mais non, c'était exactement comme c'était, puis c'est comme je l'ai pensé » (EI_Yolande). Élodie s'est beaucoup investie dans la création de la narration numérique : « Je me suis dit que je vais essayer de rendre ça un peu joyeux, parce que j'ai regardé les photos, je me suis dit "mais c'est juste des photos qui défilent, il faut une vidéo qui met un petit truc vivant" » (EI_Élodie). Cela rejoint Lambert (2013, 2018) pour qui la narration numérique est bien plus qu'une simple méthode pour raconter des histoires.

Pour le binôme 4, Aysel, après la deuxième rencontre, elle voit déjà une idée de fil conducteur : « Je pense que tous ses voyages lui ont apporté quelque chose dans sa vie. [...] Le voyage, pour moi devrait être le thème, le fil conducteur. Il a même organisé des voyages avec ses élèves, des échanges. Mais je pense qu'il s'en souvenait pas très bien, j'ai pas insisté. [...] Il a aussi un lien très fort avec la langue française, c'est drôle, parce qu'il était prof d'anglais à la base, mais il aime le français, il a un attachement très fort à la langue française » (Déb2Aysel). Avec Gaston, c'est aussi la technique de l'enregistrement de sa voix lors d'un entretien avec des questions sur la vie qui a été privilégiée, avec le découpage de cette bande-son pour la narration numérique. Cette variante de la technique de base était tout à fait adaptée pour Gaston.

Pour le binôme 5, Maryline explique comment elle a procédé pour la création du texte : « C'est moi qui l'ai écrit [le texte], puis après, je lui ai demandé si c'était juste. J'avais enregistré son histoire lorsqu'elle parlait pour que cela soit plus facile. Par contre, cela demande du temps. [...] Après, j'ai retapé, retranscrit plus ou moins ce qu'elle avait dit, puis après on a modifié, j'ai demandé si c'était juste » (EdB_Maryline). Comme Eugénie est habituée à lire à haute voix, c'est la technique de l'enregistrement du texte préparé ensemble qui a été favorisée. Maryline se trouve aussi devant le dilemme de la longueur de la narration numérique : « c'est vraiment dommage de devoir autant couper son histoire, j'ai fait une version courte pour le travail de recherche qui dure à peu près 5-6 minutes, mais j'aimerais également lui offrir une version un peu plus longue avec le premier texte que nous avons enregistré et qui dure environ 11 minutes » (Déb4_Maryline). C'est ce qu'elle a finalement fait.

On voit donc que cette transformation de la narration orale vers la narration numérique a été gérée différemment d'un binôme à l'autre, avec une implication variée des adultes aînés dans ce processus. Si la variante de la technique de base demande beaucoup plus de temps pour obtenir le final de la bande-son de la narration numérique, elle offre un confort aux adultes aînés qu'il ne faut pas négliger. Il faut également prendre en compte le temps nécessaire pour réduire l'enregistrement de cet entretien pour arriver à la bande-son et prévoir soit du temps supplémentaire pour les jeunes adultes, soit une aide à la réalisation (ce qui a été le cas dans cette recherche). Cela demande également l'utilisation d'un logiciel supplémentaire permettant le découpage et le montage d'une bande-son, logiciel qu'il faut apprendre à utiliser. Cette façon de procéder a permis de garder le style de narration numérique de récit de vie qui capture ainsi l'essence des expériences individuelles (Lambert, 2018). Et comme le note Runco (2014), la créativité, dans sa dimension conative, permet de concevoir des stratégies alternatives face aux défis ou obstacles rencontrés.

5.6.3 Le récit numérique

Comme il a été noté, dans le cadre de projets intergénérationnels, les récits numériques de type histoire de vie peuvent faciliter la transmission des valeurs et du patrimoine culturel, renforcer les liens sociaux grâce au partage d'expériences, à la préparation commune et à la collaboration lors de la création, servir de support éducatif et de sensibilisation, tant pour les créateurs que pour les spectateurs de ces récits numériques et contribuer au bien-être psychologique, effet positif qui se manifeste non seulement par le sentiment d'accomplissement et de reconnaissance ressenti par les adultes aînés, mais aussi par l'expérience enrichissante vécue par les jeunes adultes qui les accompagnent dans la création du récit numérique, ainsi que par l'impact émotionnel qu'il peut avoir sur les auditeurs (Boivin, 2023 ; Crettenand

Pecorini, 2019 ; Crettenand Pecorini et Duplâa, 2020 ; Freeman *et al.* 2020 ; Hewson *et al.*, 2015 ; Loe, 2013 ; Phang *et al.*, 2023 ; Romero, 2016). Pour Kali (binôme 1), si le processus de création de la narration numérique ne l’a pas particulièrement intéressé, le produit final était important, tant pour faire plaisir à Annie que pour stimuler la curiosité des petits-enfants d’Annie : « Moi mon but, c’était toujours de penser à vos petits-enfants, comment ne pas trop mettre de détails pour qu’ils puissent vous poser des questions par la suite, me mettre dans la peau des petits-enfants, en disant oh, si je vois cette vidéo, je vais poser des questions à mes grands-parents » (EdB_Kali). Le côté technologique a facilement été intégré par Catherine (binôme 2) comme elle en témoigne : « C’était pas tant compliqué [...] tu m’aidais quand il y avait des fonctions que je connaissais pas [...] c’était plus des petits détails qui prennent du temps, chaque photo doit être mise en place, mais c’était pas difficile vraiment, c’était plus l’aspect de   a prend du temps de faire en sorte que les choses soient au bon temps, que ce soit la bonne grosseur, les transitions, ces choses-là. Parce qu’une fois tu le fais avec quelques photos, bin là, tu sais comment faire, puis ça va mieux, j’ai trouvé c’était quand même facile à utiliser [...]. Je pense pas qu’il y a eu de gros défis au niveau de la technologie comme tels, c’était plus l’aspect comme “ahh les photos !” puis là, celles qui manquent [les photos qui ont été détruites dans l’incendie], puis là faut trouver quelque chose, c’est plus ça qui était vraiment un défi, pour faire quelque chose qu’il allait aimer, mais non, je pense que la technologie c’était relativement facile » (EI_Catherine). Pour cette partie technique, Élodie (binôme 3) n’a rencontré aucune difficulté : « Bin moi, je suis à l’aise avec la technologie, donc ça a été facile, c’est pas facile, facile, mais j’ai vite vu comment ça marchait, comment tu cliques, tu mets là, peut-être la musique ça a été un peu plus compliqué pour mettre la musique, la musique c’est toi qui l’a mise » (EI_  lodie). En regardant mon carnet de notes, je constate qu’en fait, j’ai uniquement réglé le volume de la musique qu’Élodie avait mise sur la piste sonore et qu’il a fallu rallonger la couverture de la musique qui n’allait pas jusqu’à la fin avec la musique que Yolande avait choisie. Maryline (binôme 5) revient sur la formation à la narration numérique : « D’un point de vue technique, j’avais jamais fait ça. [...] Il a juste fallu prendre en main. Après, une fois que tu l’as pris en main, ça va. Il y a encore un truc ou deux que je suis pas très sûre de réussir à faire si je devais le refaire. Et c’est super agréable, parce que tu peux travailler à deux [aide à distance] » (EI_Maryline). Maryline est aussi très heureuse de la narration numérique : « J’ai beaucoup aimé, j’ai eu beaucoup plaisir. Le résultat est fou, en cinq minutes, tu arrives quand même à faire un résumé de ce que la personne t’a raconté, avec des photos, et ça, c’est super parlant. Le travail que j’avais dû faire à l’époque,   a existait pas tout ça, c’était uniquement un texte par écrit. Je l’ai gardé précieusement, mais je pense que là, c’est encore

mieux, avec les images, les photos. C'est du concret, parce que quand tu racontes quelque chose, tu peux t'imaginer, mais là, tu as la photo qui va avec. Et puis elle était fière aussi de retrouver certaines photos. En tout cas, j'ai eu beaucoup de plaisir. Et je me dis que ça peut aussi être un joli souvenir pour plus tard, peut-être pour ses petits-enfants et ses arrière-petits-enfants qui ont dix et huit ans. Un héritage » (EI_Maryline). Cette transmission vue comme un héritage n'a pas seulement concerné la partie numérique, qui touche naturellement un public plus large, mais aussi dans le récit oral que Maryline a reçu. Comme le dit Murphy (2012), les adultes âgés, porteurs d'une certaine histoire et d'une certaine culture, jouent un rôle important dans la transmission des connaissances et pratiques aux plus jeunes générations.

5.6.4 Une réponse à la cinquième sous-question

Si la phase de la gérontologie narrative, soit la narration orale, a été assez semblable pour tous les binômes, avec une parole très largement donnée aux adultes âgés et une écoute sensible et active de la part des jeunes adultes, la transformation de la narration orale vers la narration numérique a présenté des défis techniques et méthodologiques différents, alors que le récit numérique en soit c'est rapproché de techniques et de méthodes assez semblables pour tous les binômes. C'est donc cette phase de transformation qui est propre à chaque binôme, en fonction de l'investissement de l'adulte âgé et du jeune adulte dans la création de la trame de l'histoire de vie supportée par la voix hors-champ de l'adulte âgé, du souhait et des capacités cognitives des adultes âgés, mais aussi du temps à investir et des techniques à utiliser si la variante à la technique de base est utilisée. Cela signifie que ces expériences différemment vécues serviront à adapter la formation avec les explications des deux techniques de production de la voix hors champ, y compris les outils et les techniques, mais aussi l'adaptation de la planification des rencontres, le montage pouvant demander davantage de temps pour certains jeunes adultes. Dans la phase de la narration numérique, c'est davantage la créativité propre à chaque jeune adulte pour les petits détails de transition, d'animation et d'embellissement qui soutiendra la voix hors champ qui contribuera à l'originalité de la narration numérique, la technique et la méthode de la narration numérique de type histoire de vie étant déjà définies dans ses grandes lignes.

Les capacités d'adaptation du binôme, plus particulièrement du jeune adulte, sont importantes dans cette phase de transition entre le récit oral et le récit numérique. Les techniques et les méthodes doivent être adaptées, et la formation initiale des jeunes adultes doit mieux les préparer à cette phase de transformation. La création de narrations numériques mobilise des compétences en littératie numérique et multimodale, incluant des savoir-faire techniques, une pensée critique et un comportement éthique (Boulton et Crettenand Pecorini, 2021 ;

Hoechsmann et DeWaard, 2015) et pour les jeunes adultes, la formation pour acquérir ces compétences doit être adaptée individuellement dans la phase pratique de montage et de création. Comme l'ont noté plusieurs auteurs (Alonso *et al.*, 2013 ; Alterio, 2003 ; Chang *et al.*, 2023 ; Clarke *et al.*, 2012 ; Lal *et al.*, 2015 ; McGee, 2014 ; Moradi et Chen, 2019 ; Truong-White et McLean, 2015), la création de narrations numériques favorise non seulement l'acquisition de compétences techniques, mais également le développement d'aptitudes cognitives, conatives, émotionnelles, artistiques et participatives, qui peuvent, dans une certaine mesure, enrichir également les auditeurs. Les jeunes adultes doivent également être sensibilisés à ces aspects durant la formation, ce qui peut renforcer leur confiance et permettre à leur plein potentiel de s'exprimer. La création de narrations numériques encourage les binômes à faire preuve de créativité en trouvant des solutions originales aux problèmes techniques ou organisationnels, en prenant des initiatives et en renforçant leur volonté d'agir ainsi que leur persévérance. Par ailleurs, la créativité favorise l'émergence de nouvelles formes de communication et d'interaction intergénérationnelles (Kenyon *et al.*, 2001 ; Lambert, 2018). Il est également important de tenir compte du temps supplémentaire que demande le traitement de l'enregistrement pour obtenir la bande-son hors champ et d'adapter le planning des rencontres des binômes en conséquence.

Si les jeunes adultes profitent largement de la narration orale bien plus complète et détaillée que la narration numérique, cette phase de gérontologie narrative est non seulement importante pour la création d'une relation de confiance au sein du binôme comme il a été démontré *supra*, mais aussi pour mieux s'imprégner de l'histoire de vie de l'adulte âgé afin de pouvoir faire des choix parmi tout ce qu'il y a aurait à transmettre — même si ce processus peut être parfois contrariant — et créer une narration numérique remarquable pour l'adulte âgé.

5.7 La dénomination de la gérontologie narrative numérique

D'un point de vue scientifique, la gérontologie narrative et la narration numérique sont des concepts bien décrits dans la littérature (de Medeiros, 2014 ; Kenyon et Randall, 1999 ; Lambert, 2013, 2018 ; Ruchat, 2013b). La composition de ces deux concepts en « gérontologie narrative numérique » est donc logique et correcte. Cependant, en dehors du monde académique, il est tout à fait compréhensible que ces trois mots associés ne représentent rien de concret. Les remarques des adultes âgés participants à ce projet sont donc tout à fait justifiées et les variations de vocabulaire utilisées par les jeunes adultes s'expliquent également. Il ne reste pas moins que d'imaginer d'avoir deux noms différents, l'un plus commun et l'autre scientifique pour désigner la même chose ne semble pas idéal, comme on le fait avec l'aspirine et l'acide acétylsalicylique par exemple. Historiquement, ce terme de « gérontologie narrative

numérique » a été créé au début de mon projet de recherche de maîtrise en 2017, à partir de l'idée de l'association de la « gérontologie narrative » (de Medeiros, 2014 ; Kenyon et Randall, 1999 ; Ruchat, 2013b) et de la « narration numérique » (*digital storytelling*) — de style histoire de vie pour mon projet — qui apparaît dans la littérature au milieu des années 1990 (Lambert, 2013, 2018). À ce moment-là, dans ma recherche, j'avais un rôle de collectrice-créatrice d'histoires de vie et de chercheuse. Depuis, j'ai beaucoup lu sur la gérontagogie (pédagogie des adultes aînés) et les capacités cognitives des adultes aînés, et j'ai collaboré à plusieurs recherches sur les relations et les apprentissages intergénérationnels. Dans ma recherche actuelle, les jeunes adultes ont pris ma place de collectrice-créatrice. Si le terme de « gérontologie narrative numérique » (Crettenand Pecorini et Duplâa, 2017) est précis et exact dans sa composition, il ne reflète pas la relation qu'il existe entre le narrateur et le collecteur pour les personnes qui n'ont pas étudié la gérontologie narrative, donc cette relation intergénérationnelle, comme le soulignait Kali du binôme 1 en parlant de la narration numérique qu'elle avait créée avec et pour Annie. Il était donc important de prendre en compte ces réflexions des participants par rapport à cette dénomination dans mes résultats de recherche.

En cherchant un synonyme à « gérontologie », le terme qui revient souvent est « gériatrie » qui n'évoque pas moins la vieillesse et la maladie, comme l'a relevé Annie du binôme 1, et qui confirme la représentation sociale négative sur le phénomène de vieillissement et donc sur les aînés (Carette, 2014 ; Chauvel, 2014 ; Puijalon, 2005 ; Redeker, 2015 ; Villez, 2020). La racine grecque *gerontos* signifie effectivement « vieillard ». En anglais, « *narrative gerontology* » est aussi couramment utilisé en recherche. Il faut donc effectuer un travail de fond pour mieux faire connaître la gérontologie narrative en dehors de son cadre scientifique en lui reconnaissant sa quintessence : la vie est un ensemble d'histoires d'expériences vécues par des adultes aînés et qui lui donnent du sens à travers la narration partagée avec les autres générations.

Si tout le monde s'est accordé sur le mot « narrative », ce n'était pas le cas pour « numérique ». Le numérique a évoqué pendant longtemps les nombres, il est probable que ce mot devient de plus en plus associé dans le langage courant avec interfaces, smartphones, tablettes, ordinateurs, mais aussi avec les sciences et technologies de l'information et de la communication. Les générations n'étant pas nées avec les technologies numériques se l'approprient et il est possible d'envisager que ce mot numérique devienne pour les prochaines générations très éloignées de son sens premier de nombre.

Au lieu de trouver une autre dénomination à la gérontologie narrative numérique, il me semble important de mieux la faire connaître, de lui permettre de donner une représentation

positive de la gérontologie et de ce que ce mot véhicule, et de faire transparaître l'implicité de son caractère intergénérationnel et d'apprentissage tout au long de la vie.

5.8 Retour sur la méthode de recherche et les modalités de la GNN

Ce chapitre de discussion permet un retour réflexif sur la méthode utilisée durant cette recherche, mais aussi sur les modalités de la gérontologie narrative numérique.

5.8.2 La méthode de recherche

d'Arripe *et al.* (2014), en évoquant la condition de l'induction, précisent que si les questions de recherches orientent le processus de recherche, la problématique envisagée *a priori* ne doit pas être rigide, elle doit pouvoir évoluer et se préciser au cours de la recherche. Dans la problématique de cette recherche, une large part est faite à l'âgisme et aux différences intergénérationnelles dans de nombreux domaines qui peuvent causer problème. Si j'avais suffisamment confiance pour que les jeunes adultes qui s'engageaient volontairement et en toute connaissance de cause dans ce projet de recherche auraient déjà une certaine ouverture envers les adultes âgés et un degré de motivation suffisant (formation obligatoire), rien ne garantissait qu'ils resteraient sur la durée une fois les rencontres commencées. De plus, en créant les binômes de façon aléatoire par ordre d'arrivée, j'envisageais les difficultés intergénérationnelles possibles. À ma grande surprise, il n'y a eu aucun problème lié aux générations, les binômes ont très rapidement démontré une excellente ambiance et un climat de travail très favorable. Ma problématique de départ a donc évolué, car même si la littérature est riche et abondante sur les problèmes liés aux différences intergénérationnelles, ils n'ont pas été rencontrés. Bien au contraire, ce sont les avantages des relations et apprentissages intergénérationnels que relève la littérature qui ont été vécus.

La discussion avec l'étudiant qui a suivi la contre-analyse a été riche d'apprentissages. Les résultats globaux de la contre-analyse ont été plutôt bons. C'est en allant dans le détail des phases de la gérontologie narrative numérique qu'il y a des différences plus marquées. Cette distinction des phases, facilement compréhensible sur papier, n'est pas naturelle dans la pratique et se reflète dans l'analyse. Faire cette distinction dans les verbatim demande de bien connaître le processus, et même dans ce cas, il n'est pas toujours aisé d'en faire la séparation. De même, l'analyse des verbatim par rapport aux codes choisis reste quelquefois une question d'interprétation, même si le sens des codes avait été bien défini. Avec ce type de données et le nombre important de codes, je pense qu'une analyse réalisée avec deux analystes en même temps sur les mêmes données permettrait d'échanger des points de vue et d'avoir une perspective plus juste. Cependant, dans cette recherche, ce n'est pas le nombre exact de citations qui importaient par rapport à chaque code, mais de constater les tendances. Il reste néanmoins

que la discussion a été intéressante et que l'étudiant, ne connaissant pas le domaine, a découvert les questions d'âgisme, l'humour des adultes âgés et le plaisir possible des rencontres intergénérationnelles.

Pour revenir sur cette distinction des trois phases de la gérontologie narrative numérique, même si la recherche de 2019 avait déjà mis en lumière cette fusion de la phase orale dans les phases numérique et diffusion (les nouvelles anecdotes et histoires continuent dans les deux phases suivantes, même si l'histoire de la narration numérique est fixée), je souhaitais tout de même analyser ces différentes phases pour savoir s'il y avait des différences notables. J'avais des hypothèses de départ, tel que la langue, la parole et l'écrit seraient plus marqués dans la phase de la gérontologie narrative, qu'il y aurait davantage d'apprentissages numériques et techniques durant la phase de narration numérique ou que la transmission, les émotions positives et le sentiment d'accomplissement seraient plus fortement évoqués par les adultes âgés dans la phase de diffusion. Si toutes ces hypothèses ont été vérifiées, il n'y a pas eu d'éléments révélateurs surprenants dans la distinction de ces phases. De plus, faire cette distinction dans les verbatim des entretiens a été non seulement difficile lors de la contre-analyse, mais aussi durant l'analyse, ce qui m'a forcé à créer, en plus des trois phases, une section « GNN » pour y mettre tout ce qui n'était pas identifiable à une phase spécifique. Ces distinctions de phases ont rendu la méthode complexe. Cependant, cela a non seulement été riche d'apprentissages méthodologiques pour moi, mais cela va me permettre d'avoir un regard plus fin sur toutes ces phases lorsque dans le futur, je voudrais revoir le processus de la gérontologie narrative numérique pour l'affiner et lui donner une structure théorique et méthodologique forte.

5.8.2 Les modalités de la gérontologie narrative numérique

Le facteur temps est particulièrement à prendre en considération, car non seulement les rencontres se déroulent sur la durée, mais la création de la narration numérique demande également du temps. Dans la recherche de 2019, étant moi-même dans le rôle de jeune adulte, c'est moi qui gérais mon temps, donc il a été possible de garder le rythme d'une rencontre par semaine. Cette recherche a démontré l'impossibilité de tenir un tel rythme, les contraintes de la vie des adultes âgés et des jeunes adultes devant être respectées. C'était essentiellement pour la phase de la gérontologie narrative qu'il est important de garder une rencontre par semaine afin de permettre le développement de la relation au sein du binôme. Il faut ensuite adapter l'écart entre les rencontres pour la phase de la narration numérique pour permettre au jeune adulte d'avancer à son rythme dans la création de la narration numérique. Le délai de deux semaines après le visionnement et l'entretien du binôme pour réaliser l'entretien individuel doit

également être adapté en fonction de l'adulte aîné. En effet, deux semaines ne sont parfois pas suffisantes à l'adulte aîné pour avoir l'occasion de montrer sa narration numérique à son cercle privé et de pouvoir ainsi bénéficier de son retour d'expérience par rapport à ce public.

Lié à ce retour d'expérience, surtout par rapport aux binômes qui ne se revoient plus après la dernière rencontre, il faudrait inclure dans le consentement à la participation à la recherche, la possibilité accordée par l'adulte aîné de donner un bref feedback de la réaction du public privé au jeune adulte. La réaction du public face à la narration numérique est en quelque sorte une continuité du succès du travail commun. Dans le cadre de cette recherche, trois binômes sur cinq ont continué de se voir et les jeunes adultes ont ainsi pu bénéficier de ce feedback. Pour le binôme 2, Monsieur Jean a communiqué avec Catherine par courriel comme il l'a dit, il voulait la remercier personnellement.

Il est intéressant de constater que l'accompagnement totalement à distance du binôme, comme cela est a été le cas pour le cinquième binôme, n'a pas posé de problème. Marilyne a relevé que pour elle, l'accompagnement à distance a été efficace, et bien qu'elle préfère les rencontres en personne, elle reconnaît qu'avec la distance, cela reste le moyen idéal pour communiquer et échanger. De son côté, Eugénie était très fière de montrer à ses amies qu'elle communiquait à distance avec le Canada. L'accompagnement à distance ne semble donc pas poser de problème. La seule contrainte pour moi a été le décalage horaire, ce qui a parfois demandé de travailler très tard avec Maryline qui était disponible plutôt en fin de journée. Mis à part cette contrainte, l'accompagnement à distance était identique pour les autres binômes, sauf une fois avec Catherine où nous nous sommes rencontrées sur le campus de l'université. Bien qu'il ne s'agisse que d'un seul cas d'accompagnement à distance, je pense qu'il faut recommander des rencontres entre les binômes en présentiel et que l'accompagnement peut tout à fait se faire à distance.

Les rencontres à distance entre l'adulte aîné et la jeune adulte ont déjà été évoquées *supra*. Il faut retenir de cette expérience du binôme 4 que probablement les émotions ne passent pas de la même manière entre des personnes qui se voient en présentiel dans un certain univers et par écran interposé. Comme nous l'avons vu, les émotions favorisent les apprentissages (Denervaud *et al.*, 2017 ; Schutz et Pekrun, 2007), la créativité (Gillet et Asloun, 2020) et les relations intergénérationnelles (Alonso *et al.*, 2013 ; Alterio, 2003 ; Barbier, 2019). L'affectif n'est donc pas mobilisé de la même manière à travers des écrans et s'il ne se développe pas au cours des rencontres, il risque d'influencer négativement la motivation et les rencontres perdent leurs sens, ce qui conduit à l'abandon. Si l'accompagnement du binôme peut s'effectuer à distance, les rencontres au sein du binôme doivent se réaliser en présentiel.

Pas abordé directement dans les questions auprès des adultes âgés, et donc pas vérifié en tant que tel, l'hypothèse du lieu des rencontres comme facteur favorable au développement d'une bonne relation au sein du binôme est avancée. L'adulte âgé accueille le jeune adulte dans son milieu de vie, il est donc dans un milieu rassurant et sécuritaire, ce qui génère moins de stress que le jeune adulte qui découvre non seulement une nouvelle personne, mais également un milieu non familial. Le milieu de vie de l'adulte âgé fait en quelque sorte partie de la personnalité de l'adulte âgé et permet ainsi aux jeunes adultes de se sentir acceptés dans un milieu privé et réservé. L'avantage est également lié aux contraintes de déplacement qui n'affectent ici que les jeunes adultes. Il est donc avantageux que les rencontres se déroulent dans le milieu de vie de l'adulte âgé, avec son accord naturellement.

5.9 Épilogue

Il y a quelques éléments qui méritent d'être relevés à la fin de cette recherche. Annie et Kali, Yolande et Élodie ainsi qu'Eugénie et Maryline continuent de se voir. On peut dire que Kali, Élodie et Maryline ont été « adoptées » et qu'elles ont trouvé une nouvelle « grand-maman » comme le témoigne Annie, Yolande et Eugénie. Monsieur Jean va partager sa narration numérique avec Archives Canada et avec son ancien régiment. Yolande et Eugénie utilisent leur narration numérique pour se « faire du bien », pour se remonter le moral lorsque c'est nécessaire. Les aides de vie de Gaston, qui ont vu sa narration numérique, ont découvert un nouveau Gaston et portent désormais sur lui un autre regard. Annie et Eugénie étaient heureuses de sortir de leur rôle de proche-aidante lors des rencontres avec Kali et Maryline, temps qu'elles pouvaient prendre pour elle. Yolande a suggéré à sa fille, avec beaucoup d'humour, d'utiliser sa narration numérique pour sa cérémonie funèbre. Eugénie utilise WhatsApp avec beaucoup plus d'assurance avec sa famille et ses amies, ce qui lui permet d'avoir des contacts plus fréquents (et elle m'envoie parfois des messages). Tous se sont fortement impliqués dans ce projet, soulignant l'importance de « bien faire » pour m'aider dans ma recherche et de l'importance que cela avait pour eux, mettant en valeur leur rôle dans cette recherche. Les cinq adultes âgés, bien qu'informés du processus de la gérontologie narrative numérique et de ses effets potentiels, ont tous sous-estimé l'effet de la réminiscence et ont finalement été reconnaissants pour avoir pu vivre ces moments de retour dans le passé, avec de nombreux événements « oubliés », avec une vie dont ils sont finalement assez fiers et même surpris. Les jeunes adultes et les adultes âgés ont manifesté leur intérêt pour recevoir une copie de cette thèse.

*La fiducia è la chiave di tutto*³⁵.

Don Bosco

Sagramola, (2005), *Educazione e pedagogia in Giovanni Bosco*.

Conclusion

Cette dernière partie vise à apprécier l'atteinte des objectifs de la recherche et de mettre en évidence les aspects les plus importants de l'étude, d'exposer les contributions de cette thèse — plus spécifiquement pour les contributions scientifiques et sociales, mais également pour mes compétences développées à travers cette recherche — de présenter les limites de la recherche et les pistes futures de développement.

Retour sur les questions de recherche et les résultats de la recherche

Ce bilan permet d'examiner si les objectifs de la recherche ont été atteints et met en évidence les aspects les plus significatifs de l'étude en confirmant l'importance des relations intergénérationnelles dans l'enrichissement mutuel et la réduction des stéréotypes et des préjugés.

La première sous-question concernait les relations intergénérationnelles au sein des binômes. La confiance, qui s'est rapidement construite entre les partenaires des binômes dès la première phase de la gérontologie narrative, revêt une importance essentielle et joue un rôle certain dans la communication efficace, la coopération fructueuse, l'organisation du travail partagé et les échanges de connaissances réciproques. Il est probable que les rencontres répétées en personne, chez les adultes âgés, ont eu pour effet de créer un lien qui n'est pas possible, ou plus difficilement réalisable par écran interposé. Les interactions en présence physique, avec tout ce que cela implique, sont probablement nécessaires à l'établissement de ce lien de confiance qui permet au binôme de réaliser la narration numérique. Les interactions, basées sur des relations harmonieuses entre adultes âgés et jeunes adultes, ont ouvert la voie à une communication efficace et respectueuse, ont conduit à la réalisation, en collaboration, du travail de la création de la narration numérique dans un effort collectif en fonction des compétences de chacun, ont favorisé une préoccupation partagée de l'organisation du travail et ont été à l'origine des échanges de savoirs intergénérationnels, bénéficiant à la fois ceux qui l'ont donné et ceux qui l'ont reçu.

La deuxième sous-question abordait les bénéfices et risques cognitifs, conatifs et affectifs potentiels. Si les apprentissages informels et intergénérationnels ont été plus fréquents

³⁵ La confiance est la clef de tout.

et bénéfiques pour les jeunes adultes, les apprentissages techniques et numériques ont souvent été plus favorables aux adultes aînés. Les bénéfices de la stimulation cognitive pour les adultes aînés ont été constatés par les adultes aînés eux-mêmes. Les bénéfices conatifs, incluant l'estime de soi, la motivation et la transmission, ont été significatifs pour les jeunes adultes et les aînés. Les adultes aînés ont vu leur estime de soi renforcée grâce à la reconnaissance de leur expertise et au respect accordé par les jeunes, les valorisant comme jouant encore un rôle sociétal. De leur côté, les jeunes adultes ont gagné en estime de soi en développant leur capacité à interagir avec d'autres générations. La motivation des jeunes était nourrie par leur curiosité envers les récits et les savoirs des aînés, tandis que ces derniers, motivés à partager leurs expériences, trouvaient du sens à leur propre vie. La transmission intergénérationnelle a également été source de fierté pour les adultes aînés, heureux de partager leurs histoires et leurs savoirs, et enrichissants pour les jeunes, qui ont découvert d'autres époques ou des racines culturelles communes. Les participants ont fortement souligné les bénéfices affectifs, particulièrement liés au bien-être, qui repose sur cinq éléments interconnectés : émotions positives, engagement, relations positives, signification et accomplissement (Seligman, 2011). Les émotions positives ont favorisé entre autres la créativité, l'ouverture et la résilience, importantes pour l'apprentissage et les relations sociales. L'engagement entre générations a établi des liens émotionnels profonds fondés sur la compréhension et la confiance mutuelles, facilitant des interactions enrichissantes. Les relations positives ont renforcé l'empathie et la bienveillance, soutenant le développement personnel et collectif. En partageant leurs expériences, les adultes aînés ont ressenti utilité et accomplissement, ce qui a renforcé leur bien-être émotionnel en générant plaisir et fierté. Pour les risques, les adultes aînés ont parfois été confrontés à des souvenirs douloureux ou aux pertes liées à l'âge lors de la réminiscence, mais ils ont souvent réagi avec résilience, voire avec humour. Les jeunes adultes, quant à eux, ont éprouvé plus de stress, notamment lors de la première rencontre et dans leur souci de créer une narration numérique satisfaisante, malgré les choix difficiles à effectuer parmi les données collectées. Malgré ces défis, les bénéfices cognitifs, conatifs et affectifs ont été significatifs pour les deux groupes à toutes les étapes de la gérontologie narrative numérique. Les risques, bien que prévus dans le cadre de l'étude, n'ont pas freiné l'enthousiasme des participants, qui recommandent fortement cette expérience intergénérationnelle.

La troisième sous-question examinait le rôle de l'humour et du rire dans la gérontologie narrative numérique. L'humour et le rire, tout comme la relation de confiance, se sont révélés importants pour renforcer les liens au sein des binômes. Les adultes aînés — le plus souvent à l'origine de traits d'humour — ont vu leur sens de l'humour largement apprécié par les jeunes

adultes. Considérés dans la littérature comme des éléments clefs pour la cohésion, l'humour et le rire ont contribué de manière notable à la qualité des relations intergénérationnelles. Ils ont permis de désamorcer des situations un peu plus stressantes, tout en créant des moments conviviaux et en offrant un modèle de résilience face aux défis du vieillissement. Ce rôle important mérite d'être davantage exploré dans le contexte des relations intergénérationnelles.

La quatrième sous-question scrutait la réduction des stéréotypes, préjugés et discriminations et les liens sociaux. Les effets positifs de la sensibilisation à l'âgisme chez les jeunes adultes ont varié selon leurs expériences préalables avec les adultes âgés. Pour les adultes âgés, ces interactions ont permis d'améliorer leur perception d'eux-mêmes et de leur rôle dans la société, tout en leur offrant l'occasion de témoigner de leur capacité à s'impliquer dans un monde en mutation. Ce processus a également permis aux participants de repenser leurs stéréotypes et préjugés, non seulement envers les autres générations, mais aussi envers leur propre groupe, grâce aux liens sociaux créés au sein des binômes.

La cinquième sous-question interrogerait le rôle de la technologie dans la transformation des récits de vie. La phase de narration orale dans la gérontologie narrative a suivi une structure similaire pour tous les binômes, avec une priorité donnée aux adultes âgés dans la narration orale et une écoute active et attentive des jeunes adultes. Les jeunes adultes ont bénéficié d'une immersion profonde lors de la narration orale, cette étape étant essentielle pour instaurer une relation de confiance, permettre un témoignage authentique et par la suite, pour avoir un large choix dans les éléments clefs de l'histoire à transmettre. Cependant, la transition vers la narration numérique a présenté des défis spécifiques à chaque binôme, dépendant de l'engagement des participants, des capacités cognitives des âgés, du temps disponible et des techniques utilisées. Si les grandes lignes du récit numérique étaient définies, les jeunes adultes, qui ont fait preuve de créativité, ont eu aussi des choix parfois difficiles à réaliser dans ce qu'ils pensaient être important à transmettre. Cette transformation a nécessité des ajustements méthodologiques et demande probablement une meilleure préparation des jeunes adultes. Ce processus, parfois difficile, a contribué à produire des narrations numériques qui ont touché profondément les adultes âgés.

Contributions de la thèse

La gérontologie narrative numérique, au croisement des technologies modernes et des relations intergénérationnelles, contribue à la recherche en sciences humaines et sociales. Elle s'inscrit dans une démarche à la fois éducative, sociale et psychologique, démontrant que les interactions intergénérationnelles, soutenues par les technologies, constituent un levier pour l'apprentissage tout au long de la vie et l'inclusion sociale.

Contributions scientifiques

Sur le plan théorique, cette recherche approfondit la compréhension du processus de la gérontologie narrative numérique en mettant en évidence les bénéfices cognitifs, conatifs et affectifs pour les adultes âgés et les jeunes adultes. Elle démontre comment le partage d'histoires de vie contribue à un processus réflexif positif, important pour un vieillissement réussi, tout en documentant les conditions optimales pour ces échanges intergénérationnels.

Les données révèlent que la gérontologie narrative numérique renforce la confiance entre générations et favorise une coopération fructueuse. Cela contribue à la recherche sur la réduction de l'âgisme en montrant comment les interactions bien orchestrées permettent de déconstruire les stéréotypes liés à l'âge et de développer des représentations mutuellement valorisantes.

En intégrant des récits oraux à des supports numériques, cette étude fournit des méthodes adaptatives pour la transformation des histoires de vie en récits numériques. Ces méthodes sont particulièrement pertinentes dans les contextes pédagogiques, où elles encouragent un apprentissage intergénérationnel et un transfert de savoirs technologiques.

Les résultats montrent que le processus de narration numérique exige des capacités d'adaptation significatives, particulièrement pour les jeunes adultes dans leur rôle de médiateurs technologiques. Cela contribue à la littérature sur la résilience dans les interactions intergénérationnelles en identifiant des mécanismes de renforcement mutuel.

La recherche met en lumière le potentiel de la gérontologie narrative numérique comme outil pour augmenter le bien-être. Elle confirme que les processus narratifs favorisent des relations sociales positives, une fierté dans la transmission des savoirs et une meilleure perception de soi, tant pour les adultes âgés que pour les jeunes adultes.

Cette étude souligne l'importance de préparer les jeunes adultes aux compétences nécessaires pour mener des projets intergénérationnels. Elle ouvre des pistes pour développer des formations spécifiques, en intégrant des techniques de narration numérique.

Cette recherche offre une meilleure compréhension de l'importance de l'humour et du rire dans les interactions intergénérationnelles. Elle démontre leur rôle dans la construction de la confiance, la gestion du stress, la résilience face au vieillissement et la création de moments conviviaux, enrichissant ainsi la littérature sur les dynamiques émotionnelles dans les projets intergénérationnels.

Contributions sociales

Sur le plan social, cette recherche sur la gérontologie narrative numérique démontre que les relations fondées sur la confiance et la coopération au sein des binômes adultes âgés / jeunes

adultes permettent d'instaurer un climat de respect et de compréhension mutuelle, contribuant à la réduction des préjugés, notamment de l'âgisme. Les interactions enrichissent les deux parties : les jeunes adultes développent des compétences sociales et une meilleure compréhension des générations précédentes, tandis que les aînés ressentent une valorisation de leurs savoirs et une reconnaissance sociale accrue.

En stimulant cognitivement les adultes aînés et en renforçant leur sentiment d'utilité et de fierté, ce type de projet contribue à leur bien-être psychologique et émotionnel, soutenant une vision positive du vieillissement dans la société.

Cette recherche montre comment les adultes aînés, à travers leurs récits, peuvent non seulement revisiter leur parcours de vie, mais aussi renforcer leur perception d'eux-mêmes et de leurs capacités, offrant une alternative aux stéréotypes négatifs souvent associés à l'âge avancé. La mise en récit des histoires de vie facilite des processus réflexifs qui enrichissent la compréhension de soi tout en fournissant aux jeunes adultes des exemples inspirants de résilience, de succès et de bien-vieillir, stimulant leur compréhension des défis et des possibilités associés à chaque étape de la vie.

En intégrant la narration orale aux processus numériques, cette recherche encourage un partage mutuel des connaissances. Les adultes aînés peuvent transmettre leur héritage culturel et historique, tandis que les jeunes adultes peuvent partager leurs compétences technologiques, enrichissant mutuellement leurs expériences.

Contribution au développement de mes compétences de chercheuse

Cette recherche doctorale m'a permis de développer un ensemble de compétences transversales, à la fois riches et variées, que je représente ici dans cinq catégories (Figure 12).

(1) Sur le plan épistémologique, elle a nourri une posture constructionniste, sensible aux dynamiques relationnelles et contextuelles. Cette sensibilité s'est traduite par une co-construction du savoir avec les participants, au sein d'une approche collaborative et réflexive.

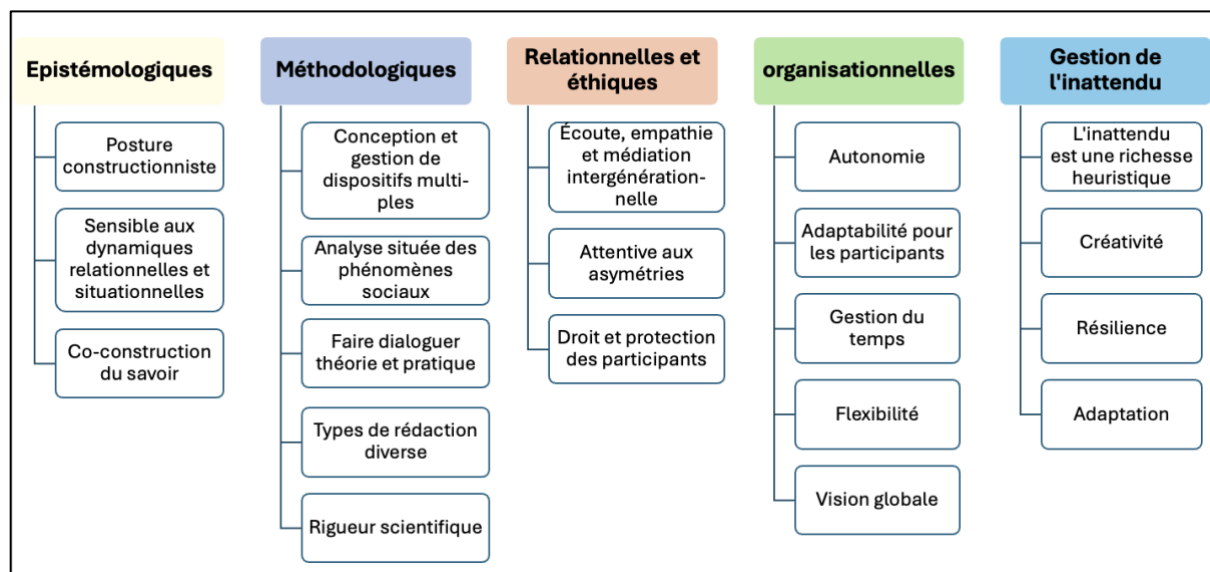
(2) D'un point de vue méthodologique, j'ai appris à concevoir et gérer des dispositifs de recherche complexes et multi-niveaux, à analyser des phénomènes sociaux de manière située, et à faire dialoguer la théorie et la pratique. Cette démarche m'a également amenée à explorer différents types d'écriture scientifique, tout en assurant une rigueur constante.

(3) La recherche m'a également permis de renforcer des compétences relationnelles et éthiques, en particulier en matière d'écoute active, d'empathie et de médiation intergénérationnelle. Être attentive aux asymétries relationnelles, veiller aux droits des participants et à leur protection ont été des dimensions centrales de mon engagement.

(4) Sur le plan organisationnel, j'ai dû faire preuve d'autonomie, de flexibilité et d'une grande capacité d'adaptation — non seulement pour

structurer le projet, mais aussi pour permettre aux participants de s'y engager selon leurs contraintes et leurs rythmes. La gestion du temps et une vision d'ensemble ont été essentielles au bon déroulement de cette recherche. (5) Enfin, la gestion de l'inattendu a constitué un véritable levier d'apprentissage. Les imprévus ont été l'occasion de développer ma créativité, ma résilience et ma capacité à réagir avec souplesse, tout en considérant l'inattendu non pas comme un obstacle, mais comme une opportunité heuristique riche de sens.

Figure 12 : *Compétences transversales acquises en menant ce projet de recherche.*



Ainsi, au-delà de la production de connaissances, cette recherche a été un véritable terrain de formation personnelle et professionnelle.

Limites de la recherche

En raison de la nature méthodologique et du contexte global des participants, cette recherche présente quelques limites.

Biais de sélection

Les participants ont été recrutés par des réseaux qui demandaient une connexion Internet, ce qui peut exclure des individus moins connectés, pas connectés, provenant de milieux socio-économiques défavorisés ou ne faisant pas partie d'associations d'aînés. Les recrutements par affiches demandaient à un moment ou un autre une connexion ou un téléphone. Seuls les participants assez motivés pour parler de leur vie ont pu démontrer un intérêt.

Barrières technologiques

Les adultes aînés peuvent rencontrer des difficultés avec les outils numériques nécessaires pour participer à la recherche, ce qui pourrait affecter leur contribution. Même si des solutions ont été mises en place pour contourner ce problème, elles ont été mises en place

après le premier contact. L'accès aux technologies varie selon les régions et les classes sociales, limitant ainsi la participation de certains groupes. Cela a été le cas pour les deux jeunes adultes au Cameroun.

Risques d'abandon

L'investissement en temps, les contraintes personnelles des participants ou les problèmes de santé peuvent entraîner des interruptions ou des abandons, réduisant ainsi la quantité des données récoltées. Il est donc important d'anticiper ce risque et prévoir suffisamment de participants. Il faut également prévoir un plan B pour le partenaire de binôme qui se retrouve seul.

Désirabilité sociale

La désirabilité sociale, qui est un problème potentiel dans les études où les participants sont en contact fréquent avec le chercheur, a été atténuée dans le travail sur la durée au sein du binôme. Les participants ont travaillé ensemble durant plusieurs rencontres pour un objectif commun, « m'oubliant » la plupart du temps dans leur relation. Bien que les participants aient noté vouloir faire œuvre utile et me rendre service, ils ont rapidement eu d'autres motivations plus importantes dans la relation intergénérationnelle.

Caractère exploratoire de la recherche

Une autre limite de cette recherche tient au fait qu'elle s'inscrit dans un champ encore très peu étudié : celui de la gérontologie narrative numérique appliquée aux relations et apprentissages intergénérationnels. En tant que domaine de recherche émergent, il s'agissait avant tout d'en proposer une première cartographie globale plutôt que d'approfondir une thématique spécifique. Ce positionnement exploratoire a ainsi privilégié une vision d'ensemble permettant de saisir la complexité et la richesse des interactions intergénérationnelles dans un cadre numérique, plutôt que de cibler une seule dimension. Ce choix a ouvert de multiples pistes de réflexion, mais a également limité la possibilité d'une analyse approfondie de certains phénomènes pourtant prometteurs. Il s'agira, dans les recherches futures, d'approfondir certaines de ces dimensions ou d'en explorer d'autres plus finement, à partir de cette base initiale.

Pistes de recherche futures

Les pistes futures de la gérontologie narrative numérique pourraient s'articuler autour de plusieurs axes, en s'appuyant sur des besoins émergents en éducation, mais aussi en sociologie pour approfondir la recherche et développer des pratiques innovantes.

Adaptation à des contextes diversifiés

Il serait intéressant d'étendre ce type de recherche à des groupes culturellement variés ou des populations marginalisées, comme les personnes vivant avec des handicaps, mais aussi dans des milieux variés, comme dans les écoles, les bibliothèques, les maisons de quartier, les maisons de retraite ou les prisons.

Intégration des technologies émergentes

En utilisant des plateformes collaboratives, il serait possible de développer des outils spécifiques pour favoriser des interactions plus fluides dans des contextes hybrides ou à distance. L'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) est également une piste à explorer, par exemple pour automatiser certaines phases du processus narratif, tout en s'assurant que l'authenticité humaine reste centrale. Une autre voie captivante serait l'utilisation de la réalité virtuelle et augmentée, en utilisant des environnements immersifs pour enrichir la narration numérique et offrir aux participants une expérience plus engageante (un premier contact dans ce sens a été pris avec l'espace INNOVA de l'Université d'Ottawa).

Identification des impacts à long terme

Il pourrait être important d'étudier les effets durables des relations intergénérationnelles sur la représentation de l'âge, sur l'amélioration du bien-être ou comment les compétences acquises (cognitives, conatives, affectives) se traduisent dans d'autres sphères de la vie des participants. Les effets sur les auditeurs privés et publics seraient également une piste à explorer.

Approfondissement du rôle de l'humour et du rire

Il serait important de mieux comprendre comment l'humour et le rire influencent les relations intergénérationnelles dans le cadre de la gérontologie narrative numérique, d'analyser comment ils peuvent contribuer à enrichir les interactions, ainsi que de déterminer leurs rôles sur les aspects cognitifs, conatifs et affectifs.

Renforcement des dimensions éducatives

En intégrant la gérontologie narrative numérique dans les curriculums scolaires et universitaires comme outil pédagogique, il serait possible de sensibiliser les jeunes générations à l'âgisme, de leur permettre de découvrir l'histoire sociale d'une autre époque, de leur fournir des outils de sociabilisation, mais aussi d'acquérir des compétences technologies et numériques, ainsi que de créativité. Le tableau 15 présente un exemple des acteurs du domaine de l'éducation qui pourraient bénéficier des contributions de cette recherche.

Tableau 15 : Acteurs du domaine de l'éducation qui pourraient bénéficier des contributions de cette recherche avec la GNN.

Acteurs scolaires et éducatifs	Milieus de formation	Acteurs institutionnels et communautaires liés à l'éducation
Enseignants du primaire et secondaire → Intégrer des récits de vie dans des projets pédagogiques (français, histoire, citoyenneté, arts). → Travailler la mémoire collective, les stéréotypes, l'écoute, la narration.	Instituts de formation des maîtres / Facultés d'éducation → Sensibiliser les futurs enseignants à la richesse de l'intergénérationnel et à une pédagogie inclusive, relationnelle et sensible au vieillissement.	Bibliothèques, maisons de la culture, musées éducatifs → Créer des archives vivantes, des expositions numériques ou des ateliers de narration intergénérationnelle.
Conseillers en orientation → Faire découvrir des parcours de vie, des trajectoires professionnelles et déconstruire des idées reçues sur l'âge et les choix de vie.	Formations pour intervenants en gérontologie ou travail social → Expérimenter des pratiques narratives valorisant les savoirs des personnes âgées dans une posture collaborative.	Organismes de lutte contre l'âgisme ou la fracture numérique → Déployer la GNN comme outil de sensibilisation, d'inclusion et de justice sociale.
Formateurs en alphabétisation et en francisation → Utiliser la GNN comme moyen de renforcer l'identité, l'expression orale/écrite et le sentiment d'appartenance.	Établissements d'éducation des adultes / CÉGEPs / Universités du 3e âge → Favoriser des projets transversaux entre générations, développer des compétences numériques et renforcer le lien social.	Politiques éducatives (ministères, commissions scolaires) → Intégrer la GNN dans des programmes transversaux (éducation à la citoyenneté, compétences globales, développement durable, bien-être à l'école).
Éducateurs en éducation spécialisée ou en adaptation scolaire → Favoriser des relations réparatrices, valorisantes et inclusives pour des jeunes en difficulté ou marginalisés.		
Animateurs à la vie scolaire → Organiser des projets créatifs autour du récit de vie, du numérique, de la mémoire locale ou des échanges culturels.		

Développement de cadres conceptuels et méthodologiques

En allant dans d'autres milieux, avec des enfants, des adolescents ou des étudiants comme jeunes adultes, mais aussi en utilisant potentiellement de nouvelles technologies, il devient important d'affiner la méthodologie et d'adapter la formation. Les liens entre la gérontologie narrative numérique et les humanités numériques mériteraient d'être explorés. À ce stade d'évolution, une ébauche d'un cadre conceptuel pourrait être bénéfique afin d'avoir une meilleure assise théorique en lien avec l'apprentissage tout au long de la vie, la psychologie

positive, la théorie du contact intergroupe, la théorie sociale cognitive, la théorie de l'échange social et d'autres théories et concept.

Application dans le domaine de la santé et du bien-être

Si la gérontologie narrative est utilisée sous une certaine forme dans le domaine de la santé, il serait intéressant d'explorer si la gérontologie narrative numérique, dans des contextes thérapeutiques, pourrait aider les adultes âgés à réduire les effets de l'isolement, stimuler la cognition ou stabiliser les pertes cognitives. Son potentiel pour favoriser le bien-vieillir en soutenant la mémoire, l'identité et la résilience mériterait d'être exploré.

Rédaction d'une monographie sur la gérontologie narrative numérique

Après avoir approfondi les cadres conceptuels et méthodologiques de la gérontologie narrative numérique, il pourrait être nécessaire de rédiger une monographie sur cette thématique, incluant une partie théorique ainsi qu'une partie pratique, répondant tant aux besoins des chercheurs que des praticiens, afin de permettre une diffusion plus large. Les bénéfices intergénérationnels et intragénérationnels seraient ainsi promus et motiveraient potentiellement des groupes, des associations, des écoles et autres à utiliser la gérontologie narrative numérique.

Pour conclure cette histoire

Cette recherche sur la gérontologie narrative numérique marque une étape importante pour mieux comprendre la richesse des échanges intergénérationnels et leur rôle dans la construction d'une société inclusive. En mettant en lumière les bénéfices cognitifs, conatifs et affectifs de ces interactions, elle démontre que le dialogue entre générations ne se limite pas à un simple partage de récits et de connaissances, mais qu'il constitue une véritable dynamique de transmission, d'apprentissage mutuel et de transformation.

Au-delà des résultats obtenus, cette étude invite à considérer ces échanges comme une voie prometteuse pour déconstruire les stéréotypes liés à l'âge, renforcer les liens sociaux et promouvoir une meilleure compréhension intergénérationnelle. Elle ouvre également la voie à des réflexions plus larges sur les méthodes pour pérenniser ces dialogues dans divers contextes éducatifs, sociaux et numériques et à voir l'apprentissage tout au long de la vie non pas comme le moyen de développer la productivité, mais de permettre à chaque individu de s'épanouir à tout âge de sa vie.

En attendant le jour où je serais assez âgée pour transmettre à mon tour mon histoire de vie aux jeunes générations, je continue de remplir ma vie d'expériences riches et stimulantes. Je souhaite sincèrement que beaucoup d'autres adultes âgés puissent également transmettre leur histoire de vie à de jeunes adultes curieux et ouvert aux autres générations.

C'est un appel à continuer d'encourager ces rencontres et à les inscrire durablement dans nos pratiques culturelles et pédagogiques. En cultivant ce dialogue continu entre générations à travers des projets intergénérationnels, nous posons les bases d'un avenir empreint de respect, de solidarité et de transmission, où chaque individu, quel que soit son âge, contribue à enrichir une société que l'on peut souhaiter plus inclusive.

Un bon éclat de rire est comme un ventilateur qui permet de chasser les énergies négatives. Il fait partie des briques de construction de cet édifice bien plus complexe que nous appelons le bonheur.

Boucar Diouf

Dans *Ce que la vie doit au rire* (2023, p. 40)

Références

- Achenbaum, W. A. et Lewis, B. (2012). Narrative gerontology, spiritual time. *Narrative Works*, 2(2), 103- 116.
- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education*, 34(3), 243-257. <https://doi.org/10.1080/03004270600898893>
- Aguilera-Hermida, A. P., Anderson, E. A. et Negrón, V. A. (2020). Intergenerational Activities that Promote Engaging Conversations are Preferred among Young and Older Adults: Research. *Journal of Intergenerational Relationships*, 18(1), 71-87. <https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1608346>
- Alabay, G. G. (2023). Resolving Intergenerational Conflicts: Promoting Peaceful Solutions. Dans S. Polat et Ç. Çelik (éd.), *Perspectives on Empowering Intergenerational Relations in Educational Organizations* (p. 209-239). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8888-1>
- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56. <https://doi.org/10.7202/1084611ar>
- Alfageme, A. (2007). The clients and functions of Spanish university programmes for older people: A sociological analysis. *Ageing and Society*, 27(3), 343-361. <https://doi.org/10.1017/S0144686X06005733>
- Alheit, P. et Dausien, B. (2019). Apprentissage tout au long de la vie (trad. J.-C. Bourguignon). Dans C. Delory-Momberger (éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 19-22). Érès.
- Allard-Poesi, F. et Marechal, G. (2014). Construction de l'objet de la recherche. Dans R. Thietart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (p. 47-75). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0047>
- Allard-Poesi, F. et Perret, V. (2014). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R. Thietart (dir.), *Méthodes de recherche en management* (p. 14-46). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0014>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.

- Alonso, I., Molina, S. et Porto, M. D. (2013). Multimodal digital storytelling: Integrating information, emotion and social cognition. *Review of Cognitive Linguistics*, 11(2), 147-164. <https://doi.org/10.1075/bct.78.10alo>
- Alterio, M. (2003). Using Storytelling to Enhance Student Learning. *Higher Education Academy*. <https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/03/AlterioM.2003.pdf>
- Altintas, E. et Guerrien, A. (2014). Profil motivationnel et bien-être psychologique dans l'âge avancé. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 46(2), 95-106. <https://doi.org/10.1037/a0027239>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches Qualitatives*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Anaut, M. (2014). Créativité, humour et résilience avec l'âge avancé. Dans L. Ploton et B. Cyrulnik (dir.), *Résilience et personnes âgées*, (p. 19-38). Odile Jacob.
- Anaut, M. et Cyrulnik, B. (éd.). (2014). *Résilience. De la recherche à la pratique : 1er congrès mondial sur la résilience*. Odile Jacob.
- Ancet, P. (2018). Identité narrative, déprise et vécu du vieillissement. *Gérontologie et société*, 40/155(1), 45-57. <https://doi.org/10.3917/gsl.155.0045>
- Andrews, T. (2012). What is Social Constructionism? *Grounded theory review*, 11(1), 39-46. <https://groundedtheoryreview.com/2012/06/01/what-is-social-constructionism/>
- Andrews, G. J., Kearns, R. A., Kontos, P. et Wilson, V. (2006). "Their finest hour": Older people, oral histories, and the historical geography of social life. *Social & Cultural Geography*, 7(2), 153-177. <https://doi.org/10.1080/14649360600600338>
- Antidote 11 (version 2024) [logiciel]. *Collecteur*. Druide informatique inc.
- Appelbaum, S. H., Bhardwaj, A., Goodyear, M., Gong, T., Sudha, A. B. et Wei, P. (2022). A Study of Generational Conflicts in the Workplace. *European Journal of Business and Management Research*, 7(2), 7-15. <https://doi.org/10.24018/ejbmr.2022.7.2.1311>
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept. *Human Development*, 47(5), 257-285. <https://doi.org/10.1159/000079154>
- Auzoult, L. (2008). L'autonomie, conceptions et pratiques. *Pratiques Psychologiques*, 14(2), 237-245. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2007.12.005>

- Avenier, M.-J. et Thomas, C. (2012). À quoi sert l'épistémologie dans la recherche en sciences de gestion ? Un débat revisité. *Le Libellio d'Aegis*, 8(4), 13-27.
- Ayalon, L. et Tesch-Römer, C. (dir.). (2018). *Contemporary Perspectives on Ageism*, 19. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8>
- Azevedo, C. et Sánchez, M. (2019). Pathways to Sustainable Intergenerational Programs: Lessons Learned from Portugal. *Sustainability*, 11(23), 2-17. <https://doi.org/10.3390/su11236626>
- Bach, H. (2007). Composing a visual narrative inquiry. Dans D. J. Clandinin (dir.), *Handbook of narrative inquiry mapping a methodology* (chap. 11) [version électronique]. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452226552>
- Baeriswyl, M. (2018). L'engagement collectif des aînés au prisme du genre : Évolutions et enjeux. *Gérontologie et société*, 40(3), 53-78. <https://doi.org/10.3917/gsl.157.0053>
- Baert, P., Weinberg, D. et Mottier, V. (2011). Social Constructionism, Postmodernism and Deconstructionism. Dans I. C. Jarvie (dir.), *The SAGE Handbook of the Philosophy of Social Sciences* (p. 475-486). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473913868.n25>
- Bakar, F. et Kumar, V. (2019). The use of humour in teaching and learning in higher education classrooms: Lecturers' perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 40, 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.04.006>.
- Baker, L. A., Cahalin, L. P., Gerst, K. et Burr, J. A. (2005). Productive Activities and Subjective Well-Being Among Older Adults: The Influence of Number of Activities and Time Commitment. *Social Indicators Research*, 73(3), 431-458. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-0805-6>
- Balacheff, N. (2017). Seymour Papert (1928-2016). Aux sources d'une pensée innovante et engagée. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 37(2-3), 383-396. <https://hal.science/hal-01716631/document>
- Ball, K., Berch, D. B., Helmers, K. F., Jobe, J. B., Leveck, M. D., Marsiske, M., Morris, J. N., Rebok, G. W., Smith, D. M., Tennstedt, S. L., Unverzagt, F. W. et Willis, S. L. (2002). Effects of cognitive training interventions with older adults: A randomized controlled trial. *JAMA*, 288(18), 2271-2281. <https://doi.org/10.1001/jama.288.18.2271>
- Baltes, P. B. et Staudinger, U. M. (2000). Wisdom. A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *The American Psychologist*, 55(1), 122-36. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.122>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barbier, R. (2019). Écoute sensible. Dans C. Delory-Momberger (éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 329-332). Érès.
- Barbosa, M. R., Campinho, A. et Silva, G. (2021). “Give and Receive” : The Impact of an Intergenerational Program on Institutionalized Children and Older Adults. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(3), 283-304.
<https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1742844>
- Baribeau, C. (2005). L’instrumentation dans la collecte de données : le journal de bord du chercheur. *Recherches Qualitatives*, Hors-Série, 2, 98-113. https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Baribeau, C. (2016). Pratiques de rédaction du discours sur la méthode : Entrer dans la « boîte noire » du qualitatif. *Recherches Qualitatives*, Hors-série, 20, 580-593.
https://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-20/rq-hs-20-baribeau.pdf
- Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas. Dans F. Chevalier (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126-139). EMS Éditions.
- Barrett, H. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool. Dans C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber et D. Willis (éd.), *Proceedings of SITE 2006 — Society for Information Technology & Teacher Education, International Conference* (p. 647-654). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/22117/>
- Barulli, D. et Stern, Y. (2013). Efficiency, capacity, compensation, maintenance, plasticity: emerging concepts in cognitive reserve. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(10), 502-509. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.08.012>.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity.
- Bayard, S. (2015). Trouble léger de la cognition : et s’il s’agissait d’un trouble du sommeil ? *Gériatrie et Psychologie Neuropsychiatrie du Vieillissement*, 13(3), 317-327.
<https://doi.org/10.1684/pnv.2015.0555>
- Beaulieu, M., de Oliveira Bastita A. F., Lévesque, J. et Vézina, J. (2015). Éduquer à contrer l’âgisme à défaut de pouvoir bien évaluer ! Dans M. Lagacé (dir.), *Représentations et*

- discours sur le vieillissement : la face cachée de l'âgisme ?* (p. 37-60). Presses de l'Université Laval.
- Becker Heinz, P. (2012). Case study: The Methode. Dans *Nursing research: A qualitative perspective* (5^e éd., p. 359-369). Jones and Bartlett.
- Bellehumeur, C. R. (2019). Psychologie positive et psychothérapie positive. Dans C. R. Bellehumeur et J. Mallette (dir.), *Psychologie positive et spiritualité en psychothérapie* (p. 41-69). Presses de l'Université de Laval.
- Bengtsson, J. (2013). National strategies for implementing lifelong learning (LLL) – the gap between policy and reality: An international perspective. *International Review of Education*, 59, 343-352. <https://doi.org/10.1007/s11159-013-9362-4>
- Bengtson, V. L. et Roberts, R. E. L. (1991). Intergenerational Solidarity in Aging Families: An Example of Formal Theory Construction. *Journal of Marriage and Family*, 53(4), 856–870. <https://doi.org/10.2307/352993>
- Berger, P. L. et Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Doubleday & Company.
- Bernard Barbeau, G. et Moïse, C. (2023). Humour. Dans N. Lorenzi Bailly et C. Moïse (dir.), *Discours de haine et de radicalisation* (p. 351-359). ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.44125>
- Berrut, G. (2020). Les crises passent, l'âgisme demeure. *Gériatrie et Psychologie Neuropsychiatrie du Vieillissement*, 18(3), 236-237. <https://doi.org/10.1684/pnv.2020.0889>
- Bertillot, H. et Vanneste, D. (2022). L'inclusion comme expérimentation : la Communauté Amie Des Aînés du pays de Mormal. *Gérontologie et société*, 44(167), 153-171. <https://doi.org/10.3917/gsl.167.0153>
- Best friends contre l'âgisme (2020). *Rapport européen sur l'apprentissage intergénérationnel et l'inclusion sociale des personnes âgées* (N° 2020-1-UK01-KA204-079111). Erasmus et Union européenne. <https://bestfriendsproject.eu/wp-content/uploads/bestfriends-io1-european-report-fr.pdf>
- Bherer, L., Kramer, A. F., Peterson, M. S., Colcombe, S., Erickson, K. et Becic, E. (2005). Training effects on dual-task performance: are there age-related differences in plasticity of attentional control? *Psychology and Aging*, 20(4), 695-709. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.20.4.695>

- Bickel, J.-F. et Girardin Keciour, M. (2004). De l'impact de la fragilité sur la vie quotidienne : Changements et continuité des activités et du bien-être dans le grand âge. *Gérontologie et société*, 27/109(2), 63-82. <https://doi.org/10.3917/gs.109.0063>
- Billette, V., Lavoie, J.-P., Séguin, A.-M. et Van Pevenage, I. (2012). Réflexions sur l'exclusion et l'inclusion sociale en lien avec le vieillissement. L'importance des enjeux de reconnaissance et de redistribution. *Frontières*, 25(1), 10-30. <https://doi.org/10.7202/1018229ar>
- Blais, M. et 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.
- Blau, P. M. (1964). Justice in Social Exchange. *Sociological Inquiry*, 34(2), 193-206. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.1964.tb00583.x>
- Bloom, J. L., Hutson, B. L., He, Y. et Konkle, E. (2013). Appreciative Education. *New Directions for Student Services*, 143, 5-18. <https://doi.org/10.1002/ss.20055>
- Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality & Quantity* 36, 391–409. <https://doi.org/10.1023/A:1020909529486>
- Bohlmeijer, E., Roemer, M., Cuijpers, P. et Smit, F. (2007). The effects of reminiscence on psychological well-being in older adults: A meta-analysis. *Aging & Mental Health*, 11(3), 291-300. <https://doi.org/10.1080/13607860600963547>
- Bohlmeijer, E. T., Westerhof, G. J., Randall, W., Tromp, T. et Kenyon, G. (2011). Narrative foreclosure in later life: Preliminary considerations for a new sensitizing concept. *Journal of Aging Studies*, 25, 364-370. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2011.01.003>
- Boivin, N. (2023). Co-participatory multimodal intergenerational storytelling: Preschool children's relationship with modality creating elder inclusion. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(4), 558-585. <https://doi.org/10.1177/14687984211012055>
- Boström, A.-K. (2014). Intergenerational Learning and Social Capital. Dans B. Schmidt-Hertha, S. J. Krašovec et M. Formosa (éd.), *Learning across Generations in Europe. Research on the Education and Learning of Adults*. SensePublishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-902-916>
- Boström, A.-K. et Schmidt-Hertha, B. (2017). Intergenerational Relationships and Lifelong Learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/15350770.2017.1260408>
- Boubée, N. (2011). Caractériser les pratiques informationnelles des jeunes : Les problèmes laissés ouverts par les deux conceptions « natifs » et « naïfs » numériques.

- Communication Rencontres Savoirs*, 14. <http://www.reseau-canope.fr/savoirscdi/fileadmin/fichiersauteurs/Actes/Rennes2011/NB-RencontresSavoirsCDI-oct2011.pdf>
- Boudjemadi, V., Posner A. B. et Świątkowski, W. (2015). Une approche explicative de l'âgisme : la théorie de la gestion de la terreur. Dans M. Lagacé (dir.), *Représentations et discours sur le vieillissement : la face cachée de l'âgisme ?* (p. 7-36). Presses de l'Université Laval.
- Bouffard, L. (2012). Le bonheur de vieillir : une approche « positive » du vieillissement. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 161-169. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.04.001>
- Boujut, A. et Belleville, S. (2019). Où en est-on avec les programmes d'interventions cognitives pour les personnes âgées ? *Revue de Neuropsychologie*, 11(1), 60-69. <https://doi.org/10.1684/nrp.2019.0488>
- Boulanger, D., Albert, I. et Marsico, G. (2020). Gerontagogy Toward Intergenerationality: Dialogical Learning Between Children and Elders. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54(2), 269-285. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09522-7>
- Boultif, A. et Crettenand Pecorini, B. (2021). Un état des lieux des usages de la littératie médiatique multimodale en contexte numérique (LMM@) *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 14. <https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmmvol14boultif-et-al.pdf>
- Boultif, A., Crettenand Pecorini, B. et Labelle, P. R. (2025). Ludification de l'enseignement-apprentissage du français (FL1/FLS) : une revue de la portée. *Alsic*, 28(2), 1-29. <https://doi.org/10.4000/13n07>
- Bouquet, B. et Riffault, J. (2010). L'humour dans les diverses formes du rire : *Vie sociale*, 2(2), 13-22. <https://doi.org/10.3917/vsoc.102.0013>
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*. Les Éditions de Minuit.
- Bourre, J.M. (2004). Roles of unsaturated fatty acids (especially omega-3 fatty acids) in the brain at various ages and during ageing. *Journal of Nutrition, Health and Aging*, 8(3), 163-74.
- Bowling, A. et Dieppe, P. (2005). What is successful ageing and who should define it? *BMJ*, 331(7531), 1548 1551. <https://doi.org/10.1136/bmj.331.7531.1548>

- Boxebeld, C. et Mourri, J. (2020). Oldyssey, comment les expériences intergénérationnelles dans le monde peuvent-elles nous inspirer ? *Regards*, 57(1), 77-85.
<https://doi.org/10.3917/regar.057.0077>
- Brasseur, M. (2019). L'apprenance et l'éthique. Dans S. Frimousse et J.-M. Peretti (éd.), *L'apprenance au service de la performance* (p. 97-104). EMS Éditions.
- Braun, V. et Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Sage.
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for Critical Thinking : Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions*. Jossey-Bass.
- Brougère, G. (2019). Apprentissages informels. Dans C. Delory-Momberger (éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 22-25). Érès.
- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, (158), 117-160.
<https://doi.org/10.4000/rfp.516>
- Bruchez, C., Roux, P. et Santiago Delefosse, M. (2017). Validité et qualité en recherche qualitative : aspects pratiques. Dans M. De Rio Carral et M. Santiago Delefosse (éd.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 225-241). Dunod.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Brunet, E. (2021). Débrifer avec soi-même et avec le client. Dans *La boîte à outils de la facilitation* (p. 182-185). Dunod.
- Brushwood Rose, C. (2009). The (Im)possibilities of Self Representation: Exploring the Limits of Storytelling in the Digital Stories of Women and Girls. *Changing English*, 16(2), 211- 220. <https://doi.org/10.1080/13586840902863194>
- Brady, B. (2007). Adult Education: Priority Areas for Investment and Development. *Convergence*, 40(3/4), 259-264.
- Burgess, J. (2006). Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling. *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 20(2), 201-214.
<https://doi.org/10.1080/10304310600641737>
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3^e éd.). Routledge.
- Burr, V. et Dick, P. (2017). Social Constructionism. Dans B. Gough (éd.), *The Palgrave Handbook of Critical Social Psychology* (1^e éd., p. 59-80). Springer.
<https://doi.org/10.1057/978-1-137-51018-14>

- Bushe, G. R. (2010). *Clear leadership : sustaining real collaboration and partnership at work*. Quercus.
- Butler R. N. (1963). The life-review: An interpretation of reminiscence in the aged. *Psychiatry*, 26, 65-76. <https://doi.org/10.1080/00332747.1963.11023339>
- Butler R. N. (1975). *Why Survive? Being Old in America*. Harper and Row.
- Cabrera, V. et Donaldson, S. I. (2023). PERMA to PERMA+4 building blocks of well-being: A systematic review of the empirical literature. *The Journal of Positive Psychology*, 19(3), 510–529. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2208099>
- Campbell, J. (2010). *Le héros aux mille et un visages*. J'ai Lu. (ouvrage original publié en 1949).
- Campiche, R. et Kuzeawu, A. S. (2014). *Adultes âgés : Les oubliés de la formation*. Éditions Antipodes.
- Campos, B., Ullman, J. B., Aguilera, A. et Dunkel Schetter, C. (2014). Familism and Psychological Health: The Intervening Role of Closeness and Social Support. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 20(2), 191–201. <https://doi.org/10.1037/a0034094>
- Camus, A. (1957, 10 décembre). *Discours au banquet Nobel à l'hôtel de ville de Stockholm*. Nobel Fondation.
- Carette, J. (2014). *L'Âge citoyen*. Boréal.
- Caron, C. (2018). La recherche qualitative critique : la synergie des approches inductives et des approches critiques en recherche sociale. *Approches inductives*, 4(2), 49-78. <https://doi.org/10.7202/1043431ar>
- Carré, P. (2006). Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance. *Éducation Permanente*, 168, 19-29.
- Carré, P. (2020). Facteurs endogènes : les dispositions à apprendre. Dans C. Frégné (dir.), *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance* (p. 115-158). ENS Éditions.
- Cartmel, J., Radford, K., Dawson, C., Fitzgerald, A. et Vecchio, N. (2018). Developing an Evidenced Based Intergenerational Pedagogy in Australia. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 64-85. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1404412>
- Castaño, M. T., Biever, J. L., González, C. G. et Anderson, K. B. (2007). Challenges of providing mental health services in spanish. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(6), 667-673. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.6.667>

- Castro-Roldán, D. M. et Colmenero-Ruiz, M. J. Y. (2022). A Study of Stereotypes and Social Perceptions of Older Adults on Learning in Old Age. *Journal of Positive School Psychology*, 6(4), 6512–6551.
<https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/4597>
- Chalmel, L. et Weisser, M. (2013). La formation des adultes vieillissants : Un oxymore qui a de l'avenir ? *Gérontologie et société*, 147(4), 25-36.
<https://doi.org/10.3917/g.s.147.0025>
- Chamberland, M., Bourassa, B. et Le Bossé, Y. (2017). Bien-être, développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités et apprentissage tout au long de la vie. *Revue québécoise de psychologie*, 38(2), 65-79. <https://doi.org/10.7202/1040771ar>
- Chan, C. et Sage, M. (2021). A narrative review of digital storytelling for social work practice. *Journal of Social Work Practice*, 35(1), 63-77.
<https://doi.org/10.1080/02650533.2019.1692804>
- Chang, H., Do, Y. et Ahn, J. (2023). Digital Storytelling as an Intervention for Older Adults: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(2), 1344-. <https://doi.org/10.3390/ijerph20021344>
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches Qualitatives. Hors-série* (3), 126-139.
- Chauffaut, D. (2003). Les relations entre les générations : de la contrainte au plaisir. *CRÉDOC*, 164, 1-4. <https://www.credoc.fr/publications/les-relations-entre-les-generations-de-la-contrainte-au-plaisir>
- Chauvel, L. (2014). *Le destin des générations : Structure sociale et cohortes en France du XXI^e siècle aux années 2010*. Presses Universitaires de France.
- Chervil, L. (2014). 5 Keys to Developing Personal Power: Working on Emotional Intelligence Skills Can Open the Door to Achievement. *Contract Management*, 54(6), 1-8.
- Chevalier, F. et Meyer, V. (2018). Les entretiens. Dans F. Chevalier, L. M. Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 108-125). EMS Éditions.
- Churchill, S. D. (2016). Les dimensions descriptives et interprétatives de la recherche phénoménologique. Complémentaires ou mutuellement exclusives ? *Recherches Qualitatives*, 35(2), 45-63. <https://doi.org/10.7202/1084380>
- Chybalski, F. et Gumola, M. (2021). Do Demographics Change the Intergenerational Borderline between Working and Retiring Generations? A Cross-national Study for OECD Countries. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(2), 209-227.
<https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1738304>

- Cismaru-Inescu, A., Hahaut, B., Berg, N., Adam, S., Beaulieu, M. et Nisen, L. (2023). L'occultation de la violence sexuelle envers les personnes âgées : Une manifestation d'âgisme ? *Gérontologie et Société*, 45(1), 91–100.
<https://doi.org/10.3917/gsl.170.0091>
- Clarke, R., Clarke, H. et Thomas, S. (2012). Digital Narrative and the Humanities: An Evaluation of the Use of Digital Storytelling in an Australian Undergraduate Literary Studies Program. *Higher Education Studies*, 2(3), 30-43.
<https://doi.org/10.5539/hes.v2n3p30>.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2010). *Bilan de l'apprentissage tout au long de la vie au Canada : progrès ou excès de confiance ?* (Rapport n° 9781926612423).
<https://www.deslibris.ca/ID/225106>
- Conseil de recherches en sciences humaines, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Instituts de recherche en santé du Canada. (2022). *Énoncé de politique des trois conseils, éthique de la recherche avec des êtres humains*. Gouvernement du Canada. https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2022.html
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4e éd.). Sage.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2025). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (5e éd.). Sage.
- Crête, J. (2016). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6e éd., p. 289-312). Presses de l'Université du Québec.
- Crettenand Pecorini, B. (2019). *Étude sur la contribution de la gérontologie narrative numérique au bien-être, à la résilience et aux apprentissages informels des aînés vétérans franco-ontariens* [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada]. Recherche uO Research. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-24137>
- Crettenand Pecorini, B. (2022). *Gérontologie narrative numérique* [diaporama]. Formation à la GNN, Université d'Ottawa.
- Crettenand Pecorini, B. et Duplâa, E. (2017). Narrative Gerontology and Digital Storytelling: What Benefits for Elders? *MOJ Public Health*, 6(6).
<https://doi.org/10.15406/mojph.2017.06.00192>
- Crettenand Pecorini, B. et Duplâa, E. (2020). La gérontologie narrative numérique : porte ouverte sur les apprentissages informels intergénérationnels et les communications

- numériques. *ESSACHESS. Journal for Communication Studies*, 13(2-26), 59-86.
<https://www.essachess.com/index.php/jcs/article/view/492>
- Crettenand Pecorini, B., Duplâa, E. et Vallely, A. (sous presse). Caractériser les spécificités de l'apprentissage intergénérationnel à travers un atelier pilote en contexte universitaire. *Canadian Journal on Aging / La Revue canadienne du vieillissement*.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (  d.). (2014). Toward a Psychology of Optimal Experience. Dans *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (p. 209-226). <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-814>
- Csikszentmihalyi, M. et Nakamura, J. (2014). Through the Life Span from an Evolutionary Systems Perspective. What is Creativity? Dans M. Csikszentmihalyi (  d.), *The Systems Model of Creativity: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (p. 239-257). Springer.
- Cueva, M., Kuhnley, R., Revels, L., Schoenberg, N. E. et Dignan, M. (2015). Digital storytelling: a tool for health promotion and cancer awareness in rural Alaskan communities. *International Journal of Circumpolar Health*, 74(1), 28781.
<https://doi.org/10.3402/ijch.v74.28781>
- Curell, J. (2016). Narration numérique pour la mobilisation communautaire [PDF]. Ottawa : HabilosM  dias, Le centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique. Récupéré le 22 février 2024 de <https://habilomedias.ca/ressources-pedagogiques/narration-numerique-pour-la-mobilisation-communautaire>
- Curie, M. (1923). *Pierre Curie* (C. Kellogg et V. Kellogg, trad.). Macmillan Co.
- Cutuli, J. J., Herbers, J. E., Masten A. S. et Reed M.-G. J. (2016). Resilience in Development. Dans C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards et S. C. Marques (  d.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (3   éd., p. 171-188). Oxford Academic.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199396511.013.9>
- Cyrulnik, B. (2008). Démence et résilience : Narration ou retour du passé ? *L'Encéphale*, 34, S95-S102. [https://doi.10.1016/S0013-7006\(08\)73287-1](https://doi.10.1016/S0013-7006(08)73287-1)
- Daatland, S. O. et Herlofson, K. (2003). "Lost solidarity" or "changed solidarity" : A comparative European view of normative family solidarity. *Ageing and Society*, 23(5), 537-560. <https://doi.org/10.1017/S0144686X03001272>
- Dahdal, S. (2019). Cultural educating of Palestinian youth through collaborative digital storytelling. *E-Learning and Digital Media*, 16(2), 136-150.
<https://doi.org/10.1177/2042753019828354>

- Dahl, K., Larivière, N. et Corbière, M. (2020). L'étude de cas. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd., p. 89-112). Presses de l'Université du Québec.
- Damour, F. (2016). La vieillesse, un âge politique. *Études*, 4, 39-50.
<https://doi.org/10.3917/etu.4226.0039>.
- Danvers, F. (2013). Les sciences de l'éducation, une discipline scientifique ? Dans : Association française pour le développement de la recherche en travail social (éd.), *Quels modèles de recherche scientifique en travail social* (p. 143-160). Presses de l'EHESP. <https://doi.10.3917/ehesp.affut.2013.01.0143>.
- d'Arripe, A., Oboeuf, A. et Routier, C. (2014). L'approche inductive : Cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96-124.
<https://doi.org/10.7202/1025747ar>
- Da Silva, N. et Carbonneau, H. (2020). L'actualisation de soi des aînés québécois et leur sentiment d'efficacité dans un contexte ludique d'apprentissage d'une langue étrangère. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 43(1), 36-50.
<https://doi.org/10.1080/07053436.2020.1727652>
- David A. (2004). Études de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion. *Sciences de Gestion*, 39, 139-166. <https://shs.hal.science/halshs-00164323>
- Davidson, N. et Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 7-55. <https://celt.miamioh.edu/index.php/JECT/article/view/452>
- Davidson, J. et Schimmele, C. (2019). *Évolution de l'utilisation d'Internet chez les aînés canadiens*. Statistique Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019015-fra.htm>
- Dayez, J.-B. (2014). Vieillards et hilares : les aînés et l'humour. *Analyses Énéo*, 22, 1-6.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
<https://doi.org/10.1207/S15327965PLI110401>
- Décuré, N. (2015). Une promenade ensoleillée : la place de l'humour et du rire dans l'enseignement des langues. *Études en didactique des langues*, 25, 37-54.
<https://shs.hal.science/halshs-02952573v1/document>

- de Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A. et Lenette, C. (2017). Digital Storytelling in Research: A Systematic Review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548-2582.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2970>
- de la Durantaye, F. (2016). Créativité imaginative et créativité kinesthésique comme modalités de l'expression artistique. Dans F. Chaîné, M. Théberge, H. Bonin, D. Blondin, H. Duval et A.-M. Émond (éd.), *Réfléchir à la formation artistique* (p. 157-170). Presses de l'Université Laval.
- Delle Fave, A., Massimini, F. et Bassi, M. (éd.). (2010). Relationships: Safe Harbor for Flow Explorers. Dans *Psychological Selection and Optimal Experience Across Cultures* (p. 199–233). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9876-410>
- de Medeiros, K. (2013). *Narrative Gerontology in Research and Practice*. Springer.
- de Medeiros, K. (2016). Narrative Gerontology: Countering the Master Narratives of Aging. *Narrative Works*, 6(1), 63-81. <https://id.erudit.org/iderudit/nw61art03>
- Demers, V. (2019). Démystifier les méthodes qualitatives — Partie 1 : Les différences entre le « quali » et le « quanti ». *Psycause*, 9(1), 72-81.
<https://doi.org/10.51656/psycause.v9i1.20141>
- Denervaud, S., Franchini, M., Gentaz, E. et Sander, D. (2017). Les émotions au cœur des processus d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 20-25.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5^e éd.). SAGE.
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif ? *Recherches qualitatives*, 27(2), 5-27.
<https://doi.org/10.7202/1086784ar>
- de Singly, F. (2015). La crise du lien intergénérationnel. Dans C. Bergeret-Amselek, *Vivre ensemble, jeunes et vieux : Un défi à relever* (p. 267-274). Érés.
- Desmette, D., Iweins, C. et Yzerbyt, V. (2015). Âgisme et gestion des âges au travail : quelles implications pour les travailleurs âgés en Belgique ? Dans M. Lagacé (dir.), *Représentations et discours sur le vieillissement : la face cachée de l'âgisme* (p. 147-171). Les presses de l'Université Laval.
- Detlor, B., Hupfer, M. E. et Smith, D. H. (2018). La narration numérique : une opportunité pour les bibliothèques d'engager et de diriger leurs communautés. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 42(1-2), 43-68.

- de Vries, B. (2015). Structuring the Insider's View: Narrative Gerontology in Research and Practice. *The Gerontologist*, 55(2), 337-338. <https://doi.org/10.1093/geront/gnv009>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diouf, B. (2023). *Ce que la vie doit au rire*. Les Éditions La Presse.
- Division du vieillissement et des aînés et Ministres fédéral, provinciaux et territoriaux responsables des aînés. (1998). *Les principes du Cadre national sur le vieillissement : guide d'analyse des politiques*. Ottawa : Santé Canada, Division du vieillissement et des aînés.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L. et Kawakami, K. (2003). Intergroup Contact: The Past, Present, and the Future. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/1368430203006001009>
- Downes, S. (2005, 9 mars). *Learning networks: Theory and practice* [communication]. International conference on methods and Technologies for Learning, Institute for Educational Technology, Italian National Research Council, Palermo, Italy. <https://www.downes.ca/presentation/32>
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Drury, L., Hutchison, P. et Abrams, D. (2016). Direct and extended intergenerational contact and young people's attitudes towards older adults. *British Journal of Social Psychology*, 55(3), 522-543. <https://doi.org/10.1111/bjso.12146>
- Dubois, P.-L. (2018). Choix des méthodes de recherche : Discours contre La méthode ! Dans F. Chevalier, L. M. Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 48-65). EMS Éditions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0048>
- Dufeu, A. et Berrut, G. (2021). *Le vieillissement : à la croisée des projets*. Les éditions du Cerf.
- Dumez, H. (2010). Éléments pour une épistémologie de la recherche qualitative en gestion, ou que répondre à la question : « quelle est votre posture épistémologique ? ». *Le Libellio d'Aegis*, 6(4), 3-16.
- Dumez, H. (2012). Les trois risques épistémologiques de la recherche qualitative (Réponse à Marie-José Avenier et Catherine Thomas). *Le Libellio d'Aegis*, 8(4), 29-33. <http://lelibellio.com/wp-content/uploads/2013/01/Libellio28-d.pdf#page=29>

- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines — Gérer et comprendre*, 112(2), 29. <https://doi.org/10.3917/geco.112.0029>
- Dumora, B. et Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1ère partie) : Constructivisme et constructionnisme : fondements théoriques. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 347-363. <https://doi.org/10.4000/osp.1722>
- Duplâa, E., Crettenand Pecorini, B., Weber, J. et Blouin, M. (2023). L'apprentissage en ligne dans le contexte de la quatrième révolution industrielle : le cas d'un module connectiviste en contexte universitaire. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 49(1), 1-21. <https://doi.org/10.21432/cjlt28411>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Edbaiech, O. (2018). Le rire à travers les âges et les cultures. *L'aide-soignante*, 197, 13-14. <https://doi.org/10.1016/j.aidsoi.2018.03.002>
- Elder, G. H. (1974). *Children of the Great Depression: social change in life experience*. University of Chicago Press.
- Emerson, R. M. (1976). Social Exchange Theory. *Annual Review of Sociology*, 2, 335-362. <https://doi.org/10.1146/annurev.so.02.080176.002003>
- Ennuyer, B. (2020). La discrimination par l'âge des « personnes âgées » : Conjonction de représentations sociales majoritairement négatives et d'une politique vieillesse qui a institué la catégorie « personnes âgées » comme posant problème à la société. *Revue des droits de l'homme*, 17, 1-17. <https://doi.org/10.4000/revdh.8756>
- Erickson, K.I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., Kim, J. S., Heo, S., Alves, H., White, S. M., Wojcicki, T. R., Mailey, E., Vieira, V. J., Martin, S. A., Pence, B. D., Woods, J. A., McAuley, E. et Kramer, A. F. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 3017-3022. <https://doi.org/10.1073/pnas.1015950108>.
- Fabiani, J.-L. (2006). À quoi sert la notion de discipline ? Dans Boutier, J., Passeron, J.-C. et Revel, J. (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline ?* Éditions de l'EHESS

- Feldman, S. et Howie, L. (2009). Looking back, looking forward: Reflections on using a life history review tool with older people. *Journal of Applied Gerontology*, 28(5), 621-637. <https://doi.org/10.1177/0733464808330081>
- Ferry L. (2006). *Apprendre à vivre*. Plon.
- Fiddian-Green, A., Kim, S., Gubrium, A. C., Larkey, L. K. et Peterson, J. C. (2019). Restor(y)ing Health: A Conceptual Model of the Effects of Digital Storytelling. *Health Promotion Practice*, 20(4), 502-512. <https://doi.org/10.1177/1524839918825130>
- Findsen, B. (2005). *Learning Later*. Krieger Publishing Company.
- Findsen, B. et Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning*. Springer.
- Fitzpatrick, A. (2019). Towards a pedagogy of intergenerational learning. Dans M. Kernan et G. Cortellesi (dir.), *Intergenerational Learning in Practice* (1^{re} éd., p. 40-59). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429431616-3>
- Fletcher, S. et Mullett, J. (2016). Digital stories as a tool for health promotion and youth engagement. *Can J Public Health*, 107(2), 183-187. <https://doi.org/10.17269/cjph.107.5266>
- Florin, A. et Vrignaud, P. (2007). *Réussir à l'école*. Presses Universitaires de Rennes.
- Formosa, M. (2002). Critical Gerogogy: developing practical possibilities for critical educational gerontology. *Education and Ageing*, 17(1), 73-85. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/1200>
- Forum fédéral, provincial et territorial des ministres responsables des aînés. (2021). *Isolement social chez les aînés pendant la pandémie* [rapport nr. Em12-82/2021F-PDF]. Les ministres fédéraux, provinciaux et territoriaux responsables des aînés. <https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/corporate/seniors/forum/covid-19-social-isolation/covid-19-social-isolation-fr.pdf>
- Forum fédéral, provincial et territorial des ministres responsables des aînés. (2022). *Examen des répercussions sociales et économiques de l'âgisme* [rapport nr. Em12-84/2022F-PDF]. Les ministres fédéraux, provinciaux et territoriaux responsables des aînés. <https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/corporate/seniors/forum/ageism-social-economic-impacts/ageism-social-economic-impacts-fr.pdf>
- Fortier, J. (2018). Les bénéfices d'une relation intergénérationnelle en contexte de bénévolat : le point de vue d'aînés et de jeunes. *Observatoire québécois du loisir*, 15(8), 1-6.

- <https://faafc.ca/wp-content/uploads/2021/12/Les-benefices-dune-relation-intergenerationnelle-en-contexte-de-benevolat.pdf>
- Fortier, J. et Belley-Ranger, É. (2020). Un bénévolat jeunesse pour favoriser la participation sociale des aînés : l'expérience des participants au projet intergénérationnel Sunny Action. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 43(1), 51–69.
<https://doi.org/10.1080/07053436.2020.1727653>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fragnière, J.-P. (2010). *Solidarité entre les générations*. Réalités sociales.
- Fram, S. M. (2013). The Constant Comparative Analyse Method Outside of Grounded Theory. *The qualitative Reports*, 18(1), 1-25. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1569>
- Franz, J. et Scheunpflug, A. (2009). Zwischen Seniorität und Alterität: Eine empirische Rekonstruktion intergenerationellen Lernens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 437-455. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0084-0>
- Fratiglioni, L., Wang, H.-X., Ericsson, K., Maytan, M. et Winblad, B. (2000). Influence of social network on occurrence of dementia: a community-based longitudinal study. *The Lancet*, 355(9212), 1315-1319. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(00\)02113-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(00)02113-9)
- Freeman, S., Martin, J., Nash, C., Hausknecht, S. et Skinner, K. (2020). Use of a Digital Storytelling Workshop to Foster Development of Intergenerational Relationships and Preserve Culture with the Nak'azdli First Nation: Findings from the Nak'azdli Lha'hutit'en Project. *Canadian Journal on Aging / La Revue Canadienne du Vieillessement*, 39(2), 284–293. <https://doi.org/10.1017/S0714980819000588>
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie* (J.-C. Régnier, trad.). Érès.
- Friebe, J., Schmidt-Hertha, B. et Tippelt, R. (2014). *Kompetenzen im höheren Lebensalter Ergebnisse der Studie "Competencies in Later Life"*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. <https://www.die-bonn.de/doks/2014-altenbildung-01.pdf>
- Fusaro, M. (2012). La communication à l'épreuve des tic. Vers de nouvelles exclusions numériques ? *Questions de communication*, (21), 73-88.
<https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.6583>
- Gagnon, Y.-C. (2011). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Les Presses de l'Université du Québec.
- Garceau, J. (2012). *La cohabitation des générations*. Éditions La Presse.

- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Presses de l'université du Québec.
- Gazzaley, A. et D'Esposito, M. (2007). Top-down modulation and normal aging. Dans M. J. de Leon, D. A. Snider et H. Federoff (éd.), *Imaging and the aging brain* (p. 67–83). Blackwell Publishing.
- Gendron, B. (2010). Capital émotionnel, cognition, performance et santé : Quels liens ? Dans S. Masmoudi (éd.), *Du percept à la décision. Intégration de la cognition, l'émotion et la motivation*. (p. 329-348). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.masmo.2010.01.0329>
- Generations Working Together. (2023). *Intergenerational Practice*.
<https://generationsworkingtogether.org/about/intergenerational-practice>
- Gergen, K. J. (1999). Agency: Social Construction and Relational Action. *Theory & Psychology*, 9(1), 113-115. <https://doi.org/10.1177/0959354399091007>
- Gillet, G. et Asloum, N. (2020). La dimension affective comme moyen de l'activité et de son apprentissage. Le cas de la formation des professeurs techniques de l'enseignement agricole. *Travail et Apprentissages*, 20, 54-76. <https://doi.org/10.3917/ta.020.0054>
- Gillies, R. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140. <https://doi.org/10.4471/ijep.2014.08>
- Giraud, O. et Rist, B. (2022). La citoyenneté sociale des aidants âgés : Discours, instruments et pratiques de l'inclusion sociale. *Retraite et société*, 1(88), 145-164.
<https://doi.org/10.3917/rs1.088.0146>
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Godfroid, T. (2012, mai). *Préparer et conduire un entretien semi-directif*. [Présentation PowerPoint]. Université de Lorraine, Nancy. Récupéré le 17 août 2020 de <http://crulh.univ-lorraine.fr/sites/crulh.univ-lorraine.fr/files/documents/Tiphaine%20Godefroid.pdf>
- Gohier, C. (2004). De la démarche entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
<https://doi.org/10.7202/1085561>
- Gosselin, P., Murphy, S., St-Denis, É., Fortin, S., Trudelle, S. et Gagnon-Bourget, F. (2016). L'approche par compétence dans la formation en art. Dans F. Chaîné, M. Théberge, H.

- Bonin, D. Blondin, H. Duval et A.-M. Émond (éd.), *Réfléchir à la formation artistique* (p. 277-293). Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement de l'Ontario. (2017). *Vieillir en confiance : plan d'action de l'Ontario pour les personnes âgées* (p. 39). Récupéré le 18 janvier 2018 de <https://www.ontario.ca/fr/page/vieillir-en-confiance-plan-daction-de-lontario-pour-les-personnes-agees>
- Gouvernement du Canada. (s.d., mise à jour 2018). *Pensez cybersécurité*. Récupéré le 20 juin 2019 de <https://www.pensezcybersecurite.gc.ca/cnt/prtct-yrslf/prtctn-fml/snrs-nln-fr.aspx>
- Grady, C. (2012). The cognitive neuroscience of aging. *Nature Reviews Neuroscience*, 13(7), 491-505. <https://doi.org/10.1038/nrn3256>
- Grant, N. et Bolin, B. (2016). Digital Storytelling: A Method for Engaging Students and Increasing Cultural Competency. *Journal of Effective Teaching*, 16, 44-61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125812.pdf>
- Gray, H. (2017). Cultural Theory, Social Construction, and Social Problem. Dans G. Miller et J. Holstein (dir.), *Constructionist Controversies : Issues in Social Problems Theory* (p. 193-205) Routledge. (Ouvrage original publié en 1993).
- Grimm, G. et Boothe, B. (2007). Narratives of life: Storytelling in the perspective of happiness and disaster. *Journal of Aging, Humanities, and the Arts*, 1(3-4), 137-146. <https://doi.org/10.1080/19325610701638029>
- Groupe en éthique de la recherche. (2022). *Énoncé de politique des trois conseils, éthique de la recherche avec des êtres humains — EPTC 2*. Gouvernement du Canada.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communications and Technology*, 30(4), 233-252.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (éd.). (1989). Judging the quality of fourth generation evaluation. Dans *Fourth Generation Evaluation* (p. 229-251). Sage
- Guérin, S. et Tavoillot, P.-H. (2017). *La guerre des générations n'aura pas lieu*. Calmann-Lévy.
- Guilbaud, A., Mailliez, A. et Boulanger, É. (2020). Vieillissement : une approche globale, multidimensionnelle et préventive. *Médecine Sciences*, 36(12), 1173-1180. <https://doi.org/10.1051/medsci/2020224>
- Guillemard, A.-M. (2015). La vie qui s'éternise. *Ethics, Medicine and Public Health*, 1(2), 203-212. <https://doi.org/10.1016/j.jemep.2015.04.004>.

- Guillemard, A.-M. (2021). Restaurer l'équité du pacte de solidarité entre générations : un enjeu majeur de cohésion sociale dans une société de longévité. Dans *Les cahiers du Collège International des Séniors de l'Harmattan* (p. 23-36). L'Harmattan.
- Guillemot, S. et Urien, B. (2010). La rédaction d'une histoire de vie chez les personnes âgées : Fondements conceptuels, dimensionnement et proposition d'une échelle de mesure des motivations au récit de vie. *Recherche et Applications en Marketing*, 25(4), 25–43. <https://doi.org/10.1177/076737011002500402>
- Haber, J. (éd.) (2020). Components of critical thinking. Dans *Critical thinking* (1^e éd., p. 37-100). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12081.001.0001>
- Hagestad, G. O. et Uhlenberg, P. (2005). The Social Separation of Old and Young: A Root of Ageism. *Journal of Social Issues*, 61(2), 343–360. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00409.x>
- Hammond, C. (2004). Impacts of Lifelong Learning upon Emotional Resilience, Psychological and Mental Health: Fieldwork Evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551–568. <http://www.jstor.org/stable/4127165>
- Hargittai, E. et Dobransky, K. (2017). Old Dogs, New Clicks: Digital Inequality in Skills and Uses among Older Adults. *Canadian Journal of Communication*, 42(2), 195-212. <https://doi.org/10.22230/cjc.2017v42n2a3176>
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations* (2^e éd.). Guilford Press.
- Hausknecht, S., Vanchu-Orosco, M. et Kaufman, D. (2017). Sharing Life Stories: Design and Evaluation of a Digital Storytelling Workshop for Older Adults. Dans *Computers Supported Education* (p. 497-512). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-63184-426>
- Hayes, T., Walker, C., Parsons, K., Arya, D., Bowman, B., Germaine, C., Lock, R., Langford, S., Peacock, S. et Thew, H. (2022). In it together! Cultivating space for intergenerational dialogue, empathy and hope in a climate of uncertainty. *Children's Geographies*, 21(5), 803–818. <https://doi.org/10.1080/14733285.2022.2121915>
- Hazif-Thomas, C., Thomas, P. et Walter, M. (2011). Motivation sociale, fragilité cognitive et assomption de la vieillesse. *La lettre du psychiatre*, VII(5-6), 148-151.
- He, Y., Hutson, B. et Bloom, J. (2014). A Call for Action to Engage in Appreciative Education. *Journal of Appreciative Education*, 2(1), 1-9.

- Hermann, M.-L. (2007). Narrative Gerontologie. Ein Literatur- und Forschungsbericht. *Psychotherapie und Socialwissenschaft*, 9(1), 7-32.
<https://psycnet.apa.org/record/2007-12459-001>
- Hervy, B. (2008). Le Vieillissement des Rôles Sociaux. *Vie sociale et traitements*, 99(3), 34-40. <https://doi.org/10.3917/vst.099.0034>.
- Hewson, J., Danbrook, C. et Sieppert, J. (2015). Engaging post-secondary students and older adults in an intergenerational digital storytelling course. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(3), 135–142. <https://doi.org/10.19030/cier.v8i3.9345>
- Hewstone, M. et Swart, H. (2011). Fifty-Odd Years of Inter-Group Contact: From Hypothesis to Integrated Theory. *British Journal of Social Psychology*, 50(3), 374-386.
<https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.2011.02047.x>
- Hilgard, E. R. (1980). The Trilogy of Mind: Cognition, Affection, and Conation. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 16, 107-117. [https://doi.org/10.1002/1520-6696\(198004\)16:2<107::AID-JHBS2300160202>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1520-6696(198004)16:2<107::AID-JHBS2300160202>3.0.CO;2-Y)
- Hintermeyer, P. (2010). Puissance du rire. *Revue des Sciences Sociales*, 43, 24-29.
<https://doi.org/10.3406/revss.2010.1269>
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action*. Aspen Institute.
- Hoechsmann, M. et DeWaard, H. (2015). *Définir la politique de littératrice numérique et la pratique dans le paysage de l'éducation canadienne*. HabiloMédias, Ottawa, Ontario, Le centre canadien d'éducation aux médias et de littératrice numérique.
- Homans, G. C. (1958). Social Behavior as Exchange. *American Journal of Sociology*, 63(6), 597–606. <http://www.jstor.org/stable/2772990>
- Houlioux, G., Moulaert, T. et Vanlierde, A. (2017). « Pour et par les aînés » : Une méthode participative au service de l'entraide entre aînés. L'exemple de Mons « ville amie des aînés ». Dans S. Carbonnelle, T. Eggerickx, V. Flohimont, S. Perelman et A. Vandenhooft (dir.), *Vieillesse et entraide : Quelles méthodes pour décrire et mesurer les enjeux ?* (p. 275-300). Presses Universitaires de Namur.
- Hughes, W. et Lavery, J. (2015). *Critical thinking : an introduction to the basic skills* (Canadian edition, 7^e éd.). Broadview Press.
- Hummel, C. et Hugentobler, V. (2007). La construction sociale du « problème » intergénérationnel. *Gérontologie et société*, 30/123(4), 71-84.
<https://doi.org/10.3917/gs.123.0071>
- Huta, V. et Waterman, A. S. (2013). Eudaimonia and its Distinction from Hedonia: Developing a Classification and Terminology for Understanding Conceptual and

- Operational Definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425-1456.
<https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- Jalongo, M. R. et Crawford, P. A. (éd.). (2021). *Intergenerational Bonds: The Contributions of Older Adults to Young Children's Lives*. Springer.
- Jarrott, S. E. (2011). Where have we been and where are we going? Content analysis of evaluation research of intergenerational programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/15350770.2011.544594>
- Jenkins, A. (2011). Participation in learning and wellbeing among older adults. *International Journal of Lifelong Education*, 30(3), 403-420.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2011.570876>
- Jenkins, A. et Mostafa, T. (2015). The effects of learning on wellbeing for older adults in England. *Ageing and Society*, 35(10), 2053-2070.
<https://doi.org/10.1017/S0144686X14000762>
- Jenkins, A. et Wiggins, R. D. (2015). Pathways from adult education to well-being: The Tuijnman model revisited. *International Review of Education*, 61(1), 79-97.
<https://doi.org/10.1007/s11159-015-9468-y>
- Jérôme, L. (2010). Les rires du rituel : humour, jeux et guérison chez les Atikamekw. *Anthropologica*, 52(1), 89-101. <https://www.jstor.org/stable/29545997>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in School Classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jodelet, D. (dir.) (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans *Les Représentations Sociales* (7^e éd., p. 47-78). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01>
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jones, E. D., Herrick, C. et York, R. F. (2004). An Intergenerational Group Benefits both Emotionally Disturbed Youth and Older Adults. *Issues in Mental Health Nursing*, 25(8), 753-767. <https://doi.org/10.1080/01612840490506329>
- Jones, S. R., Torres, V. et Arminio, J. (2014). *Negotiating the complexities of qualitative research in higher education* (2^e éd.). Routledge.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. De Boeck Supérieur.

- Jordan, S. (2019). Postdigital storytelling. Dans *Postdigital storytelling: Poetics, praxis, research* (p. 56-89). Routledge.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: Principles and practicalities. Dans D. J. Clandinin, *Handbook of narrative inquiry mapping a methodology* (chap. 21) [version électronique]. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781452226552>
- Julió, L. (2017). Processus de réalisation des buts personnels et bien-être subjectif : Synthèse et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 38(2), 81-99.
<https://doi.org/10.7202/1040772ar>
- Kaplan, M., Sanchez, M. et Hoffman, J. (2016). *Intergenerational Pathways to a Sustainable Society*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-47019-1>
- Kaplan, M., Thang, L. L., Sánchez, M. et Hoffman, J. (2020). *Intergenerational Contact Zones: Place-based Strategies for Promoting Social Inclusion and Belonging* (1^{re} éd.). Routledge.
- Kaufman, D., Silva, D., Schell, R. et Hausknecht, S. (2019). Design and Evaluation of an Online Digital Storytelling Course for Seniors. Dans K. Arai, R. Bhatia et S. Kapoor (dir.), *Proceedings of the Future Technologies Conference (FTC) 2018* (p. 1133-1141). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-02686-884>
- Kaye, L. W. et Singer, C. (2018). *Social Isolation of Older Adults: Strategies to Bolster Health and Well-Being*. Springer.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/ottawa/detail.action?docID=5603468>
- Kenyon, G. M., Bohlmeijer, E. et Randall, W. L. (2011). *Storying later life : issues, investigations, and interventions in narrative gerontology*. Oxford University Press.
- Kenyon, G. M., Clark, P. et de Vries, B. (2001). *Narrative Gerontology: Theory, Research, and Practice*. Springer.
- Kenyon, G. M. et Randall, W. L. (1999). Introduction : Narrative gerontology. *Journal of Aging Studies*, 13(1), 1-5. [https://doi.10.1016/S0890-4065\(99\)80001-2](https://doi.10.1016/S0890-4065(99)80001-2)
- Kern, D. (2008). Les besoins d'apprentissage dans la vieillesse. *Savoirs*, 18(3), 79.
<https://doi.org/10.3917/savo.018.0079>
- Kern, D. (2011). Vieillissement et formation des adultes. *Savoirs*, 26 (2), 11.
<https://doi.10.3917/savo.026.0011>
- Kern, D. (2013a). La formation des adultes âgés : Réflexions épistémologiques. Dans *Formation et vieillissement — Apprendre et se former après 50 ans : Quels enjeux et*

- quelles pertinences* (p. 39–54). Presses Universitaires de Nancy — Éditions Universitaires de Lorraine.
- Kern, D. (2013b). Les besoins d'apprentissage spécifiques au grand âge. *Gérontologie et société*, 36(147), 107-120. <https://doi.org/10.3917/gs.147.0107>
- Kern, D. (2016). *La recherche sur la formation et l'éducation des adultes dans la deuxième moitié de la vie*. L'Harmattan.
- Kern, D. (2018). Research on epistemological models of older adult education: the need of a contradictory discussion. *Educational Gerontology*, 44 (5–6), 338–353. <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1475123>
- Kern, D. (2021). La formation des adultes dans la deuxième moitié de la vie – vers l'aboutissement de la transformation épistémologique de la formation des adultes ? *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 22(1), 75-86. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/370>
- Kernan, M. et Cortellesi, G. (dir.). (2019). *Intergenerational Learning in Practice: Together Old and Young* (1^e éd.). Routledge.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., Robison, P. A. et Swanson, R. A. (2020). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (9^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>
- Kocarnik Ponzetti, R. et Ponzetti, J. J. (2013). Corporate Opportunities for Intergenerational Linkages: A Human resources perspective. Dans V. Kuehne (éd.) *Intergenerational Programs: Understanding What We Have Created* (1^e éd., p. 149-159, e-book). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT Press.
- Krzeczkowska, A., Spalding, D. M., McGeown, W. J., Gow, A. J., Carlson, M. C. et Brown Nicholls, L.A. (2021). A systematic review of the impacts of intergenerational engagement on older adults' cognitive, social, and health outcomes. *Ageing Research Reviews*, 71, 101400. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2021.101400>.
- Kuehne, V. S. et Melville, J. (2014). The State of Our Art: A Review of Theories Used in Intergenerational Program Research (2003–2014) and Ways Forward. *Journal of*

- Intergenerational Relationships*, 12(4), 317–346.
<https://doi.org/10.1080/15350770.2014.958969>
- Kuhn, T. S. (2018). *La structure des révolutions scientifiques* (L. Meyer, trad.). Flammarion. (Ouvrage original publié en 1962 et augmenté en 1970).
- Lagacé, M. (2010). *L'âgisme. Comprendre et changer le regard social sur le vieillissement*. Presses de l'Université de Laval.
- Lagacé, M. (2015). *Représentations et discours sur le vieillissement : la face cachée de l'âgisme ?* Presses de l'Université Laval.
- Laguardia, J. et Ryan, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lahire, B. (1998). *L'Homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lal, S., Donnelly, C. et Shin, J. (2015). Digital Storytelling: An Innovative Tool for Practice, Education, and Research. *Occupational Therapy In Health Care*, 29(1), 54-62.
<https://doi.org/10.3109/07380577.2014.958888>
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (4^e éd.). Routledge.
- Lambert, J. (2018). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community* (5^e éd.). Routledge.
- Lapierre, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Lapierre, R. Mayer et A. P. Alvaro (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodiques* (p. 365-389). Gaëtan Morin Éditeur.
- Laroui, R. et de la Garde, R. (2017). L'entretien semi-dirigé et ses principaux défis. Dans P. Beaupré, R. Laroui et M.-H. Hébert (dir.), *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche : Freins et leviers* (1^{re} éd., p. 161-173). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1mf6z2q>
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.). (2012). *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- Lefcourt, H. M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4287-2>

- Lehmans, A. et Liquète, V. (2022). Des littératies aux approches culturelles du numérique : l'exemple de la culture des données dans le champ de l'éducation aux médias et à l'information (EMI). *ATIC*, 2(5), 35-46. <https://doi.org/10.3917/atic.005.0035>
- Lejeune, C. (2017a). *Analyser et rédiger en recherche qualitative : le journal de bord de Cassandre*. URFIST de Bordeaux, Stage « Produire et publier ».
- Lejeune, C. (2017b). Analyser les contenus, les discours ou les vécus ? À chaque méthode ses logiciels ! Dans *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 203-224). Dunod.
- Lemieux, A. (2013). La pensée post-formelle en gérontagogie ou l'après-Piaget. *Psychologie Française*, 58(3), 241-253. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.005>
- Lemieux, A., Boutin, G. et Riendeau, J. (2007). Les facultés d'éducation des universités traditionnelles et les universités du troisième âge : Un modèle de partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 749-764. <https://doi.org/10.7202/018967ar>
- Lemieux, A. et Sanchez Martinez, M. (2000). Gerontagogy beyond Words: a Reality. *Educational Gerontology*, 26(5), 475-498. <https://doi.org/10.1080/03601270050111887>
- Lennon, M. J., Makkar, S. R., Crawford, J. D. et Sachdev, P. S. (2019). Midlife Hypertension and Alzheimer's Disease: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Alzheimer's Disease*, 71(1), 307-316. <https://doi.org/10.3233/JAD-190474>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R. et Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26-46. <https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Levy, B. R. (2009). *Stereotype Embodiment: A Psychosocial Approach to Aging*. *Current Directions in Psychological Science*, 18(6), 332-336. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.0166>
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE.
- Livian, Y.-F. (2018). Le portefeuille des méthodes de recherche terrain : Méthodes qualitatives, méthodes quantitatives et mixtes. Dans F. Chevalier, L. M. Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 66-86). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0066>
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research* (WALL Working Paper #21). The Research Network on New

- Approaches to Lifelong Learning. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.
<https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallearning.pdf>
- Loe, M. (2013). The digital life history project: Intergenerational collaborative research. *Gerontology & Geriatrics Education*, 34(1), 26–42.
<https://doi.org/10.1080/02701960.2012.718013>
- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643>
- Loewenstein, G. (1994). The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75-98.
- Lomas, T., Waters, L., Williams, P., Oades, L.G. et Kern, M. L. (2021). Third wave positive psychology: broadening towards complexity. *The Journal of Positive Psychology*, 16(5), 660-674. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1805501>
- López Seguí, F., de San Pedro, M., Aumatell Verges, E., Simó Algado S. et Garcia Cuyàs F. (2019). An Intergenerational Information and Communications Technology Learning Project to Improve Digital Skills: User Satisfaction Evaluation. *Journal of Medical Internet Research, Aging*, 2(2), 1-9. <https://doi.org/10.2196/13939>
- Lundby, K. (2008). *Digital storytelling, mediatized stories : self-representations in new media*. Peter Lang.
- Lussier, M., Parisien, M., Bier, N. et Laforest, S. (2018). Neurones aux cheveux gris ? Est-ce que la mémoire devient une faculté qui oublie ? Dans V. Billette, P. Marier et A.-M. Séguin (dir.), *Les vieillissements sous la loupe : Entre mythes et réalités* (p. 53-61). Presses de l'Université Laval.
- Lux, C., Tarabochia, D. et Barben, E. (2020). Intergenerational Program Perceptions and Recommendations: Perspectives from Teachers, Children, Residents, and Staff: Research. *Journal of Intergenerational Relationships*, 18(2), 196-213.
<https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1665609>
- Luyat, M. (2014). Qu'est-ce que la perception ? Dans *La perception* (p. 11-21). Dunod.
<https://shs.cairn.info/la-perception--9782100710324-page-11?lang=fr>.
- Macnicol, J. (2006). Ageism and Age Discrimination. Dans *Age discrimination : an historical and contemporary analysis*. Cambridge University Press.
- Macnicol, J. (2010). *Ageism and Age Discrimination: Some Analytical Issues*. The International Longevity Centre - UK. <https://ilcuk.org.uk/wp-content/uploads/2018/10/AgeismAndAgeDiscrimination.pdf>

- Maddox, B. (2002). Never Surrender (October 1938-July 1941). Dans *Rosalind Franklin: The Dark Lady of DNA* (p. 43-69). HarperCollins.
- Malki, M. (2008, 19 novembre). *L'intergénération, une démarche de proximité*. Colloque Les défis des relations intergénérationnelles [communication], Fondation du Roi Baudouin, Bruxelles.
- Malki, M. (2015). Les enjeux de l'intergénération. Dans C. Bergeret-Amselek (dir.) *Vivre ensemble, jeunes et vieux : Un défi à relever* (p. 275-282). Érès.
- Manchester, H. et Facer, K. (2015). Digital curation: Learning and legacy in later life. *E-Learning and Digital Media*, 12(2), 242–258.
<https://doi.org/10.1177/2042753014568178>
- Mannheim, K. (1990). *Le problème des générations* (G. Mauger et N. Perivolaropoulou, trad.). Nathan. (Ouvrage original publié en 1928).
- Marsick, V. J. et Watkins, K. E. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34. <https://doi.org/10.1002/ace.5>
- Martin, R. A. et Ford, T. E. (2018). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach* (2^e éd.). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2016-0-03294-1>
- Martineau, A. et Plard, M. (2018). Successful aging ou vieillissement réussi : Analyse d'un paradigme gériatrique. *Gériatrie et Psychologie Neuropsychiatrie du Vieillessement*, 16(1), 67-77. <https://doi.org/10.1684/pnv.2018.0724>
- Martinot, D. (2006). Connaissance de soi, estime de soi et motivation scolaire. Dans B. Galand et É. Bourgeois (éd.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 27-39). Presses Universitaires de France.
- Maslow, A. H. (1954). Toward a Positive Psychology. Dans *Motivation and Personality* (1^e éd., p. 353-365). Harper & Brothers.
- Masson, E. et Haas, V. (2010). Dire et taire : L'intersubjectivité dans l'entretien de recherche. *Bulletin de psychologie*, 1(505), 5-13. <https://doi.org/10.3917/bupsy.505.0005>
- Matos, H. (2008). Engagement civique et participation politique : controverses sur les TICs et le déclin du capital social. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 1, 57-71. <https://doi.org/10.3917/enic.008.0500>.
- Mauger, G. (2013). « Modes de génération » des « générations sociales ». *Sociologia Historica*, 2, 111-130.
- McCoshan, A. (2016, 15 décembre). *Huit règles d'or pour la réussite de l'apprentissage intergénérationnel*. Plateforme électronique pour l'éducation et la formation des

- adultes en Europe. Union Européenne. <https://epale.ec.europa.eu/fr/blog/huit-regles-dor-pour-la-reussite-de-lapprentissage-intergenerationnel>
- McGee, P. (2014). *The Instructional Value of Digital Storytelling: Higher Education, Professional, and Adult Learning Settings* (1^{re} éd.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203066140>
- McMullin, J. A. et Marshall, V. (2001). Ageism, Age Relations, and Garment Industry Work in Montreal. *The Gerontologist* 41(1), 111-122.
- Mercier, E., Lama, A. et Boisson, L. (2018). *Baromètre : Les Français et les centenaires*. IPSOS Public Affairs.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. et Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (4^e éd.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. et Kee, Y. (2014). Promoting Community Wellbeing: The Case for Lifelong Learning for Older Adults. *Adult Education Quarterly*, 64(2), 128-144.
<https://doi.org/10.1177/0741713613513633>
- Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2015). Six Common Qualitative Research Designs. Dans *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4^e éd., p. 37-42). Jossey-Bass.
- Mestheneos, E. et Withnall, A. (2016). Ageing, learning and health: making connections. *International Journal of Lifelong Education*, 35(5), 522-536.
<https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1224039>
- Meynckens-Fourez, M. et Henriquet-Duhamel, M.-C. (éd.). (2007). 11 nouvelles approches : constructivisme, constructionnisme social, développements récents... Dans *Le dédale des thérapies familiales : Un manuel systémique* (p. 193-209). ERES.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis* (3^e éd.). SAGE.
- Militello, L. G., Gentner, F. C., Swindler S. D. et Beisner, G. I. (2006). Conation: Its Historical Roots and Implications for Future Research. *International Symposium on Collaborative Technologies and Systems (CTS'06), Las Vegas, NV, USA* 240-247.
<https://doi.org/10.1109/CTS.2006.31>.
- Molm, L. D. (1994). Dependence and Risk: Transforming the Structure of Social Exchange. *Social Psychology Quarterly*, 57(3), 163-176. <https://doi.org/10.2307/2786874>

- Monod, S. et Sautebin, A. (2022). Vieillir et devenir vulnérable. Dans P. Bodenmann, Y. Jackson, F. Vu et H. Wolff (dir.), *Vulnérabilité, diversité et équité en santé* (p. 281-288). Médecine & Hygiène.
- Moradi, H. et Chen, H. (2019). Digital Storytelling in Language Education. *Behavioral Sciences*, 9(147), 1-9. <https://doi.org/10.3390/bs9120147>
- Mordier, B. (2016). L'accès des seniors aux technologies de l'information et de la communication (TIC) : vers une plus grande démocratisation. *Retraite et société*, 5(3), 99-114. <https://doi.org/10.3917/rs.075.0099>
- Morel, D. (2010). Une intelligence relationnelle. L'humour comme autorisation. *Le Sociographe*, 3(33), 25-31. <https://doi.org/10.3917/graph.033.0025>.
- Morgan, A. (2010). *Qu'est-ce que l'approche narrative ?* Hermann Éditeurs.
- Morris, M. C., Evans, D. A., Tangney, C. C., Bienias, J. L. et Wilson, R. S. (2005). Fish consumption and cognitive decline with age in a large community study. *Archives of Neurology*, 62(12), 1849-53. <https://doi.org/10.1001/archneur.62.12.noc50161>.
- Morrisette, J. (2021). S'appropriier le genre et développer son style d'écriture en recherche qualitative. Dans M.-H. Forget et A. Malo (dir.), *(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif* (p. 119-149). Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f2s24p>
- Moulaert, T. et Léonard, D. (2012). Le vieillissement actif : regards pluriels. *Les Politiques Sociales*, 1(1-2), 4-9. <https://doi.org/10.3917/lps.121.0004>
- Moulias, S., Berrut, G., Salles, N., Aquino, J.-P., Guérin, O. et Moulias, R. (2021). Manifeste pour le droit des personnes âgées. *Gériatrie et Psychologie Neuropsychiatrie du Vieillessement*, 19(1), 9-19. <https://doi.org/10.1684/pnv.2021.0915>
- Mucchielli, A. (2005). Recherche qualitative et production de savoirs. *Recherches Qualitatives. Hors-série* (1), 7-40.
- Mucchielli, A. et Noy, C. (2005). Introduction. Constructionnisme et constructivisme. Dans A. Mucchielli et C. Noy (dir.), *Étude des communications : Approches constructivistes* (p. 11-12). Armand Colin.
- Murphy, C. (2012). *Transferring Knowledge and Life Experience Between Generations: the Potential of Community Based Intergenerational Projects* [thèse de maîtrise, Technological University Dublin, Irlande]. <https://doi.org/10.21427/D73W50>
- Nakamura, J. et Csikszentmihalyi, M. (2016). The Experience of Flow Theory and Research. Dans C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards et S. C. Marques (éd.), *The Oxford*

- Handbook of Positive Psychology* (3^e éd., p. 279-296). Oxford Academic.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199396511.013.16>
- Narushima, M., Liu, J. et Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing and Society*, 38(4), 651-675. <https://doi.org/10.1017/S0144686X16001136>
- National Ocean Service (2014, 20 février). *The Intracoastal Waterway*. National Oceanic and Atmospheric Administration, United States government.
<https://oceanservice.noaa.gov/podcast/feb14/dd56-icw.html>
- National Ocean Service (2023, 25 avril). *What is the Great Loop?* National Oceanic and Atmospheric Administration, United States government.
<https://oceanservice.noaa.gov/facts/great-loop.html>
- N'Da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines*. L'Harmattan.
- Nelson, T. D. (2017). *Ageism: Stereotyping and Prejudice against older Persons* (2^e éd.). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10679.001.0001>
- North, M. S. et Fiske, S. T. (2012). An Inconvenienced Youth? Ageism and Its Potential Intergenerational Roots. *Psychological Bulletin*, 138(5), 982–997.
<https://doi.org/10.1037/a0027843>
- Nyberg, L. et Bäckman, L. (2011). Memory changes and the aging brain: A multimodal imaging approach. Dans K. W. Schaie et S. L. Willis (éd.), *Handbook of the psychology of aging* (7^e éd., p. 121–131). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-380882-0.00008-5>
- OCDE (2001). *Du bien-être des nations : Le rôle du capital humain et social*. Les éditions de l'OCDE.
- OCDE (2007). Comment le cerveau apprend tout au long de la vie. Dans *Comprendre le cerveau : Naissance d'une science de l'apprentissage* (p. 39-64). Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264029156-fr>
- Olazabal, I. et Simard, J. (2018). Les aînés : mythes et réalités. Dans V. Billette, P. Marier et A.-M. Séguin (dir.), *Les vieillissements sous la loupe : Entre mythes et réalités* (p. 17-24). Presses de l'Université Laval.
- O'Leary, V. E. et Ickovics, J. R. (1994). Resilience and thriving in response to challenge: an opportunity for a paradigm shift in women's health. *Women's health*, 1(2), 121-142.
- Ollivier, D. et Tanguy, C. (2017). Générations Y & Z : Les grand défi intergénérationnel. De Boeck Supérieur.

- Olssen, M. (2006). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 213-230. <https://doi.org/10.1080/02601370600697045>
- OMS (Organisation mondiale de la Santé) (2002). *Vieillir en restant actif : cadre d'orientation*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67758>
- OMS (Organisation mondiale de la Santé) (2007). *Guide mondiale des villes-amies des aînés*. Éditions de l'OMS. <https://www.who.int/fr/publications/i/item/9789241547307>
- OMS (Organisation mondiale de la Santé) (2020). *Décennie pour le vieillissement en bonne santé 2020-2030*. <https://www.who.int/fr/publications/m/item/decade-of-healthy-ageing-plan-of-action>
- OMS / WHO (2021). *Global Report on Ageism*. World Health Organization. <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2021/03/9789240016866-eng.pdf>
- ONU (Organisation des Nations Unies). (2003). *Plan d'action international de Madrid sur le vieillissement*. <http://www.un.org/esa/socdev/documents/ageing/MIPAA/political-declaration-fr.pdf>
- ONU (Organisation des Nations Unies). (2015). Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015. Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/90/pdf/n1529190.pdf>
- Oppenheim-Gluckman, H. (2015). Au carrefour de cinq générations, la question de la transmission. Dans C. Bergeret-Amselek, *Vivre ensemble, jeunes et vieux : Un défi à relever* (p. 223 à 240). Érès.
- O'Reilly, L. et Cara, C. (2020). La phénoménologie selon l'école de pensée de Husserl. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd., p. 89-112). Presses de l'Université du Québec.
- Orofiamma, R. (2019). Narration / narrativité. Dans C. Delory-Momberger (éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 122-127). Érès.
- Ortlipp, M. (2015). Keeping and Using Reflective Journals in the Qualitative Research Process. *The Qualitative Report*, 13(4), 695-705. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1579>
- Osoian, A. (2014). Memories, a Bridge towards Intergenerational Learning! *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 499-505. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.655>.

- Otemikongo Mandefu Yahisule, J. (2018). *Guerre des méthodes en sciences sociales : du choix du paradigme épistémologique à l'évaluation des résultats*. L'Harmattan.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (éd.) (2021). L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd., p. 269-357). Armand Colin.
- Park, D. C. et Reuter-Lorenz, P. (2009). The Adaptive Brain: Aging and Neurocognitive Scaffolding. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 173-196.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093656>
- Parra Salas, D. (2017). Enjeux de l'éducation des adultes à l'époque contemporaine : une approche conceptuelle. *Revista Republicana*, 22, 47-64.
<http://dx.doi.org/10.21017/Rev.Repub.2017.v22.a20>
- Pass, S. (2004). *Parallel Paths to Constructivism: Jean Piaget and Lev Vygotsky*. Information Age.
- Pastré, P. (2011). *La didactique Professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes, Formation et pratiques professionnelles*. Presses Universitaires de France.
- Patrício, M. R. et Osório, A. (2016). Intergenerational learning with ICT: a case study. *Studia paedagogica*, 21(2), 83-99. <https://doi.org/10.5817/SP2016-2-6>
- Pekarek Doehler, S. (2006). Compétence et langage en action. *ASLA*, 84, 4-45.
- Pentecouteau, H. et Eneau, J. (2017). Quand des collégiens forment des seniors à l'usage des outils connectés. Réciprocité intergénérationnelle et accompagnement à l'autoformation. *Bildungsforschung*, 1, 1-13.
- Perron, Z., Buzaud, J., Diter, K. et Martin, C. (2019). Les approches du bien-être. Un champ de recherche multidimensionnel. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131-132, 119-126. <https://doi.org/10.3406/caf.2019.3349>
- Petit, E. (2021). *L'émotion est ce qui nous relie. Essai sur la société des émotions*. L'Harmattan.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- Pettigrew, T. F. et Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Peter, J.-M. (2011). « Les apprentissages informels », un concept à l'épreuve de la recherche en formation : les enjeux du débat : Compte rendu de la journée d'étude organisée par

- la revue *Savoirs*, le 6 avril 2011. Les apprentissages informels : continent caché de la formation tout au long de la vie. *Savoirs*, 26(2), 123.
<https://doi.org/10.3917/savo.026.0123>
- Phang, J. K., Kwan, Y. H., Yoon, S., Goh, H., Yee, W. Q., Tan, C. S. et Low, L. L. (2023). Digital Intergenerational Program to Reduce Loneliness and Social Isolation Among Older Adults: Realist Review. *Journal of Medical Internet Research, Aging*, 6, 1-22.
<https://doi.org/10.2196/39848>
- Piaget, J. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Presse Universitaire de France.
- Piaget, J. (1967). *Logique et Connaissance Scientifique*. Gallimard.
- Pichault, F. et Pleyers, M. (2012). Pour en finir avec la génération Y... Enquête sur une représentation managériale. *Annales des Mines — Gérer et comprendre*, 108(2), 39-54. <https://doi.org/10.3917/geco.108.0039>
- Pilcher, J. (1994). Mannheim's Sociology of Generations: An Undervalued Legacy. *The British Journal of Sociology*, 45(3), 481-495. <https://doi.org/10.2307/591659>
- Pires, A. P. (2001). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 3-54). Gaëtan Morin.
- Pitaud, P. et Deschamps, R. (2021). Personnes âgées, technologies numériques et rupture du lien social : risques de l'exclusion ou leurres de l'inclusion ? Dans P. Pitaud (éd.), *Vieillir dans une société connectée : Quels enjeux pour le vivre ensemble ?* (p. 33-81). Érés.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203442159>
- Postholm, M. B. (éd.) (2019). Analysing the Data Material Using the Constant Comparative Analysis Method and D-Analysis. Dans *Research and Development in School* (p. 85-109). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789004410213007>
- Posthuma, R. A. et Campion, M. A. (2009). Age Stereotypes in the Workplace: Common Stereotypes, Moderators, and Future Research Directions. *Journal of Management*, 35(1), 158-188. <https://doi.org/10.1177/0149206308318617>
- Prévost, P. et Roy, M. (2015). *Les approches qualitatives en gestion*. Presses de l'Université de Montréal.
- Pritchard-Jones, L. (2014). Ageism and Autonomy in Health Care: Explorations Through a Relational Lens. *Health Care Anal*, 25, 72-89. <https://doi.org/10.1007/s10728-014-0288-1>

- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Provencher, V. et Carbonneau, H. (2019). Social participation, leisure and active aging. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 42(1), 1-3.
<https://doi.org/10.1080/07053436.2019.1582898>
- Provine, R. R. (2001). *Laughter: A Scientific Investigation*. Penguin.
- Puijalon, B. (2005). Le vieux qui ouvre l'avenir : Une approche sociologique de la vieillesse. *Economie & Humanisme*, 374, 72-76. <http://www.revue-economie-et-humanisme.eu/bdf/docs/r37472vieuxouvreavenir.pdf>
- Putnam, R. D. (1995). Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon and Schuster.
- Quillion-Dupré, L., Monfort, E. et Rialle, V. (2016). Mieux comprendre l'usage et la transmission des technologies d'information et de communication aux personnes âgées. *NPG Neurologie — Psychiatrie — Gériatrie*, 16, 305-312.
<https://dx.doi.org/10.1016/j.npg.2016.09.002>
- Rahe, J., Petrelli, A., Kaesberg, S., Fink, G. R., Kessler, J. et Kalbe, E. (2015). Effects of cognitive training with additional physical activity compared to pure cognitive training in healthy older adults. *Clinical Interventions in Aging*, 10, 297–310.
<https://doi.org/10.2147/CIA.S74071>
- Randall, W. L. (2012). Positive Aging Through Reading Our Lives: On the Poetics of Growing Old. *Psychological Studies*, 57(2), 172-178. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0103-0>
- Randall, W. L., Baldwin, C., McKenzie-Mohr, S., McKim, E. et Furlong, D. (2015). Narrative and resilience: A comparative analysis of how older adults story their lives. *Journal of Aging Studies*, 34, 155-161. doi : 10.1016/j.jaging.2015.02.010
- Randall, W. et Kenyon, G. M. (2002). Reminiscence as reading our lives: Toward a wisdom environment. Dans J. Webster et B. Haight (éd.), *Critical advances in reminiscence : Theoretical, empirical, and clinical perspectives* (p. 233–253). Springer.
- Randall, W. L. et Kenyon, G. M. (2010). Time, Story, and Wisdom: Emerging Themes in Narrative Gerontology. *Canadian Journal on Aging / La Revue Canadienne Du Vieillessement*, 23(04), 333-346. <https://doi.10.1353/cja.2005.0027>

- Racicot-Lanoue, F., Goudreault, N., Larocque-Tourangeau, F. et Garon, S. (2020). Les systèmes d'échange local dans les Municipalités Amies des Aînés : une initiative favorisant le « vieillir chez soi ». *Enfances, Familles, Générations*, (36).
<https://doi.org/10.7202/1078012ar>
- Raymond, É., Tremblay, C. et Lebel, J.-G. (2022). L'inclusion sociale des personnes âgées : une grille pour favoriser les conditions d'une pleine participation en recherche. Dans C. Loignon, B. Gordie, S. Dupéré et L. Gervais (dir.), *Recherches participatives et équité en santé* (p. 31-50). Presses de l'Université de Laval.
- Redeker, R. (2015). *Bienheureuse vieillesse*. Les Éditions du Rocher.
- Reeves, H. (1988). *Patience dans l'azur, l'évolution cosmique*. Seuil.
- Remond, J.-D. (2016). Le cerveau, sa résilience. Dans M.-F. Fuchs (dir.) *Comment l'esprit vient aux vieux : Penser et vivre un vieillissement durable* (p. 267–273). Érès.
- Rennes, J. (2020). Conceptualiser l'âgisme à partir du sexisme et du racisme : Le caractère heuristique d'un cadre d'analyse commun et ses limites. *Revue française de science politique*, 70(6), 725-745. <https://doi.org/10.3917/rfsp.706.0725>
- Ribeiro-Gonçalves, J. A., Costa, P. A. et Leal, I. (2023). Loneliness, ageism, and mental health: The buffering role of resilience in seniors. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2022.100339>.
- Ribes, G. et Poussin, M. (2014). Les enjeux de la résilience chez les personnes âgées. *Médecine des maladies métaboliques*, 8(6), 592-598. [https://doi.org/10.1016/S1957-2557\(14\)70887-9](https://doi.org/10.1016/S1957-2557(14)70887-9)
- Richard, L., Gagné, J. et Lehoux, P. (2007). S'engager à titre de collaborateur bénévole dans un projet de recherche participative : Les motivations d'un groupe d'aînés. *Service social*, 52(1), 17-30. <https://doi.org/10.7202/015952ar>
- Richardson, G. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Riffaud, S. (2007). *Âges et savoirs : vers un transfert intergénérationnel des savoirs* [Recherche] (n° DR-2007-002). Université Laval — Cahiers de l'Alliance de recherche universités-communautés (ARUC).
<http://www.aruc.rlt.ulaval.ca/sites/aruc.rlt.ulaval.ca/files/dr-2007-002sebastienriffaud.pdf>
- Ritz, A. (2018). Définir le rire et l'humour. *L'Aide-Soignante*, 32(197), 10-12.
<https://doi.org/10.1016/j.aidsoi.2018.03.003>

- Robin, B. R. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. Dans C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber et D. Willis (dir.), *Proceedings of SITE 2006 — Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (p. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/>.
- Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Robson, C. et McCartan, K. (2016). *Real World Research* (4^e éd.). Wiley.
- Romero, M. (2016). Intergenerational Digital Storytelling Pairing Teens as Multimedia Facilitators with an Elder as Narrative Director. *Journal of Media Research*, 9(1), 14-27.
- Romero, M., Lille, B. et Spence, Y. (2017). La créativité, au cœur des apprentissages. Dans M. Romero, B. Lille et A. Patiño (dir.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle* (p. 29-40). Presse de l'Université du Québec.
- Rondeau, K. (2019). Présence attentive. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 375-377). Érès.
- Rosat, J.-J. (2001). À plusieurs voix sur Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ? *Mouvements*, 17(4), 144-150. <https://10.3917/mouv.017.0144>
- Rost, M. (2016). *Teaching and Researching Listening* (3^e éd.). Routledge.
- Roudet, B. (2004). Entre responsabilisation et individualisation : les évolutions de l'engagement associatif. *Lien social et Politiques*, (51), 17-27. <https://doi.org/10.7202/008866ar>
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.) (p. 289-312). Presses de l'Université du Québec.
- Rubino, I., Barberis, C. et Malnati, G. (2018). Exploring the values of writing collaboratively through a digital storytelling platform: A mixed-methods analysis of users' participation, perspectives and practices. *Interactive Learning Environments*, 26(7), 882-894. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1419499>
- Ruchat, M. (2013a). De l'éducation permanente à la gérontagogie : Une éthique de la bienveillance. Dans D. Kern, *Formation et vieillissement. Apprendre et se former après 50 ans : Quels enjeux et quelles pertinences ?* (p. 173-188). Presses universitaires de Nancy.

- Ruchat, M. (2013b). Apprendre par la biographie narrative : l'effet générationnel dans la formation gérontagogique. *Gérontologie et société*, (4), 49–61.
- Rudolph, C. W. et Zacher, H. (2017). Considering Generations From a Lifespan Developmental Perspective. *Work, Aging and Retirement*, 3(2), 113-129. <https://doi.org/10.1093/workar/waw019>
- Ruggles, S. (1994). The transformation of American family structure. *American Historical Review*, 99(1), 103–128. <https://doi.org/10.2307/2166164>
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice* (2^e éd.). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2012-0-06920-7>.
- Rușitoru, M.-V. (2017). Les fondements politiques, économiques, sociaux, personnels et pédagogiques de la notion d'éducation tout au long de la vie. *Journal of Pedagogy*, 1(65), 7 – 22. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2017.1/7>
- Russel, B., Killworth, P., Kronenfeld, D. et Sailer, L. (1984). The Problem of Informant Accuracy: The Validity of Retrospective Data. *Annual Review of Anthropology*, 13(1), 495–517. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.13.100184.002431>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is Everything, or is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Sagramola, O. (2005). *Educazione e pedagogia in Giovanni Bosco*. Sette Città.
- Sainsaulieu, I., Salzbrunn, M. et Amiotte-Suchet, L. (éd.). (2010). Introduction. Réexaminer les formes communautaires. Dans *Faire communauté en société. Dynamique des appartenances collectives* (p. 15-20). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.13533>
- Salthouse, T. A. (2019). Trajectories of normal cognitive aging. *Psychology and Aging*, 34(1), 17-24. <https://doi.org/10.1037/pag0000288>
- Samanez-Larkin, G. R. (éd.). (2019). *The aging brain : functional adaptation across adulthood*. American Psychological Association.
- Sánchez, M. (2008). Intergenerational Programmes : Towards a Society for All Ages. *Social Studies Collection*, 23, 1-233. <https://doi.org/10.1080/15350770802466286>
- Sánchez, M. et Díaz, P. (2019). Intergenerational Relationships. Dans D. Gu et M. Dupre (éd.) *Encyclopedia of Gerontology and Population Aging*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-69892-2895-1>

- Sánchez, M., Díaz, M. P., Rodríguez, A. et Bonachela, R. (2020). Intergenerational Programs and Intergenerational Contact Zones: Aligning Notions of “Good Quality”. Dans M. Kaplan, L. L. Thang, M. Sánchez et J. Hoffman (éd.), *Intergenerational Contact Zones : Place-based Strategies for Promoting Social Inclusion and Belonging* (p. 274-285). Routledge.
- Sánchez, M. et Kaplan, M. (2014). Intergenerational Learning in Higher Education: Making the Case for Multigenerational Classrooms. *Educational Gerontology*, 40(7), 473–485. <https://doi.org/10.1080/03601277.2013.844039>
- Santiago Delefosse, M. et Bruchez, C. (2015). Critères de qualité de la recherche qualitative : enjeux et complexité. *Bulletin de psychologie*, 539, 409-414. <https://doi.org/10.3917/bupsy.539.0409>
- Savićević, D. M. (1991). Modern Conceptions of Andragogy: a European Framework. *Studies in the Education of Adults*, 23(2), 179–201. <https://doi.org/10.1080/02660830.1991.11730556>
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (éd.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L’entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 337-362). Presses de l’Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., p. 191-217). Éditions du Renouveau pédagogique.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : Une analyse d’articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2011). *Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : Les apports de la théorie de l’autodétermination*. De Boeck.
- Sawchuk, K., Grenier, L. et Lafontaine C. (2018). « C’est étonnant à votre âge ! » ou le mythe du manque d’intérêt pour le numérique. Dans V. Billette, P. Marier et A.-M. Séguin (dir.), *Les vieillissements sous la loupe : Entre mythes et réalités* (p. 43-51). Presses de l’Université Laval.

- Scarmeas, N. et Stern, Y. (2003). Cognitive reserve and lifestyle. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25(5), 625-633. <https://doi.org/10.1076/jcen.25.5.625.14576>
- Schaie, W. K. et Willis, S. L. (2021). *Handbook of the Psychology of Aging* (7e éd.). Academic Press.
- Scheibe, S. et Kunzmann, U. (2016). Territories of Positive Life Span Development: Wisdom and Sehnsucht (Life Longings). Dans C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards et S. C. Marques (éd.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (3e éd., p. 238-252). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199396511.013.13>
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal Considered as a Process of Multilevel Sequential Checking. Dans K. R. Scherer, A. Schorr et T. Johnstone (dir.), *Appraisal Processes in Emotion* (p. 92-120). Oxford University Press.
- Schiele, B. (2018). La mobilisation du savoir non formel, la participation et l'engagement. Dans D. Jacobi (éd.), *Culture et éducation non formelle* (p. 87-103). Presses de l'Université du Québec.
- Schmidt-Hertha, B. (2015). Intergenerational learning at the university. Dans J. Field, B. Schmidt-Hertha et A. Waxenegger (éd.), *Universities and Engagement: International Perspectives on Higher Education and Lifelong Learning* (p. 167-178). Routledge.
- Schmidt-Hertha, B. et Rees, S. (2017). Learning in Later Life: Participation in Formal, Non-Formal and Informal Learning in Old Age. *International Review of Education*, 63(5), 711-727. <https://doi.org/10.1007/s10433-012-0257-1>
- Schoales, C., Jones, H., Jones-Bonofiglio, K. et Stroink, M. (2020). Older Adults' Experience of Digital Storytelling: On the Perceptions of Wellbeing. *Perspectives: The Journal of the Canadian Gerontological Nursing Association*, 41(1), 13-21.
- Schreurs, K., Quan-Haase, A. et Martin, K. (2017). Problematizing the Digital Literacy Paradox in the Context of Older Adults' ICT Use: Aging, Media Discourse, and Self-Determination. *Canadian Journal of Communication*, 42(2), 1-35. <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1141&context=fimspub>
- Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 13-27. <https://doi.org/10.4000/rfp.583>
- Schunk, D. H. et Zimmerman, B. J. (2007). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Routledge.

- Schurmans, M.-N. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre : Le paysage épistémologique des sciences sociales* (2^e éd.). Université de Genève.
- Schutz, P. A. et Pekrun, R. (éd.). (2007). *Emotion in education*. Elsevier Academic Press.
- Seedsman, T. (2021). The Art of Living Well and the Gaining of Practical Wisdom in Later Life: Perspectives for Undertaking Future Work in the Intergenerational Field. *Journal of Intergenerational Relationships*, 19(3), 392-406.
<https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1767256>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness, well-being-and how to achieve them*. Nicholas Brealey Pub.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shafra, P., Goodman, N. D. et Frank, M. C. (2012). Learning from others: The consequences of psychological reasoning for human learning. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 341-351. <https://doi.org/10.1177/1745691612448481>
- Shimada, S. et Dameron, S. (2016). L'apprentissage intergénérationnel : Une analyse comparée à travers le concept de *ba*. *Revue Française de Gestion*, 42 (255), 139-154.
<https://doi.org/10.3166/rfg.2016.00035>
- Shiovitz-Ezra, S., Shemesh, J. et McDonnell/Naughton, M. (2018). Pathways from Ageism to Loneliness. Dans L. Ayalon et C. Tesch-Römer (éd.), *Contemporary Perspectives on Ageism* (p. 131-147). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-89>
- Siegel, D. (1999). *The Developing Mind: Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*. Guilford Press.
- Silver, M. P. (2019). The Unbearable Lightness of Being Retired. *Canadian Journal on Aging / La Revue Canadienne Du Vieillissement*, 38(1), 21-34.
<https://doi.org/10.1017/S0714980818000466>
- Simars, J. et Olazabal, I. (2018). Les personnes âgées, allergiques au changement social ? Dans V. Billette, P. Marier et A.-M. Séguin (dir.), *Les vieillissements sous la loupe : Entre mythes et réalités* (p. 35-42). Presses de l'Université Laval.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning.

- Snow, R. E. et Farr, M. J. (éd.). (1987). Cognitive-Conative-Affective Processes in Aptitude, Learning, and Instruction. An Introduction. Dans *Aptitude, Learning, and Instruction* (p. 1-10). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781003163244>
- Soidet, I., Blanchard, S. et Olry-Louis, I. (2018). S'orienter tout au long de la vie : Bilan et perspectives de recherches. *Savoirs*, 48(3), 13-51. <https://doi.org/10.3917/savo.048.0013>.
- Soubelet, A. (2009). Le vieillissement cognitif et l'hypothèse de l'exercice mental révisée. *Psychologie Française*, 54(4), 363-378. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2009.09.001>
- Srugo, S. A., Jiang, Y. et de Groh, M. (2020). Conditions de logement et état de santé des aînés d'après l'Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes de 2018. *Promotion de la santé et prévention des maladies chroniques au Canada*, 40(1), 20–25. <https://doi.org/10.24095/hpcdp.40.1.03f>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Stalder, P. (2019). Funo ? Humour, émotion et créativité au sein d'équipes interculturelles. *TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage*, 35, 1-18. <https://doi.org/10.4000/tipa.3260>
- Stanley, J. T., Lohani, M. et Isaacowitz, D. M. (2014). Age-related differences in judgments of inappropriate behavior are related to humor style preferences. *Psychology and Aging*, 29(3), 528-541. <https://doi.org/10.1037/a0036666>
- Statistique Canada. (2012). *Les générations au Canada* (N° 98-311-X2011003 au catalogue). Ottawa, Canada.
- Statistique Canada (2015). Estimations de la population du Canada : âge et sexe, 1^{er} juillet 2015. *Le Quotidien*. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/150929/dq150929b-fra.htm>
- Ștefănescu, A., Cârciag, P. D., Boeriu, D. M. et Morar, S. C. (2020). The importance of humour and charisma to facilitate students' motivation for learning. *Educția* 21(19), 163-168. <https://doi.org/10.24193/ed21.2020.19.21>
- Stern, D. (2005). Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi ? Comment ? *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 2(35), 29-42. <https://doi.org/10.3917/psys.054.0215>
- Stern, Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8(3), 448-460.

- Stern, Y. (2009). Cognitive Reserve. *Neuropsychologia*, 47(10), 2015-2028.
<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.004>
- StoryCenter (s.d.). *Ethical practice*. Récupéré le 27 février 2022 de
<https://static1.squarespace.com/static/55368c08e4b0d419e1c011f7/t/579134a05016e13dde264720/1469133984611/Ethics.pdf>
- St-Pierre, C., Braverman, L., Dubois, M.-F. et Levasseur, M. (2022). Convivialité des municipalités canadiennes à l'égard des aînés : portrait et facteurs associés. *Canadian Journal of Public Health*, 113, 579–588. <https://doi.org/10.17269/s41997-022-00617-9>
- St-Pierre, J., Gauthier, A. et Pollet, R. (2023). *L'usage du concept de la vulnérabilité en santé publique* [outils d'aide à la réflexion éthique]. INSPQ.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE.
- Tarquinio, C. (2012). *Manuel des psychothérapies complémentaires*. Dunod.
- Tchimou, M. (2020). L'éducation des adultes. Dans A. Lemieux (dir.), *L'organisation de l'éducation au Québec* (p. 259-298). JFD.
- Terré, N. et Sève, C. (2023). Apprendre des émotions négatives. *Administration & Éducation*, 176(4), 41-48. <https://doi.org/10.3917/admed.176.0041>
- Thalhammer, V. et Schmidt-Hertha, B. (2015). Intergenerationelle innerfamiliäre Unterstützungsprozesse bei der Mediennutzung von älteren Erwachsenen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 827-844. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0633-7>
- Théberge, M. (2013). Considérations ontologiques, épistémologiques, méthodologiques et éthiques de l'engagement du chercheur qualitatif dans le contexte de la minorité francophone de l'Ontario. *Recherches Qualitatives. Hors-série (14)*, 29-47.
- Thibeault, J., Boultif, A., Crettenand Pecorini, B. et Trotin, M. (2022). *Le perfectionnement linguistique offert aux enseignants de français au Canada en contexte francophone minoritaire* [rapport]. Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC).
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
<https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Thomas, P. et Hazif-Thomas, C. (2023). Les ressorts individuels et collectifs de l'âgisme. *Neurologie — Psychiatrie — Gériatrie*, 23(138), 368-374.
<https://doi.org/10.1016/j.npg.2023.07.005>

- Thompson, G. et Foth, D. (2005). Cognitive-Training Programs for Older Adults: What Are they and Can they Enhance Mental Fitness? *Educational Gerontology*, 31(8), 603-626. <https://doi.org/10.1080/03601270591003364>
- Tintoré, M., Roger-Loppacher, O. et Buil, P. (2023). Assessing the impact of an intergenerational program for a sustainable development project in Spain. *International Journal of Sustainable Society*, 15(4), 315-333. <https://doi.org/10.1504/IJSSOC.2023.135015>
- Tomczyk, Ł., Mascia, M. L., Gierszewski, D. et Walker, C. (2023). Barriers to digital inclusion among older people: a intergenerational reflection on the need to develop digital competences for the group with the highest level of digital exclusion. *Innoeduca*, 9(1), 5–26. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i1.16433>
- Topping, K. J. (2020). A Theoretical Model of Intergenerational Tutoring: Advancing the Field. *Journal of Intergenerational Relationships*, 18(1), 88-105. <https://doi.org/10.1080/15350770.2019.1646182>
- Trocquet-Lopez, F. (2018). Prendre l'humour au sérieux ? Éléments pour une éthique du rire : *Revue française d'éthique appliquée*, 6(2), 91-106. <https://doi.org/10.3917/rfeap.006.0091>
- Truchon, K. (2016). Le *Digital Storytelling* : pratique de visibilisation et de reconnaissance, méthode et posture de recherche. *Anthropologie et Sociétés*, 40(1), 125–152. <https://doi.org/10.7202/1036374ar>
- Truong-White, H. et McLean, L. (2015). Digital Storytelling for Transformative Global Citizenship Education. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 38(2), 1. <https://doi.org/10.2307/canajeducrevucan.38.2.11>
- Tse, D., Nakamura, J. et Csikszentmihalyi, M. (2022). Flow Experiences Across Adulthood: Preliminary Findings on the Continuity Hypothesis. *Journal of Happiness Studies*, 23(3), 2517-2540. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00514-5>
- Tugade, M. M. et Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Tullo, E. S., Wakeling, L. A. et Elliott, A. (2019). Impacts on older people contributing to an intergenerational course about aging. *Journal of Intergenerational Relationships*, 17(3), 327-339. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1535354>

- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood, and What That Means for the Rest of Us*. Atria Books.
- UE & Erasmus. (2020). *Rapport européen sur l'apprentissage intergénérationnel et l'inclusion sociale des personnes âgées* (Numéro du projet : 2020-1-UK01-KA204-079111). <https://bestfriendsproject.eu/media/bestfriends-io1-european-report-fr.pdf>
- UNESCO (2014). *Rapport annuel 2013*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226992_fre
- UNESCO (2022). *CONFINTEA VII : Cadre d'action de Marrakech : exploiter le pouvoir de transformation de l'apprentissage et de l'éducation des adultes*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Conférence internationale sur l'éducation des adultes. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306fre>
- UNESCO (2024). *Renforcer l'apprentissage tout au long de la vie, autonomiser les individus, transformer les sociétés, Rapport annuel 2023*. Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390259fre>
- United Way (2020). *Profil des personnes âgées vulnérables dans les comtés unis de Prescott et Russell et dans les comtés de Lanark et de Renfrew* [rapport]. Centraide United Way. <https://www.unitedwayeo.ca/wp-content/uploads/2019/09/Regional-Senior-Report-FR-Web.pdf>
- Urien B. et Guiot, D. (2007). Attitude face à la mort et comportement d'ajustement des consommateurs âgés : Vers l'élaboration d'une réponse marketing ». *Décisions Marketing*, 46, 23-35.
- Valéau, P. et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : Un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches Qualitatives*, 35(1), 76-100. <https://doi.org/10.7202/1084497ar>
- Valenzuela, M. J. et Sachdev, P. (2006). Brain reserve and cognitive decline: a non-parametric systematic review. *Psychological Medicine*, 36(8), 1065-1073. <https://doi.org/10.1017/S0033291706007744>
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 129-139. <https://doi.org/10.7202/1085136ar>

- VanderVen, K. (2011). The road to intergenerational theory is under construction: A continuing story. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(1), 22–36.
<https://doi.org/10.1080/15350770.2011.544206>
- VanderVen, K. (2013). Intergenerational Theory : The Missing Element in Today's Intergenerational Programs. Dans V. Kuehne (éd.) *Intergenerational Programs: Understanding What We Have Created* (1^e éd., p. 33-47, e-book). Routledge.
- Van de Velde, C. (2015). *Sociologie des âges de la vie*. Arman Colin.
- Vanlierde, A. et Houioux, G. (2021). La participation citoyenne des aînés dans les politiques municipales : évaluation du processus « Ville amie des aînés ». *Pensée plurielle*, 53, 140-157. <https://doi.org/10.3917/pp.053.0140>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : Problèmes et exigences. *Recherches Qualitatives*, 31(3), 155-187.
<https://doi.org/10.7202/1084717ar>
- Verhesschen, P. (2006). Pratiques de la recherche narrative : avantages et limites. Dans L., Paquay, M., Crahay et J. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 199-212). De Boeck Supérieur.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales : pratiques et méthodes*. Éditions La Découverte.
- Vilatte, J.-C. (2007). L'entretien comme outil d'évaluation. *Laboratoire Culture et Communication, Université d'Avignon*, 41–42.
- Ville M. (2020). Les représentations sociales de la vieillesse. Dans P. Menecier et L. Ploton (dir.), *Psychogérontologie fondamentale et théorique* (p. 11-20). Éditions In Press.
- Wanka, A. et Gallistl, V. (2016). *Bildung im Dritten Lebensalter. Potentiale und Zugangsbarrieren der Bildung in der nachberuflichen Phase* [Document de travail]. Universität Wien.
<https://www.soz.univie.ac.at/fileadmin/userupload/soziologie/5Ueberuns/5.5RisingScholars/IfSWorkingPapers/IfSWP2016-1WankaGallistlBildungimDrittenLebensalter.pdf>
- Wanka, A., Leontowitsch, M., Wolf, F. et Schöberl, H. (2023). Doing Research Together – Insights from the Intergenerational Project “Digigen” in Germany. Dans A. Urbaniak et A. Wanka (éd.), *Routledge International Handbook of Participatory Approaches in Ageing Research* (1^e éd., p. 358-364). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003254829-33>

- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90.
<https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Wavrock, D., Schellenberg, G. et Schimmele, C. (2021). *Typologie de l'utilisation d'Internet par les Canadiens : activités en ligne et compétences numériques* (N° 11F0019M au catalogue — N° 465). Statistique Canada.
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2021008-fra.htm>
- Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou : pourquoi censurer son journal de terrain ? *Espaces Temps*, 47(1), 71-81. <https://doi.org/10.3406/espat.1991.3788>
- Weber, M. (1917). *Le savant et le politique*. Plon.
- Webster, J. D. (2007). Measuring the Character Strength of Wisdom. *International Journal of Aging & Human Development*, 65(2), 163–183. <https://doi.org/10.2190/AG.65.2.d>
- Whitley, J., Schira Hagerman, M, Boultif, A, Cattani, A., Crettenand Pecorini, B., James, M., Savoie, S. et Arsenault, A. (2021). *Guide to Remote Learning for Students with Special Education Needs / Guide d'apprentissage à distance pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers* [rapport]. Ministère de l'éducation, Ontario, Canada.
- WHO (World Health Organization). (2002). *Active Ageing: A Policy Framework*.
<https://extranet.who.int/agefriendlyworld/wp-content/uploads/2014/06/WHO-Active-Ageing-Framework.pdf>
- Williams, A. et Nussbaum, J. F. (éd.). (2001). Intergenerational Language Strategies: Overaccommodation. Dans *Intergenerational communication across the life span* (p. 108-126). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, R. S., Schneider, J. A., Boyle, P. A., Arnold, S. E., Tang, Y. et Bennett, D. A. (2007). Chronic distress and incidence of mild cognitive impairment. *Neurology*, 68(24), 2085-2092. <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000264930.97061.82>
- Withnall, A. (2006). Exploring influences on later life learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 29-49. <https://doi.10.1080/02601370500309477>
- Withnall, A. (2009). *Improving learning in later life*. Routledge.
- Withnall, A. (2018). The debate continues: integrating educational gerontology with lifelong learning. Dans F. Glendenning (éd.), *Teaching and learning in later life* (p. 87-97). Routledge.
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. et Ropp, S. (1997). The Extended Contact Effect: Knowledge of Cross-Group Friendships and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 73-90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.73>

- Wundrak, R. (2015). Die Materialität des Erzählens. Die Bedeutung von Dingen und Körpern in einem biographischen Interview: Ein Beispiel aus Jaffa (Israel). *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 40(4), 355-371. doi : 10.1007/s11614-015-0179-1
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner et E. Souberman, éd.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Yang, X. (2023). A Historical Review of Collaborative Learning and Cooperative Learning. *TechTrends*, 67, 718–728. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9>
- Yballe, L. et O'Connor, D. (2000). Appreciative pedagogy: Constructing positive models for learning. *Journal of Management Education*, 24(4), 474-483. <https://doi.org/10.1177/105256290002400406>
- Yin, R. (2014). *Case study research: design and methods* (5e éd.). SAGE.
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods* (6e éd.). SAGE.
- Zeidner, M. (2001). Challenges and Directions for Intelligence and Conation. Dans J. M. Collis, S. J. Messick et U. Schiefele (éd.), *Intelligence and Personality : Bridging the Gap in Theory and Measurement* (1e éd., 201-220). Psychology Press.
- Zelenev, S. (2022). Promoting digital inclusion. Dans A. López Peláez, S.-M. Suh et S. Zelenev (éd.), *Digital transformation and Social Well-Being : Promoting an Inclusive Society* (p. 3-22). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003312208-2>
- Zhang, Y. B. et Imamura, M. (2017, 27 juillet). Communication Accommodation Theory and Intergroup Communication. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228613.013.484>

Annexes

Annexe 1 : Avis de recherche, adultes aînés.

Université d'Ottawa | University of Ottawa

PROJET DE RECHERCHE AVEC DES ADULTES AÎNÉS : PARTICIPANTS' RECHERCHÉS

Bonjour,

Je m'appelle Béatrice CRETENAND PECORINI et je suis candidate au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de mes études, je souhaite avoir l'implication d'adultes aînés dans mon projet de recherche qui se déroule actuellement.

Objectifs de la recherche

Cette recherche cherche à appréhender et comprendre les expériences vécues des adultes aînés (vous) et des jeunes adultes durant le processus de la gérontologie narrative numérique dans les dimensions cognitive (apprentissage), conative (transmission) et affective (bien-être).

Définitions

La *gérontologie narrative numérique* est une association de la gérontologie narrative (narration orale de l'histoire de vie) et de la narration numérique de type récit de vie (forme informatisée de l'histoire de vie), dont le produit est supérieur à leur somme, tant pour les divers apprentissages et créations que pour le bien-être, dans une relation intergénérationnelle qui renforce les liens sociaux entre les créateurs, mais aussi potentiellement avec les auditeurs. Habituellement, la *narration numérique* est courte, d'une durée de deux à quatre minutes, autobiographique et est racontée à la première personne. Elle rapporte des histoires quotidiennes racontées par des gens ordinaires.

Les créateurs de la narration numérique sont un adulte aîné (vous) et un jeune adulte qui travaillent ensemble, en binôme, dans une relation intergénérationnelle où chacun contribue à la création et l'élaboration de la narration numérique de l'adulte aîné.

Avantages, bénéfices et risques de cette recherche

Différentes études scientifiques ont démontré les avantages et bénéfices potentiels de la narration de l'histoire de vie des adultes aînés : bien-être amélioré, apprentissages sous différentes formes, échanges et partage entre générations, contribution à la culture et à la richesse du patrimoine par sa diffusion, résilience augmentée pour éventuellement aboutir à une plus grande sagesse et à un « mieux vieillir ». De même, la réalisation de la narration numérique permet d'acquérir de nouvelles compétences, tant techniques qu'éducatives et relationnelles, et la collaboration intergénérationnelle permet de réduire le fossé des générations et lutter contre l'âgisme.

Il peut cependant avoir le risque éventuel d'évocation de souvenirs qui ne sont pas agréables et qui peuvent mettre les participants dans un état d'esprit inconfortable.

Personnes ciblées et implications

Pour mener à bien ce projet de recherche, la participation de six (6) adultes aînés est souhaitée et ils doivent correspondre au profil suivant :

- Être âgé de 70 ans et plus
- Maîtriser la langue française à l'oral
- Ne pas être sous tutelle ou curatelle
- Avoir accès à un ordinateur avec caméra et un accès à Internet si votre choix est d'effectuer cette recherche en ligne (possible également en présentiel)

Si plus de six (6) candidats sont d'accord de signer le consentement, un tirage au sort aura lieu.

Les jeunes adultes peuvent provenir de la région d'Ottawa, d'autres régions du Canada, mais aussi de l'étranger (candidats francophones).

¹ Afin de faciliter la lecture de ce texte, j'ai employé le masculin comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes ou les trans*.

Ce projet est divisé en une (1) rencontre explicative et deux (2) phases de recherche :

- *Une (1) rencontre explicative* d'environ une (1) heure avec la chercheuse pour bien comprendre la recherche et les formulaires du consentement à la recherche.
- Phase I : Création de la narration numérique
 - *Quatre (4) à six (6) rencontres* individuelles entre vous et le jeune adulte d'environ deux (2) heures, si possible réparties sur cinq (5) semaines maximum, pour la narration et l'élaboration de la narration numérique composée avec un jeune adulte et, selon votre choix, avec vos photos et autres artefacts, des musiques de sources publiques ou d'archives privées (vous ne serez pas filmé ni photographié et votre nom n'apparaîtra sur la narration numérique uniquement si vous le souhaitez). À la fin de chaque rencontre, un journal de bord oral enregistré (voix) sera complété par vous et le jeune adulte (géré par le jeune adulte) ;
 - *Une (1) entrevue commune* (vous et le jeune adulte) pour l'évaluation de l'expérience et de la narration numérique sous forme de questions ouvertes d'environ une (1) heure à la fin de la création de la narration numérique (lors de la dernière rencontre avec le jeune adulte) ;
- Phase II : Entrevues avec la chercheuse :
 - *Une (1) entrevue individuelle* d'évaluation sous forme de questions ouvertes d'environ une (1) heure, deux (2) semaines après la fin de la création de la narration numérique.

Toutes les rencontres se dérouleront selon l'horaire et le lieu choisis entre vous et le jeune adulte (en tenant compte du décalage horaire si vous acceptez de collaborer avec un jeune adulte d'une autre province du Canada ou de l'étranger). D'expériences, il est raisonnable de prévoir des débordements à l'horaire.

Les rencontres peuvent avoir lieu selon deux modalités : virtuellement (en ligne), ce qui implique obligatoirement de votre part une possibilité de connexion Internet et l'accès à un ordinateur avec une caméra ; ou en présence, selon votre choix et les recommandations du service de santé public de votre région sur les lieux de travail (port du masque, vaccination, évaluation de l'état de santé avant les rencontres, désinfection des mains et du matériel).

Veuillez noter que les jeunes adultes seront formés durant trois jours à la gérontologie narrative numérique avant les rencontres. Si vous le souhaitez, cette formation vous est également ouverte, mais sans obligation aucune.

Approbation éthique

Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité éthique de l'Université d'Ottawa.

Les informations fournies dans ce document sont d'ordre général et ne peuvent être considérées comme complètes et suffisantes pour un engagement définitif de toutes personnes intéressées, seuls les formulaires de consentement fournissent toutes les informations détaillées et, une fois signés, donnent accès à la recherche.

Personne de contact

Je suis disponible pour répondre à vos questions et apporter des renseignements complémentaires.

Merci de me contacter si vous souhaitez participer à cette recherche.

Avec mes meilleures salutations.

Béatrice Crettenand Pecorini, candidate au doctorat

Université d'Ottawa

Téléphone : [REDACTED] / Courriel : [REDACTED]

Faculté d'éducation

education.uOttawa.ca



uOttawa

Annexe 2 : Avis de recherche, jeunes adultes.

Université d'Ottawa | University of Ottawa

PROJET DE RECHERCHE AVEC DES JEUNES ADULTES : PARTICIPANTS' RECHERCHÉS

Bonjour,

Je m'appelle Béatrice CRETENAND PECORINI et je suis candidate au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Dans le cadre de mes études, je souhaite avoir l'implication de jeunes adultes dans mon projet de recherche qui se déroule actuellement.

Objectifs de la recherche

Cette recherche cherche à appréhender et comprendre les expériences vécues des adultes aînés et des jeunes adultes (vous) durant le processus de la gérontologie narrative numérique dans les dimensions cognitive (apprentissages), conative (transmission) et affective (bien-être).

Définitions

La *gérontologie narrative numérique* est une association de la gérontologie narrative (narration orale de l'histoire de vie) et de la narration numérique de type récit de vie (forme informatisée de l'histoire de vie), dont le produit est supérieur à leur somme, tant pour les divers apprentissages et créations que pour le bien-être, dans une relation intergénérationnelle qui renforce les liens sociaux entre les créateurs, mais aussi potentiellement avec les auditeurs. Habituellement, la *narration numérique* est courte, d'une durée de deux à quatre minutes, autobiographique et est racontée à la première personne. Elle rapporte des histoires quotidiennes racontées par des gens ordinaires.

Les créateurs de la narration numérique sont un adulte aîné et un jeune adulte (vous) qui travaillent ensemble en binôme dans une relation intergénérationnelle où chacun contribue à la création et l'élaboration de la narration numérique de l'adulte aîné.

Avantages, bénéfices et risques de cette recherche

Différentes études scientifiques ont démontré les avantages et bénéfices potentiels de la narration de l'histoire de vie des aînés : bien-être amélioré, apprentissages sous différentes formes, échanges et partage entre générations, contribution à la culture et à la richesse du patrimoine par sa diffusion, résilience augmentée pour éventuellement aboutir à une plus grande sagesse et à un « mieux vieillir ».

De même, la réalisation de la narration numérique permet d'acquérir de nouvelles compétences, tant techniques qu'éducatives et relationnelles, et la collaboration intergénérationnelle permet de réduire le fossé des générations et lutter contre l'âgisme.

Il peut cependant avoir le risque éventuel d'entendre des souvenirs qui ne sont pas agréables et qui peuvent mettre les participants dans un état d'esprit inconfortable.

Personnes ciblées et implications

Pour mener à bien ce projet de recherche, la participation de six (6) jeunes adultes est souhaitée et ils doivent correspondre au profil suivant :

- Être âgé entre 18 ans révolus et 55 ans
- Maîtriser la langue française à l'oral et à l'écrit
- Avoir accès à un ordinateur portable avec caméra et un accès à Internet
- Être d'accord de suivre la formation à la gérontologie narrative numérique offerte gratuitement

Si plus de six (6) candidats sont d'accord de signer le consentement, un tirage au sort aura lieu.

Les adultes aînés peuvent provenir de la région d'Ottawa, d'autres régions du Canada, mais aussi de l'étranger (candidats francophones).

¹ Afin de faciliter la lecture de ce texte, j'ai employé le masculin comme genre neutre pour désigner aussi bien les femmes que les hommes ou les trans*.

Ce projet est divisé en une (1) rencontre explicative, une (1) formation et deux (2) phases de recherche :

- Une (1) *rencontre explicative* d'environ une (1) heure avec la chercheuse pour bien comprendre la recherche et les formulaires de consentement à la recherche.
- Une (1) *formation* obligatoire répartie sur trois (3) jours qui est dispensée gratuitement et qui va vous permettre d'assurer votre rôle de collecteur de l'histoire de vie de l'adulte aîné avec qui vous travaillerez en binôme, ainsi que de soutien technique pour la création et l'élaboration de la narration numérique. La formation est proposée aux adultes aînés.
- Phase I : Création de la narration numérique
 - Quatre (4) à six (6) rencontres individuelles entre vous et l'adulte aînés d'environ deux (2) heures, si possible réparties sur cinq (5) semaines maximum, pour la narration et l'élaboration de la narration numérique créée avec l'adulte aîné. À la fin de chaque rencontre, un journal de bord oral enregistré (voix) sera complété par vous et l'adulte aîné.
 - Un (1) *debriefing* enregistré (uniquement la voix) de 10 à 20 minutes entre vous et moi-même est prévu un ou deux jours après chaque rencontre afin de faire le bilan de la rencontre et répondre à vos questions ;
 - Une (1) *entrevue commune* (vous et l'adulte aîné) pour l'évaluation enregistré (uniquement la voix) de l'expérience et de la narration numérique sous forme de questions ouvertes d'environ une (1) heure à la fin de la création de la narration numérique (lors de la dernière rencontre avec l'adulte aîné)
- Phase II : Entrevues avec la chercheuse
 - Une (1) *entrevue individuelle* d'évaluation sous forme de questions ouvertes d'environ une (1) heure, deux semaines après la fin de la création de la narration numérique.

Toutes les rencontres se dérouleront selon l'horaire et le lieu choisis entre vous et l'adulte aîné (en tenant compte du décalage horaire si vous acceptez de collaborer avec un adulte aîné d'une autre province du Canada ou de l'étranger). D'expériences, il est raisonnable de prévoir des débordements à l'horaire.

Les rencontres peuvent avoir lieu selon deux modalités : virtuellement (en ligne), ce qui implique obligatoirement de votre part une possibilité de connexion Internet et l'accès à un ordinateur avec une caméra ; ou en présence, selon votre choix et les recommandations du service de santé public de votre région sur les lieux de travail (port du masque, vaccination, évaluation de l'état de santé avant les rencontres, désinfection des mains et du matériel).

Pour la formation et la partie élaboration de la narration numérique avec l'adulte aîné, il est recommandé d'avoir accès à son propre ordinateur portable, le programme *WeVideo* étant mis gracieusement à disposition.

Approbation éthique

Cette recherche a reçu l'approbation éthique du Comité éthique de l'Université d'Ottawa.

Les informations fournies dans ce courriel sont d'ordre général et ne peuvent être considérées comme complètes et suffisantes pour un engagement définitif de toutes personnes intéressées, seuls les formulaires de consentement fournissent toutes les informations détaillées et, une fois signés, donnent accès à la recherche.

Personne de contact

Je suis disponible pour répondre à vos questions et apporter des renseignements complémentaires.

Merci de me contacter si vous souhaitez participer à cette recherche.

Avec mes meilleures salutations.

Béatrice Crettenand Pecorini, candidate au doctorat

Université d'Ottawa

Téléphone : [REDACTED] / Courriel : [REDACTED]

Faculté d'éducation

education.uOttawa.ca



uOttawa

Annexe 3 : Affiche de recrutement pour le RAFO et la FARFO.

RAFO : Rendez-vous des Aînés Francophones d'Ottawa, à Orléans

FARFO : Fédération des Aînés et Retraités Francophones de l'Ontario, à Orléans

Projet de recherche doctorale

Apprentissages intergénérationnels

Création d'une narration numérique à partir de l'histoire de vie de l'adulte aîné

Participant.e.s recherché.e.s

(francophones de 70 ans et plus)





WickedLocal.com

Intéressé.e ?

Pour plus d'informations, contactez :

[redacted]@uottawa.ca



uOttawa

N.B. Le code QR est ici impossible à lire afin de protéger l'anonymat des informations de contact de la chercheuse (selon la demande de uO). Ce code QR correspond à l'avis de recherche de l'annexe 1.

Annexe 4 : Affiche de recrutement à l'Université d'Ottawa, jeune adulte.

PROJET DE RECHERCHE DOCTORALE

CANDIDAT, E.S RECHERCHÉ, E.S

Profil

- Être âgé.e entre 18 ans révolu et 55 ans
- Maîtriser la langue française à l'oral et à l'écrit
- Avoir accès à un ordinateur portable avec caméra et un accès à Internet
- Être d'accord de suivre la formation à la gérontologie narrative numérique offerte gratuitement (valeur de 395.00\$ pour un cours de base de 12h à la narration numérique)

Plus d'info ?

SCAN ME
ou écrit à [redacted]@uottawa.ca

**Apprentissages intergénérationnels :
Création d'une narration numérique de
type « histoire de vie » en binôme**

N.B. Le code QR est ici impossible à lire afin de protéger l'anonymat des informations de contact de la chercheuse (selon la demande de uO). Ce code QR correspond à l'avis de recherche de l'annexe 2.

Annexe 5 : Message de recrutement sur LinkedIn.

Vous voulez participer à une recherche vraiment transformative ? Vous êtes francophones ? Vous êtes jeunes ? Vous êtes vieux ? Vous êtes curieux ? Nous recrutons encore des participants pour notre projet de Gérontologie Narrative Numérique Intergénérationnelle !!! Vous vous demandez ce que c'est ? Contactez nous ! Et partagez !

Avec l'affiche de l'annexe 3.

Annexe 6 : Plan de la réunion d'information.

Il est possible de faire plusieurs réunions explicatives à différents moments selon les disponibilités des personnes intéressées.

- Remercier les personnes présentes
- Présentation de la chercheuse
- Cadre général de la recherche ( viter le jargon et les explications compliquées)
 - Objectifs de la recherche (compréhension, vécu, santé, apprentissages, collaboration intergénérationnelle, transmission)
 - Déroulement chronologique de la recherche
 - Implication des participants (modalités des rencontres de travail et d'entretien)
 - Formation à la gérontologie narrative numérique (obligatoire pour les jeunes adultes, ouvert aux adultes aînés)
 - Protection des participants ( thique, COVID)
 - Outils de travail (dont l'ordinateur portable pour les jeunes adultes)
- Présentation d'une narration numérique
- Présentation de l'accord  thique
- Explication et compréhension du consentement de recherche
- Réponses aux questions
- Les personnes intéressées reçoivent une copie des formulaires de consentement et donnent leur nom à la chercheuse ainsi qu'une date (et un lieu si souhaité) pour revoir la chercheuse de façon individuelle pour la signature du formulaire. Rappeler qu'uniquement six (6) binômes sont recherchés.
- Remercier les personnes pour leur disponibilité et s'assurer de leur bien-être.

Si plus de six candidats sont prêts à signer le consentement, la chercheuse proc dera au tirage au sort avant d'informer individuellement chaque candidat potentiel.

Annexe 7 : Consentement à la recherche, adulte aîné, Phase 0 & I.

1

Université d'Ottawa | University of Ottawa

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADULTE AÎNÉ PHASE 0 et I

Projet de recherche
Gérontologie narrative numérique — Phase I

Nom de la chercheuse, du directeur de recherche et appartenance
 Béatrice Crettenand Pecorini, candidate au doctorat en philosophie en éducation
 Prof. Emmanuel Duplâa, Ph.D., Directeur de thèse
 Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa (ON)

Durée du projet : de septembre 2022 à juillet 2024

Conformité du bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa obtenu le 21 juillet 2022 et renouvelé le 17 juillet 2023

PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation pour un projet de recherche qui souhaite appréhender et comprendre les expériences vécues d'un adulte aîné (vous) et d'un jeune adulte lors du processus de la gérontologie narrative numérique dans les dimensions cognitive (apprentissage), conative (transmission) et affective (bien-être). Avec votre collaboration et celui d'un jeune adulte, vous créerez ensemble une narration numérique à partir de votre récit de vie, qui va vous permettre de partager certaines de vos expériences de vie que vous jugez importantes, à l'aide et selon votre choix de la voix, de photos, de texte, de vidéo et de musique (vous ne serez pas filmé ni photographié). Cette narration numérique sera créée à l'aide d'un ordinateur et aucune connaissance informatique préalable n'est requise, vous serez accompagné par le jeune adulte tout au long du processus de création, durant quatre à six rencontres. Le produit final ressemblera à une présentation sonore animée de 2 à 4 minutes. À la fin de chaque rencontre, un échange oral enregistré permettra de faire ressortir les moments importants dans un journal de bord commun entre vous et le jeune adulte et qui sera partagé avec la chercheuse. Lors de la dernière rencontre avec le jeune adulte, un entretien oral avec la chercheuse permettra de collecter vos expériences.

Dans un deuxième temps (phase II), vous participerez à l'évaluation de cette recherche de façon individuelle sous forme d'entretien et vous aurez le choix de me donner votre accord selon différentes modalités pour l'accès aux informations recueillies durant cette recherche. Plusieurs rencontres sont nécessaires pour mener à bien ce projet de recherche et doivent être planifiées conjointement avec vous, le jeune adulte et la chercheuse.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant. Nous vous invitons à poser

Faculté d'éducation
education.uOttawa.ca

 uOttawa

toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

BUT DE LA RECHERCHE

Cette recherche a plusieurs objectifs dont particulièrement :

- Chercher à comprendre quelles formes d'apprentissages sont réalisés, conscients ou non, par l'adulte aîné et le jeune adulte durant le partage oral de l'histoire de vie, la conception et la création, ainsi que dans le visionnement et la diffusion de la narration numérique ;
- Chercher à comprendre les différentes transmissions (dans le sens de passation, d'héritage donné et son impact social) au sein du binôme, entre l'adulte aîné et le jeune adulte durant le partage oral de l'histoire de vie, la conception et la création, et dans le visionnement, mais aussi dans la diffusion de la narration numérique avec le public potentiel ;
- Chercher à comprendre si bien-être relatif prédis par les recherches antérieures est vécu au sein du binôme adulte aîné – jeune adulte, mais aussi individuellement et sous quelles formes, durant le partage oral de l'histoire de vie, la conception et la création, ainsi que dans le visionnement et la diffusion de la narration numérique ;
- Réduire l'âgisme et la perception de stéréotypes sur les autres générations ;
- Renforcer la solidarité intergénérationnelle en contribuant à développer le capital et la cohésion sociale ;
- Enrichir la culture et le patrimoine du Canada par des témoignages de ses citoyens à travers les narrations numériques (si le choix de diffusion est accordé).

COMMODITÉS

Ce projet de recherche est divisé en trois (3) phases :

Phase 0 :

- Une (1) rencontre explicative d'environ une (1) heure concernant la recherche avec la chercheuse, avec la signature du présent consentement ou plus tard si vous souhaitez y réfléchir, mais avant la première rencontre individuelle.

Phase I :

- Quatre (4) à six (6) rencontres individuelles d'environ 2h à 2h30 chacune avec le jeune adulte pour la narration de votre histoire de vie et pour le travail commun de la création et réalisation de la narration numérique sur une période de maximum cinq (5) semaines avec, à la fin de chaque rencontre, un échange entre vous et le jeune adulte pour compléter le journal de bord commun enregistré (uniquement la voix) qui me sera envoyé par le jeune adulte.
- Durant toutes les rencontres avec le jeune adulte, je serais disponible en ligne pour répondre à d'éventuels problèmes techniques ou pour toutes autres questions.

- À la fin de la dernière rencontre, lors du visionnement du produit fini de la narration numérique, je vous rejoindrais pour l'entretien d'évaluation commun sous forme de questions ouvertes dont vous serez libre d'y répondre ou pas et sera enregistré (uniquement la voix).

Phase II :

- La phase II est prévue pour une (1) rencontre d'entretien individuelle d'évaluation finale, deux (2) semaines après la réalisation de la narration numérique, donc deux semaines après l'entretien d'évaluation commune de la phase I. Cet entretien final aura lieu sous la forme de questions orales ouvertes en lien avec la recherche et sera enregistré (uniquement la voix) et dont vous serez libre d'y répondre ou pas. L'entretien final se fera après la signature du deuxième formulaire de consentement qui vous est remis en même temps que celui-ci, pour votre information.

Le jeune adulte peut provenir de la même région que vous, d'une région plus éloignée ou de l'étranger, mais dans tous les cas, il sera francophone. Vous avez le choix d'accepter ou non de travailler avec un jeune adulte qui n'habite pas dans votre région, ce qui impliquera obligatoirement des rencontres en ligne. Dans votre cas, le jeune adulte :

- ☐ Est de la même région que vous et peut vous rencontrer en personne ou en ligne
- ☐ Est d'une région plus éloignée que votre domicile et vous devrez travailler en ligne
- ☐ Est de l'étranger (nom du pays) et vous devrez travailler en ligne

Toutes les rencontres auront lieu selon vos disponibilités, les rendez-vous étant fixés à l'avance et planifiés avec vous, en respectant si possible le calendrier de l'étude (si possible, au minimum une rencontre par semaine pour les rencontres entre vous et le jeune adulte, puis deux semaines plus tard, pour l'entretien individuel avec la chercheuse).

Le lieu choisi pour les rencontres sera décidé en commun avec vous et le jeune adulte (et validé par la chercheuse), soit virtuellement en ligne, soit dans un lieu assurant votre sécurité et votre intimité. Dans tous les cas, les réunions en présentiel seront régies par les normes de sécurité du service de santé public de votre région sur les lieux de travail en lien avec la pandémie à COVID. La durée moyenne des quatre (4) à six (6) rencontres avec le jeune adulte sera deux heures à deux heures trente, rencontres planifiées selon vos disponibilités d'emploi du temps, en tenant compte du décalage horaire, le cas échéant.

Le bilan de chacune des rencontres (journal de bord oral), l'entretien d'évaluation commun et l'entretien d'évaluation individuel seront enregistrés (uniquement la voix).

La participation à cette recherche s'effectue sur une base volontaire, vous êtes libres d'interrompre en tout temps votre participation sans encourir de conséquences négatives. Afin de recueillir les données permettant d'atteindre les objectifs de la recherche, chaque participant (francophone, âgés de 70 ans ou plus) devra, durant toutes les rencontres, accepter d'être l'objet d'observation, d'avoir leur voix enregistrée aux moments annoncés, de partager

leur histoire de vie, de participer activement à la création de la narration numérique selon leurs possibilités, de partager leur vécu durant la recherche et de répondre, si souhaité, aux questions d'évaluation. Aucun nom ou prénom n'apparaîtra dans la narration numérique, sauf selon votre demande spécifique. Le partage de vos photos d'archives, d'artefacts, de musique, etc. est souhaité pour enrichir les souvenirs et pour compléter la création de la narration numérique, mais aucune obligation n'est faite pour leur utilisation dans la narration numérique, des images et musiques libres de droits pouvant être utilisées. La création originale réalisée (narration numérique) reste votre propriété (droit d'auteur), mais vous vous engagez, par votre signature, à accorder à la chercheuse l'accès à toutes les données recueillies dans le cadre de cette recherche pour la publication des résultats qui seront anonymisés. De son côté, la chercheuse s'engage à ne tirer aucun bénéfice financier des narrations numériques.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

En acceptant de participer à ce projet de recherche, vous pourriez éventuellement bénéficier des bienfaits relevés dans les études scientifiques antérieures concernant les relations intergénérationnelles, la gérontologie narrative, la narration numérique et la gérontologie narrative numérique, soit entre autres et de façon non exhaustive, un bien-être général amélioré, une réduction de la perception de stéréotypes sur les autres générations, une diminution de la vulnérabilité à la maladie mentale, un sentiment augmenté d'être utile à la société, la satisfaction de trouver un sens à sa vie, l'augmentation des relations sociales dans le contexte des normes culturelles qui diminuent le sentiment de solitude et d'isolement, le renforcement de la solidarité intergénérationnelle qui contribue à développer le capital et la cohésion sociale, l'acquisition de nouvelles connaissances et d'apprentissages informels, une meilleure résilience, une contribution à l'histoire de la communauté et du pays.

Une copie de votre narration numérique dont vous aurez collaboré à créer vous sera remise sous forme d'une clef USB lors de l'entretien d'évaluation individuel, deux semaines après la dernière rencontre avec le jeune adulte. À votre demande, un hyperlien pour avoir accès aux résultats de cette recherche (thèse) vous sera fourni.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque particulier outre le fait de peut-être ressentir un certain inconfort en se remémorant et en racontant des passages possiblement douloureux de leur vie. Afin d'assurer votre bien-être durant tout le temps de cette recherche, vous devez assurer à la chercheuse que vous avez accès à votre médecin de famille en cas de nécessité.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

La chercheuse est la collectrice unique des données qui ne seront partagées qu'avec le directeur de recherche, lui-même compris dans le protocole éthique. Toutes les données recueillies seront

dépersonnalisées dans les résultats de la recherche qui seront rédigés après ce projet de recherche, mais vous devez être conscient qu'il peut éventuellement être possible de vous identifier malgré tout, à travers l'histoire de votre vie. Les données de recherche (y compris les enregistrements) seront conservées sous clef durant cinq ans à partir de la publication des résultats de la recherche dans le bureau personnel de la chercheuse. Les données papier seront ensuite détruites. Les enregistrements sonores seront effacés. Les documents servant à la création de la narration numérique seront déposés provisoirement dans un logiciel sécuritaire (*DocuShare*) de l'Université d'Ottawa jusqu'à ce que la narration numérique soit validée par vous-même et seront ensuite supprimés.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune compensation financière n'est prévue, mais vous recevrez gratuitement, lors de l'entretien final, une clef USB avec votre narration numérique que vous aurez contribué à créer avec le jeune adulte à l'aide d'un logiciel gracieusement mis à votre disposition.

UTILISATION DES RÉSULTATS

Par votre accord écrit, vous acceptez que les données récoltées lors de cette phase I soient utilisées pour l'analyse de cette recherche. Sans la signature du deuxième consentement, les résultats ne seront pas partagés ni utilisés pour la recherche, ce qui vous laisse le temps de prendre votre décision après avoir vu votre narration numérique.

CONFLITS D'INTÉRÊTS

La chercheuse n'a aucun lien de parenté, de relations de supervision ou basées sur la confiance avec les participants. Il n'y a aucun conflit d'intérêts entre la chercheuse et les participants à l'étude.

CLAUDE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à cette recherche, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheuse ou l'institution impliquée de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION À CETTE RECHERCHE EST VOLONTAIRE

La participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire. Vous pouvez vous retirer à tout moment, sans aucun préjudice et sans devoir vous justifier. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse et toutes les données recueillies à votre sujet seront détruites.

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, contactez :

La chercheuse :

Béatrice Crettenand Pecorini

145 Jean-Jacques-Lussier Private, LMX314, Ottawa (ON) K1N 6N5

Tél. : [REDACTED]

Courriel : [REDACTED]

Le directeur de recherche :

Prof. E. Duplâa

Fax : [REDACTED]

Courriel : [REDACTED]

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa

Pavillon Tabaret

550, rue Cumberland, Pièce 154

Ottawa (ON) K1N 6N5

Tél. : 613-562-5387 / Fax : 613-562-5338

CONSENTEMENT

Je, soussigné(e), accepte de participer volontairement à l'étude *Gérontologie narrative numérique*, phase I (création de la narration numérique à partir du récit de vie). La narration numérique — sans que mon nom n'apparaisse si tel est mon choix — reste ma propriété (droit d'auteur), mais je m'engage, par ma signature, à accorder à la chercheuse et à son directeur de thèse l'accès à toutes les données recueillies dans le cadre de la phase I.

J'accepte de participer [choisir les options selon votre choix et votre position géographique par rapport au jeune adulte] :

☐ En présentiel avec le jeune adulte

☐ En ligne avec le jeune adulte

et je peux changer d'avis à tout moment.

Nom du participant (lettres moulées) :

Signature du participant :

Fait le [jj.mm.aaaa] _____ à [lieu] _____

Ce consentement a été obtenu par Béatrice Crettenand Pecorini (chercheuse)

Signature :

Fait le [jj.mm.aaaa] _____ à [lieu] _____

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

Annexe 8 : Consentement à la recherche, adulte aîné, Phase II.

1

Université d'Ottawa | University of Ottawa

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ADULTE AÎNÉ PHASE II

Projet de recherche
Gérontologie narrative numérique — Phase II

Nom du chercheur, du directeur de recherche et appartenance
 Béatrice Crettenand Pecorini, candidate au doctorat en philosophie en éducation
 Prof. Emmanuel Duplâa Ph.D., Directeur de thèse
 Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa (ON)

Durée du projet : de septembre 2022 à juillet 2024

Conformité du bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa
 obtenu le 21 juillet 2022 et renouvelé le 17 juillet 2023

PRÉAMBULE
 Nous sollicitons votre participation pour la suite du projet de recherche auquel vous avez participé dans la phase I et qui souhaite appréhender et comprendre les expériences vécues des adultes aînés et des jeunes adultes durant le processus de la gérontologie narrative numérique dans les dimensions cognitive (apprentissage), conative (transmission) et affective (bien-être). Dans cette phase II, nous souhaitons votre participation pour l'évaluation de cette recherche. Une (1) rencontre est nécessaire pour l'évaluation de ce projet de recherche et doit être planifiée conjointement avec la chercheuse et vous-même.

Avant d'accepter de participer à la phase II de ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer, si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

BUT DE LA RECHERCHE
 Cette recherche à plusieurs objectifs dont particulièrement :

- Chercher à comprendre quelles formes d'apprentissages sont réalisés, conscients ou non, par l'adulte aîné et le jeune adulte durant le partage oral de l'histoire de vie, la conception et la création, ainsi que dans le visionnement et la diffusion de la narration numérique ;
- Chercher à comprendre les différentes transmissions (dans le sens de passation, d'héritage donné et son impact social) au sein du binôme, entre l'adulte aîné et le jeune adulte durant le partage oral de l'histoire de vie, la conception et la création, et dans le visionnement, mais aussi dans la diffusion de la narration numérique avec le public potentiel ;
- Chercher à comprendre si bien-être relatif prédis par les recherches antérieures est vécu au sein du binôme adulte aîné – jeune adulte, mais aussi individuellement et sous quelles

Faculté d'éducation
 education.uOttawa.ca

 uOttawa

formes, durant le partage oral de l'histoire de vie, la conception et la création, ainsi que dans le visionnement et la diffusion de la narration numérique ;

- Réduire l'âgisme et la perception de stéréotypes sur les autres générations ;
- Renforcer la solidarité intergénérationnelle en contribuant à développer le capital et la cohésion sociale ;
- Enrichir la culture et le patrimoine du Canada par des témoignages de ses citoyens à travers les narrations numériques (si le choix de diffusion est accordé).

COMMUNITÉS

Afin de pouvoir réaliser ce projet de recherche, et après vous avoir rencontré lors de la phase I, je sollicite votre participation pour l'entrevue finale ainsi que votre accord pour l'utilisation des données récoltées. Cette entrevue finale va permettre d'essayer de répondre aux questions de cette étude et aura lieu sous la forme de questions orales en lien avec la recherche et dont vous serez libre d'y répondre ou non.

Cette rencontre aura lieu selon vos disponibilités, le rendez-vous étant fixé à l'avance et planifié avec vous. Le lieu choisi pour la rencontre d'évaluation sera en fonction de votre position géographique, soit en ligne, soit dans un endroit assurant suffisamment de sécurité et d'intimité. La durée moyenne de la rencontre sera d'une heure à une heure trente, selon vos possibilités. *La rencontre sera enregistrée (voix).*

La participation à la recherche s'effectue sur une base volontaire, vous êtes libres d'interrompre en tout temps votre participation sans encourir de conséquences négatives.

Afin de recueillir les données permettant d'atteindre les objectifs de la recherche, chaque participant ayant participé à la phase I devra, durant cette dernière rencontre, accepter d'avoir leur voix enregistrée et de répondre, si possible, aux questions d'évaluation. Il pourra également choisir s'il accorde à la chercheuse l'accès à toutes les données recueillies dans le cadre de cette recherche pour la publication des résultats anonymisés sous forme de thèse, articles scientifiques, conférences, poster, etc. et avec son directeur de recherche dans un objectif de formation à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

En acceptant de participer à ce projet de recherche, vous pourriez éventuellement bénéficier des bienfaits relevés dans les études scientifiques antérieures concernant les relations intergénérationnelles, la gérontologie narrative, la narration numérique et la gérontologie narrative numérique, soit entre autres et de façon non exhaustive, un bien-être général amélioré, une réduction de la perception de stéréotypes sur les autres générations, une diminution de la vulnérabilité à la maladie mentale, un sentiment augmenté d'être utile à la société, la satisfaction de trouver un sens à sa vie, l'augmentation des relations sociales dans le contexte des normes culturelles qui diminuent le sentiment de solitude et d'isolement, le renforcement de la solidarité intergénérationnelle qui contribue à développer le capital et la cohésion sociale, l'acquisition de

nouvelles connaissances et d'apprentissages informels, une meilleure résilience, une contribution à l'histoire de la communauté et du pays.

Une copie de votre narration numérique dont vous aurez collaboré à créer, vous sera remise sous forme d'une clef USB lors de l'entretien final d'évaluation individuel. À votre demande, un hyperlien pour avoir accès aux résultats de cette recherche (thèse) vous sera fourni.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

En participant à cette recherche, les participants ne courent aucun risque particulier outre le fait de peut-être de ressentir un certain inconfort en se remémorant et en racontant des passages possiblement douloureux de leur vie. En cas de besoin, le soutien du Service de Santé de votre institution pourra être requis.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

La chercheuse est la collectrice unique des données qui ne seront partagées qu'avec le directeur de recherche. Toutes les données recueillies seront dépersonnalisées dans les résultats de la recherche qui seront rédigés après ce projet de recherche, mais vous devez être conscient qu'il peut éventuellement être possible de vous identifier malgré tout à partir de votre histoire de vie. Les données (y compris les enregistrements) seront conservées sous clef durant cinq ans à partir de la publication des résultats de la recherche dans le bureau personnel de la chercheuse. Les données papier seront ensuite détruites. Les enregistrements sonores seront effacés. À ce jour, les documents ayant servi à la création de la narration numérique ont été supprimés du logiciel sécuritaire (*DocuShare*) de l'Université d'Ottawa par la chercheuse.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune compensation financière n'est prévue, mais vous recevrez gratuitement, lors de l'entretien final, une clef USB avec votre narration numérique que vous aurez contribué à créer à l'aide d'un logiciel gracieusement mis à votre disposition et celui du jeune adulte.

UTILISATION DES RÉSULTATS

Par votre accord écrit, vous acceptez que les données récoltées lors de cette recherche soient utilisées pour la publication des résultats de la recherche, sous différentes formes tels que thèse, articles scientifiques, conférences, poster, etc. sans que votre nom n'apparaisse nulle part. Vous pouvez également donner votre accord écrit pour que les données récoltées lors de cette recherche puissent être utilisées par la chercheuse et le directeur de recherche dans un objectif de formation à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa.

CONFLITS D'INTÉRÊTS

La chercheuse n'a aucun lien de parenté, de relations de supervision ou basées sur la confiance avec les participants. Il n'y a aucun conflit d'intérêts entre la chercheuse et les participants à l'étude.

CLAUDE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à cette recherche, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheuse ou l'institution impliquée de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION À CETTE RECHERCHE EST VOLONTAIRE

La participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire. Vous pouvez vous retirer à tout moment, sans aucun préjudice et sans devoir vous justifier. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse et toutes les données recueillies à votre sujet seront détruites.

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez contacter :

La chercheuse :

Béatrice Crettenand Pecorini

145 Jean-Jacques-Lussier Private, LMX314

Ottawa (ON) K1N 6N5

Tél. :

Courriel :

Le directeur de recherche :

Prof. E. Duplâa

Fax :

Courriel :

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa

Pavillon Tabaret

550, rue Cumberland, Pièce 154

Ottawa (ON) K1N 6N5

Tél. : 613-562-5387 / Fax : 613-562-5338

CONSENTEMENT

Je, soussigné(e), **accepte de participer** volontairement à l'étude *Gérontologie narrative numérique*, phase II (évaluation), et de donner mon accord pour que les données récoltées durant la phase I et II de cette recherche soient utilisées par la chercheuse et par son directeur de recherche pour [veuillez cocher selon votre choix]

☐ La publication des résultats de la recherche et pour des visées de formation à l'Université d'Ottawa.

☐ La publication des résultats de la recherche.

Nom du participant (lettres moulées) :

Signature du participant :

Fait le [jj.mm.aaaa] _____ à [lieu] _____

Ce consentement a été obtenu par Béatrice Crettenand Pecorini (chercheuse)

Signature :

Fait le [jj.mm.aaaa] _____ à [lieu] _____

Veuillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

Annexe 9 : Consentement à la recherche, jeune adulte, Phase 0, I & II.

1

Université d'Ottawa | University of Ottawa

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT JEUNE ADULTE PHASE 0, I et II

Projet de recherche
Gérontologie narrative numérique — Phase 0, I et II

Nom de la chercheuse, du directeur de recherche et appartenance
 Béatrice Crettenand Pecorini, candidate au doctorat en philosophie en éducation
 Prof. Emmanuel Duplâa, Ph.D., directeur de thèse
 Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa (ON)

Durée du projet : de septembre 2022 à juillet 2024

Conformité du bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa obtenu le 21 juillet 2022 et renouvelé le 17 juillet 2023

PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation pour un projet de recherche qui souhaite appréhender et comprendre les expériences vécues d'un adulte aîné et d'un jeune adulte (vous) lors du processus de la gérontologie narrative numérique dans les dimensions cognitive (apprentissage), conative (transmission) et affective (bien-être). Avec votre collaboration et celui d'un adulte aîné, vous créerez ensemble une narration numérique à partir du récit de vie de l'adulte aîné, de certaines de ses expériences de vie qu'il jugera importantes, à l'aide et selon son choix de la voix, de photos, de texte, de vidéo et de musique (personne ne sera filmé ni photographié). Pour créer cette narration numérique avec l'adulte aîné, vos compétences seront sollicitées. Dans le cadre de cette recherche, vous suivrez un cours de formation gratuit et non formel (pas d'examen, mais une reconnaissance de formation) en ligne à la gérontologie narrative numérique durant trois jours. Aucun prérequis n'est nécessaire pour suivre ce cours. Vous y apprendrez la gérontologie narrative ainsi que la création de narration numérique de style « histoire de vie » à l'aide d'un logiciel gracieusement mis à votre disposition, sur votre propre ordinateur portable, ainsi que la façon de déposer les documents servant à la création de la narration numérique dans le logiciel *DocuShare*. Ce cours est obligatoire pour participer à la recherche, car vous allez ensuite être la référence technique de l'adulte aîné pour la conception et la création de la narration numérique de son histoire de vie, travail que vous réaliserez ensemble et durant quatre à six rencontres. À la fin de chaque rencontre, un échange oral enregistré permettra de faire ressortir les moments importants dans un journal de bord commun entre vous et l'adulte aîné et qui sera partagé avec la chercheuse. Lors de la dernière rencontre avec l'adulte aîné, un entretien d'évaluation de l'expérience aura lieu avec la chercheuse. Dans un deuxième temps (phase II), vous participerez à l'évaluation de cette recherche de façon individuelle. Plusieurs rencontres sont nécessaires pour mener à bien ce projet de recherche et doivent être planifiées conjointement avec vous, l'adulte aîné et la chercheuse.

Faculté d'éducation
education.uOttawa.ca

 uOttawa

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

BUT DE LA RECHERCHE

Cette recherche a plusieurs objectifs dont particulièrement :

- Chercher à comprendre quelles formes d'apprentissages sont réalisés, conscients ou non, par l'adulte aîné et le jeune adulte durant le partage oral de l'histoire de vie, la conception et la création, ainsi que dans le visionnement et la diffusion de la narration numérique ;
- Chercher à comprendre les différentes transmissions (dans le sens de passation, d'héritage donné et son impact social) au sein du binôme, entre l'adulte aîné et le jeune adulte durant le partage oral de l'histoire de vie, la conception et la création, et dans le visionnement, mais aussi dans la diffusion de la narration numérique avec le public potentiel ;
- Chercher à comprendre si bien-être relatif prédit par les recherches antérieures est vécu au sein du binôme adulte aîné – jeune adulte, mais aussi individuellement et sous quelles formes, durant le partage oral de l'histoire de vie, la conception et la création, ainsi que dans le visionnement et la diffusion de la narration numérique ;
- Réduire l'âgisme et la perception de stéréotypes sur les autres générations ;
- Renforcer la solidarité intergénérationnelle en contribuant à développer le capital et la cohésion sociale ;
- Enrichir la culture et le patrimoine du Canada par des témoignages de ses citoyens à travers les narrations numériques (si le choix de diffusion est accordé).

COMMODITÉS

Ce projet de recherche est divisé en trois (3) phases :

Phase 0 :

- Une (1) rencontre explicative d'environ une (1) heure concernant la recherche avec la chercheuse, avec la signature du présent consentement ou plus tard si vous souhaitez y réfléchir, mais avant la formation ;
- Une formation gratuite et obligatoire à la gérontologie narrative numérique durant trois jours, avec accès au logiciel *WeVideo* pour la création de narrations numériques

Phase I :

- Quatre (4) à six (6) rencontres individuelles d'environ 2h à 2h30 chacune avec l'adulte aîné pour la narration de son histoire de vie et pour le travail commun de la création et réalisation de la narration numérique, sur une période de maximum cinq (5) semaines avec, à la fin de chaque rencontre, un échange entre vous et l'adulte aîné pour compléter le journal de bord commun enregistré (uniquement la voix) qui sera envoyé par vos soins à la chercheuse.
- Le lendemain ou surlendemain de chaque rencontre, un débriefing en ligne enregistré (uniquement la voix) de 15 à 20 minutes avec la chercheuse.
- Durant toutes les rencontres avec l'adulte aîné, la chercheuse sera disponible en ligne pour répondre à d'éventuels problèmes techniques ou pour toutes autres questions.
- À la fin de la dernière rencontre, lors du visionnement du produit fini de la narration numérique, la chercheuse vous rejoindra pour l'entretien d'évaluation commun sous forme de questions ouvertes dont vous serez libre d'y répondre ou pas et qui sera enregistré (uniquement la voix).

Phase II :

La phase II est prévue pour une (1) rencontre d'entretien individuelle d'évaluation finale, deux (2) semaines après la réalisation de la narration numérique, donc deux semaines après l'entretien d'évaluation commune de la phase I. Cet entretien final aura lieu sous la forme de questions orales ouvertes en lien avec la recherche et dont vous serez libre d'y répondre ou pas et qui sera enregistré (uniquement la voix).

L'adulte aîné peut provenir de la même région que vous, d'une région plus éloignée ou de l'étranger, mais dans tous les cas, il sera francophone. Vous avez le choix d'accepter ou non de travailler avec un adulte aîné qui n'habite pas dans votre région, ce qui impliquera obligatoirement des rencontres en ligne. Dans votre cas, l'adulte aîné :

- ☐ Est de la même région que vous et peut vous rencontrer en personne ou en ligne
- ☐ Est d'une région plus éloignée que votre domicile et vous devrez travailler en ligne
- ☐ Est de l'étranger (nom du pays) et vous devrez travailler en ligne

Toutes les rencontres auront lieu selon vos disponibilités, les rendez-vous étant fixés à l'avance et planifiés avec vous, en respectant si possible le calendrier de l'étude (si possible, au minimum une rencontre par semaine pour les rencontres entre vous et l'adulte aîné, puis deux semaines plus tard, pour l'entretien individuel avec la chercheuse).

Le lieu choisi pour les rencontres sera décidé en commun avec vous et l'adulte aîné (et validé par la chercheuse), soit virtuellement en ligne, soit dans un lieu assurant votre sécurité et votre intimité. Dans tous les cas, les réunions en présentielles seront régies

par les normes du service de santé public de votre région sur les lieux de travail en lien avec la pandémie à COVID.

La durée moyenne des rencontres sera deux heures à deux heures trente, selon vos possibilités, rencontres planifiées selon vos disponibilités d'emploi du temps, en tenant compte du décalage horaire, le cas échéant.

Le bilan (journal de bord oral) et les débriefings de chacune des rencontres, l'entretien d'évaluation commun et l'entretien individuel seront enregistrés (uniquement la voix).

La participation à cette recherche s'effectue sur une base volontaire, vous êtes libres d'interrompre en tout temps votre participation sans encourir de conséquences négatives. Afin de recueillir les données permettant d'atteindre les objectifs de la recherche, chaque participant (francophone, âgé entre 18 ans révolus et 55 ans) devra suivre la formation obligatoire à la gérontologie narrative numérique, et devra, durant toutes les rencontres, accepter d'être l'objet d'observation, d'avoir sa voix enregistrée aux moments annoncés, d'écouter attentivement l'histoire de vie de l'adulte aîné, de participer activement à la création de la narration numérique (la chercheuse sera disponible en ligne / au téléphone, pour toutes questions durant les rencontres avec votre partenaire), de partager votre vécu durant la recherche et de répondre, si souhaité, aux questions d'évaluation.

La création originale réalisée (narration numérique) est la propriété exclusive de l'adulte aîné (droit d'auteur), et par votre signature, vous vous engagez à n'effectuer aucune copie, partielle ou totale, de la narration numérique, des photos, bande-son, artéfacts et autres pour vos propres dossiers, sur votre ordinateur ou tout autres supports. Toutes les données seront stockées temporairement et exclusivement sur *DocuShare* avec accès par un mot de passe fort qui sera mis à votre disposition le temps de la recherche et dont il est interdit de transmettre à un tiers.

Par votre signature, vous accordez à la chercheuse l'accès à toutes les données recueillies dans le cadre de cette recherche pour la publication des résultats qui seront anonymisés.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

En acceptant de participer à ce projet de recherche, vous pourriez éventuellement bénéficier des bienfaits relevés dans les études scientifiques antérieures concernant les relations intergénérationnelles, la gérontologie narrative, la narration numérique et la gérontologie narrative numérique, soit entre autres et de façon non exhaustive, un bien-être général amélioré, une réduction de la perception de stéréotypes sur les autres générations, l'amélioration de l'estime de soi, la promotion du respect d'autrui et le développement de compétences sociales, un sentiment augmenté d'être utile à la société, la satisfaction de trouver un sens à sa vie, l'augmentation des relations sociales dans le contexte des normes culturelles qui diminuent le sentiment de solitude et d'isolement, le renforcement de la solidarité intergénérationnelle qui contribue à

développer le capital et la cohésion sociale et l'acquisition de nouvelles connaissances et d'apprentissages informels.

Vous avez la chance de participer au cours gratuit à la gérontologie narrative numérique qui couvre la gérontologie narrative et la création de narrations numériques avec un accès gratuit à un logiciel de création. À votre demande, un hyperlien pour avoir accès aux résultats de cette recherche (thèse) vous sera fourni.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

En participant à cette recherche, vous ne courez aucun risque particulier outre le fait de peut-être ressentir un certain inconfort en entendant des passages possiblement douloureux de la vie de l'adulte aîné avec qui vous travaillerez. Afin d'assurer votre bien-être durant tout le temps de cette recherche, vous devez assurer à la chercheuse que vous avez accès à votre médecin de famille en cas de nécessité.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

La chercheuse est la collectrice unique des données qui ne seront partagées qu'avec le directeur de recherche, lui-même compris dans le protocole éthique. Toutes les données recueillies seront dépersonnalisées dans les résultats de la recherche qui seront rédigés après ce projet de recherche. Les données de recherche (y compris les enregistrements) seront conservées sous clef durant cinq ans à partir de la publication des résultats de la recherche dans le bureau personnel de la chercheuse. Les données papier seront ensuite détruites. Les enregistrements sonores seront effacés. Les documents dont vous allez vous servir pour la création de la narration numérique seront déposés provisoirement et exclusivement dans un logiciel sécuritaire (*DocuShare*) de l'Université d'Ottawa jusqu'à ce que la narration numérique soit validée par l'adulte aîné et seront ensuite supprimés par la chercheuse.

Nous vous rappelons ici que dans le cadre de cette recherche, aucunes données partagées de la part de l'adulte aîné avec vous-même, que cela soit matériels, informatisés ou orales ne peut être copiées, enregistrées et/ou partagées avec d'autres personnes autres que la chercheuse et le directeur de recherche.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune compensation financière n'est prévue, mais vous participerez gratuitement au cours de formation à la gérontologie narrative numérique avec accès au logiciel *WeVideo* gracieusement mis à votre disposition durant la recherche.

UTILISATION DES RÉSULTATS

Par votre accord écrit, vous acceptez que les données récoltées lors de cette recherche soient utilisées pour la publication des résultats de la recherche, sous différentes formes tels que thèse, articles scientifiques, conférences, poster, etc. sans que votre nom n'apparaisse nulle part.

CONFLITS D'INTÉRÊTS

La chercheuse n'a aucun lien de parenté, de relations de supervision ou basées sur la confiance avec les participants. Il n'y a aucun conflit d'intérêts entre la chercheuse et les participants à l'étude.

CLAUDE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à cette recherche, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheuse ou l'institution impliquée de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION À CETTE RECHERCHE EST VOLONTAIRE

La participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire. Vous pouvez vous retirer à tout moment, sans aucun préjudice et sans devoir vous justifier. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse et toutes les données recueillies à votre sujet seront détruites.

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez contacter :

La chercheuse :

Béatrice Crettenand Pecorini

145 Jean-Jacques-Lussier Private, LMX314

Ottawa (ON) K1N 6N5

Tél. : [REDACTED]

Courriel : [REDACTED]

Le directeur de recherche :

Prof. E. Duplâa

Fax : [REDACTED]

Courriel : [REDACTED]

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa

Pavillon Tabaret

550, rue Cumberland, Pièce 154

Ottawa (ON) K1N 6N5

Tél. : 613-562-5387 / Fax : 613-562-5338

Annexe 10 : Exemple de l'intensité des communications avant la première rencontre.

Cette exemple du binôme 2 permet de saisir l'intensité des échanges entre la fin de la phase 0 (formation finalisée) et le début de la Phase 1 (première rencontre). Tous les passages sont extraits de mon journal de bord et de mon carnet de notes.

5 septembre 2022. Je reçois un courriel de Monsieur Jean qui souhaite participer à mon étude. Il a pris connaissance de ma recherche par l'entremise du RAFO. [...] Je lui réponds qu'il est sur la liste des participants potentiels [...] que je vais reprendre contact avec lui prochainement.

6 octobre 2022. Je reçois un courriel de Catherine [...]. Elle l'a vu l'affiche concernant mon projet de recherche. Elle se dit vivement intéressée.

21 octobre 2022. J'envoie un courriel à Monsieur Jean pour lui signaler que je ne l'oublie pas. Il me remercie de le tenir au courant.

1^{er} novembre. J'envoie à l'avance à Monsieur Jean, à Catherine et à Kali le formulaire de consentement à la recherche, le document d'information de la recherche et le certificat d'autorisation éthique.

3 novembre 2022. La rencontre explicative avec Monsieur Jean s'est bien passée. Il habite Orléans, il est vraiment très motivé pour la recherche, il a une belle personnalité. Je suis certaine que cela va bien se passer avec lui. La rencontre explicative en ligne avec Catherine et Kali s'est bien déroulée, tout semble clair. Toutes les deux sont très motivées.

4 novembre 2022. Je reçois un courriel de Stéphanie qui se dit toujours très intéressée pour le projet, mais qui me signale qu'elle n'a pas de voiture et qu'elle voyage en autobus. Elle est même d'accord de marcher une certaine distance. Je lui réponds que dans tous les cas, je suis disponible pour venir la chercher un arrêt de bus pour l'amener chez son binôme.

7 novembre 2022. À la demande de Catherine, je la contacte par téléphone pour répondre à ses questions. Elle veut être certaine de bien connaître les implications afin d'aller au bout du projet.

8 novembre 2022. J'ai reçu le consentement à la recherche de Monsieur Jean et de Catherine. Le même jour. C'est déjà la paire ! Comme les fêtes de fin d'années approchent, nous convenons que le binôme 2 se rencontrera dès janvier 2023 afin d'éviter la coupure des fêtes.

11 novembre 2022. Courriel de Monsieur Jean : « les samedis matin après 0930 hre feraient mon affaire, soit les 14 et 28 janvier et les 4, 11 et 18 février 2023 ». Je lui

confirme les dates le jour même, car Catherine m'a répondu très rapidement pour confirmer ces dates.

12 novembre 2022. Je reçois un courriel de Monsieur Jean qui m'informe qu'il n'y a pas d'autobus le samedi sur sa rue, qu'il faut compter 1 à 2 km depuis l'arrêt X, que c'est l'hiver et que ce n'est pas un cadeau. Il m'informe également qu'ils ont une chienne d'une vingtaine de livres qui est très affectueuse et il me demande de savoir si la personne est allergique ou si elle est craintive des chiens, dans quel cas, il va s'assurer qu'il n'y aura pas de contact.

16 novembre 2022. Après avoir visionné les présentations de formation à la gérontologie narrative numérique dont elles ont accès sur SharePoint, Kali et Stéphanie me rejoignent à Morisset pour la formation pratique à WeVideo. [...] Nous avons dépassé l'horaire, mais je pense qu'elles ont toutes les deux beaucoup apprécié cette rencontre.

17 novembre 2022. Je reçois un courriel de Catherine qui me remercie pour la soirée de la veille, qu'elle a beaucoup apprécié les discussions et que cela la motiverait pour retourner aux études pour faire de la recherche.

22 novembre 2022. J'ai envoyé un courriel à Catherine pour lui expliquer les étapes suivantes pour son exercice sur WeVideo. Plusieurs courriels se suivent pour répondre aux demandes d'utilisation de WeVideo.

12 janvier 2023. Je rencontre Catherine sur le campus à sa demande. Elle veut être prête pour la première rencontre. Courriel de Monsieur Jean qui m'informe que la première rencontre pourra avoir lieu le 21 janvier dès 14 h et non le 14 comme prévu initialement. J'informe immédiatement Catherine qui ne peut malheureusement pas être disponible ce samedi 21 janvier.

14 janvier 2023. J'informe Monsieur Jean que Catherine sera disponible dès le samedi 28 janvier, ainsi que tous les samedis suivants pour les cinq rencontres.

16 janvier 2023. Courriel de Monsieur Jean qui confirme la date de la première rencontre avec Catherine. Il dit apprécier l'horaire. Courriel de Catherine qui me demande de confirmer la date de la première rencontre. Elle me propose de partager son numéro de cellulaire avec son binôme, tout en précisant que je serai informée de toutes communications. Elle continue de travailler sur sa narration numérique d'exercice. Elle finit son courriel par : « j'ai bien hâte ! »

27 janvier 2023. Courriel de Catherine qui me remercie pour les détails et précisions envoyés pour la préparation de la première rencontre avec son binôme. Elle écrit qu'elle

se dit rassurée et qu'elle veut bien faire les choses : « j'ai aussi confiance qu'après le stress initial, ce sera l'*fun* ». J'envoie un courriel à Monsieur Jean pour lui rappeler la première rencontre qui se déroulera le 28 janvier à 14 h avec Catherine. Je lui précise la durée potentielle de la rencontre et lui demande de préparer quelques photos et artefacts qu'il souhaite partager avec Catherine. Je lui rappelle également qu'il faudra compléter le journal de bord et que c'est Catherine qui va s'occuper de cette partie administrative. Pour information, je lui envoie les questions auxquelles ils devront répondre pour le journal de bord. Je lui rappelle également ma disponibilité soit par téléphone, en ligne ou en présentiel s'il y a des questions ou s'il veut me rencontrer. Réponse par courriel de Monsieur Jean qui me remercie pour les renseignements : « Je suis convaincu que nous allons bien nous entendre ».

28 janvier 2023. Première rencontre du binôme 2. Je fais le taxi pour Stéphanie. C'est ici que débute la Phase I, après la formation à la gérontologie narrative numérique.

Annexe 11 : Plan de la formation à la gérontologie narrative numérique.

1. INTRODUCTION (25 min.)



- A. Règles
- B. Objectifs de la formation
- C. Origine de la gérontologie narrative numérique
- D. Les objectifs de la gérontologie narrative numérique
- E. Les acteurs de la gérontologie narrative numérique
 - 1. Le narrateur
 - 2. Le collecteur
 - 3. Les auditeurs
- F. Les relations intergénérationnelles
- G. Les apprentissages intergénérationnels
- H. Les bases théoriques de gérontologie narrative numérique

2. LA GÉRONTOLOGIE NARRATIVE (19 min.)



- A. Définition
- B. La narration de type « histoire de vie »
- C. Les artefacts du narrateur pour rafraîchir la mémoire
 - Les photos
 - Les objets
 - La musique
- D. Qualité de la communication intergénérationnelle

- Influence du collecteur sur le narrateur
- La présence attentive du collecteur
- L'écoute du collecteur — l'écoute sensible
- L'intérêt pour le sujet
- La saine curiosité

E. Les bénéfices et les risques

- Identité et temporalité
- Bien-être subjectif
- Rémunération, résilience et adaptation pour un bien-vieillir
- Témoignage et apprentissage
- Diminuer voire abolir les stéréotypes entre générations

F. Conclusion

3. LA NARRATION NUMÉRIQUE DE TYPE « HISTOIRE DE VIE » (25 min.)



A. Définition

B. Exemple

C. L'équipement technique et le logiciel *WeVideo*

- Ordinateur (avec caméra et connexion Internet) et disque dur externe
- Micro-cravatte, écouteurs
- Téléphone avec prise de photos
- Plan B
- Accès et utilisation du logiciel *WeVideo*

D. Les étapes préparatoires

- Message principal — Transmission
- Composition du texte
- Préparation du synopsis et écriture du scénario
- Enregistrement du texte
- Sélection et préparation des images, de la musique (*copyright*)

E. La réalisation

- Scénarisation
- Montage
- Production

- Visionnement — Validation

F. La diffusion

- Auditeurs-privés du cercle intime
- Auditeurs-publics du Net

G. Les éléments pour une narration efficace

- Clarté du message principal
- Transmettre des émotions et des sentiments
- Une aventure pour l'auditeur
- Débuter par une accroche captivante
- Fil conducteur et message principal
- Si possible, mettre un peu de mystère et le révéler qu'à la fin

H. Les bénéfices

- Développent des savoir-faire techniques
- Stimuler les apprentissages intergénérationnels informels
- Favoriser les processus participatifs et artistiques
- Accroître la pensée critique
- Discerner les risques et les bénéfices d'une publication

I. Conclusion

4. LA GÉRONTOLOGIE NARRATIVE NUMÉRIQUE (29 min.)



A. Définition

B. La langue d'expression

C. Les différences qui enrichissent

- Les générations
- La diversité culturelle
- L'éducation

D. Les questions éthiques

- Droits d'auteur des musiques et photos
- Protection des données, confidentialité et vie privée
- Droits d'auteur de la narration numérique
- Diffusion de la narration numérique

E. Les qualités relationnelles requises

- L'intelligence émotionnelle
- Les attitudes
- Les capacités
- L'humilité
- Le « nous équipe » au lieu du « je individuel »
- Le rôle de guide

F. Le rôle de collecteur de la narration orale

- La présence attentive
- L'écoute sensible
- La parole minimale pour stimuler la narration orale
- L'attention à la réminiscence
- L'usage des artefacts
- Le journal de bord — le chemin parcouru lors de chaque rencontre

G. L'usage de la technologie et le rôle de facilitateur co-créateur

- Accorder du temps et de l'espace
- Recours continu à la rétroaction du narrateur-créateur
- Promotion de la perception de contrôle et d'engagement
- La relation à la technologie

H. La gérontologie et les capacités cognitives des adultes âgés

I. Les bénéfices

- Bien-être, bien-vieillir et résilience (affectif)
- Apprentissages non-formels et informels (cognition)
- Transmettre — Recevoir (conation)
- Réduire l'âgisme et les stéréotypes sur les autres générations
- Renforcer la solidarité intergénérationnelle
- Contribuer à développer le capital et la cohésion sociale
- Enrichir la culture et le patrimoine

J. Conclusion

5. LA RECHERCHE (15 min.)



A. Approbation éthique et consentement

B. Planification des rencontres

- Calendrier et durée
- Lieu (intimité, confidentialité, sécurité)
- En ligne / en présentiel (protocole COVID)

C. Déroulement des rencontres

- Calendrier et durée
- Déroulement détaillé Phase 0
- Déroulement détaillé Phase I
- Déroulement détaillé Phase II

D. Rôle du collecteur

- Validation des rendez-vous et état de santé
- Journal de bord du binôme

E. Soutien technique et relationnel

- Soutien technique
- Débriefing après chaque rencontre
- Soutien général

F. Conclusion

6. EXERCICE PRATIQUE SUR *WeVideo for School* (en présentiel ou en ligne)

A. Réalisation d'une narration numérique sur un thème choisi par le jeune adulte

1. Posséder vos idées — Choix du sujet
2. Trouver et saisir son émotion (pouvoir de l'émotion)
3. Trouver le moment dans son histoire
4. Visionner son histoire (scénario, préparation des images)
5. Écouter son histoire (enregistrement du texte)
6. Assembler son histoire (montage)
7. Partager son histoire

Annexe 12 : Conditions sanitaires pour les rencontres en présentiel.

Les informations suivantes sont tirées des sites de Santé Publique Ottawa et du gouvernement de l'Ontario et adaptées au contexte de cette recherche (consulté le 14 janvier 2022, seront mises à jour avant le début de la recherche avec les participants).

<https://www.santepubliqueottawa.ca/fr/public-health-topics/covid-19-information-for-workplaces.aspx>
<https://www.ontario.ca/fr/page/utilisation-des-masques-dans-les-lieux-de-travail>

Mesures

- Les participants à la recherche qui se rencontrent en présentiel doivent être doublement (triplement) vaccinés avec des vaccins reconnus par le gouvernement du Canada
- Les participants doivent s'évaluer (voir ci-dessous : auto-évaluation) avant chaque rencontre pour vérifier s'ils présentent des symptômes liés à la maladie à COVID-19 et s'assurer qu'ils restent à la maison s'ils ont des symptômes ou ne se sentent pas bien ou s'ils développent des symptômes durant les rencontres.
 - Vous devez effectuer un dépistage avant chaque rencontre, même si vous avez été vacciné et que vous portez un masque
- Les participants à la recherche portent correctement un masque adéquat lorsqu'ils se trouvent en binôme, pour se rencontrer et travailler ensemble
- Le masque doit :
 - Bien épouser le contour du nez et de la bouche
 - Être bien ajusté sur le visage sans laisser d'ouvertures
 - Ne pas comporter de valve
 - Être changé s'il est humide (éliminer dans une poubelle avec un sac)
 - Un pince-nez moulé selon la forme du visage est une bonne idée pour ajuster correctement le masque
- Avoir à disposition un masque de réserve
- Dans la mesure du possible, respecter la distanciation physique de 2 mètres
- Prévoir du désinfectant pour les mains et se désinfecter les mains en entrant et en sortant de la rencontre, avant de mettre et après avoir enlevé son masque, après avoir touché du matériel comme les artéfacts, les photos, etc. et dans toutes les autres circonstances appropriées
- Le port de la visière faciale est facultatif, mais ne remplace pas le masque facial ; le port de lunettes de protection est facultatif, car les personnes en présence portent un masque facial
- Les participants à la recherche sont formés et informés sur l'importance de toutes ces mesures

Auto-Évaluation COVID-19

⇒ **Présentez-vous actuellement l'un ou l'autre de ces problèmes ?** Si c'est le cas, composez le 911.

- ☐ Difficultés respiratoires graves (effort pour chaque respiration, ne pouvoir s'exprimer qu'avec des mots simples)
- ☐ Fortes douleurs à la poitrine (sensation constante d'oppression ou d'écrasement)
- ☐ Sentiment de confusion, ne pas savoir où vous êtes
- ☐ Perte de conscience

⇒ **Présentez-vous actuellement l'un des symptômes suivants ?**

Sélectionnez tous les symptômes qui sont nouveaux, qui s'aggravent et qui ne sont pas liés à d'autres causes ou affections connues dont vous souffrez déjà.

Les symptômes énumérés ici sont les plus fréquemment associés à la COVID-19.

Toute personne malade ou présentant des symptômes de maladie, y compris ceux qui ne figurent pas dans la liste ci-dessous, doit rester chez elle et consulter un professionnel de la santé si nécessaire.

- ☐ Fièvre ou frissons Température de 37,8 degrés Celsius/100 degrés Fahrenheit ou plus
 - ☐ Toux ou toux aboyante (laryngite) Continue et plus forte que d'habitude, bruit de sifflement lors de la respiration (non liée à l'asthme, aux voies respiratoires réactionnelles post-infectieuses, à la MPOC ou à d'autres causes ou affections connues dont vous souffrez déjà)
 - ☐ Essoufflement Être essoufflé, incapable de respirer profondément (non lié à l'asthme ou à d'autres causes ou affections connues dont vous souffrez déjà)
 - ☐ Diminution ou perte du goût ou de l'odorat Non liée à des allergies saisonnières, des troubles neurologiques ou d'autres causes ou affections connues dont vous souffrez déjà
 - ☐ Douleurs musculaires/articulaires Inhabituelles, de longue durée (non liées à l'administration du vaccin contre la COVID-19 et/ou vaccin contre la grippe au cours des dernières 48 heures, à une blessure soudaine, à une fibromyalgie ou à d'autres causes ou affections connues dont vous souffrez déjà)
 - ☐ Fatigue extrême Inhabituelle, fatigue, manque d'énergie (non liée à l'administration du vaccin contre la COVID-19 et/ou vaccin contre la grippe au cours des dernières 48 heures, à une dépression, à une insomnie, à un dysfonctionnement de la thyroïde ou à d'autres causes ou affections connues dont vous souffrez déjà)
 - ☐ Mal de gorge Douleurs ou difficultés à avaler (non lié à un écoulement post-nasal, à un reflux acide ou à d'autres causes ou affections connues dont vous souffrez déjà)
 - ☐ Écoulement nasal ou nez bouché/congestion nasale Non lié à des allergies saisonnières, au fait d'être à l'extérieur par temps froid ou à d'autres causes ou affections connues dont vous souffrez déjà
 - ☐ Maux de tête Nouveau, inhabituels, de longue durée (non liés à l'administration du vaccin contre la COVID-19 et/ou vaccin contre la grippe au cours des 48 dernières heures, à des maux de tête de tension, à des migraines chroniques ou à d'autres causes ou affections connues dont vous souffrez déjà)
 - ☐ Nausées, vomissements et/ou diarrhée Non liés au syndrome du côlon irritable, à de l'anxiété, aux crampes menstruelles, les effets secondaires des médicaments, ou à d'autres causes ou affections connues dont vous souffrez déjà
 - ☐ Aucun des symptômes ci-dessus
- ⇒ **Au cours des 10 derniers jours, est-ce que quelqu'un avec qui vous vivez :**
- ☐ A été malade avec des symptômes associés à la COVID-19 ?
et/ou
 - ☐ A obtenu un résultat positif pour la COVID-19 (au moyen d'un test antigénique rapide ou PCR) ?
- ⇒ **Au cours des 10 derniers jours, avez-vous obtenu un résultat positif à l'aide d'un test antigénique rapide ou d'une trousse d'autodépistage à domicile ?**
- ⇒ **Au cours des 10 derniers jours, avez-vous reçu une notification d'exposition envoyée par l'application Alerte COVID sur votre cellulaire ?**
- ⇒ **Au cours des 10 derniers jours, avez-vous été identifié comme étant un « contact proche » d'une personne qui a actuellement la COVID-19 (confirmée au moyen d'un test PCR ou antigénique rapide) ?**
- ⇒ **Au cours des 14 derniers jours, avez-vous voyagé à l'extérieur du Canada ?**

Annexe 13 : Plan des rencontres des binômes.

La chercheuse est disponible par téléphone et par rencontre virtuelle durant tout le temps de la rencontre des binômes pour répondre à toutes les questions. La répartition est ici faite pour cinq rencontres, mais peut être faite sur quatre ou six rencontres.

PREMIÈRE RENCONTRE INDIVIDUELLE

Cette première rencontre va permettre de créer un lien de confiance réciproque, d'apprendre à se connaître, de cerner la personnalité et la sensibilité du narrateur, d'échanger sur ses valeurs et ainsi, former une «équipe» solidaire qui travaille ensemble. Il est important de situer le message, le témoignage que le narrateur voudra transmettre dans le contexte de son histoire de vie afin d'en tirer le maximum de sens et de pouvoir l'accompagner dans la création de son histoire numérique non seulement du point de vue technique, mais aussi du point de vue humain.

1. Dans la mesure du possible, laissez le narrateur parler (respecter les silences). Il peut être parfois nécessaire de demander des précisions, de provoquer des relances ou de s'assurer d'avoir bien compris.
Exemple de questionnement, relance, confirmation : « J'aimerais que vous me parliez de... » ; « Maintenant, j'aimerais que nous abordions... » ; « Vous souvenez-vous de..., racontez-moi » ; « Expliquez-moi votre premier... » ; « Avez-vous des exemples ? » ; « Qu'est-ce que cela signifie pour vous ? » ; « Si je vous comprends bien... » ; « Puis-je synthétiser votre idée comme ceci ? »
2. Après avoir fini la narration, réfléchir au message principal que le narrateur souhaite transmettre (ébauche, premières réflexions).
3. Afin de revenir dans le temps présent après l'évocation de l'histoire de vie, présenter sommairement l'ordinateur et le programme avec lequel le travail de création de la narration numérique sera fait.
4. À la fin de la rencontre, compléter le journal de bord du binôme (c. f. gabarit à l'annexe 15). S'assurer mutuellement du bien-être de l'autre. Ne pas oublier d'envoyer l'enregistrement sonore du journal de bord.
5. Débriefing en ligne avec la chercheuse (après la rencontre).

DEUXIÈME RENCONTRE INDIVIDUELLE

1. Terminer l'histoire de vie si nécessaire, revoir les points principaux, les moments forts.
2. À partir de l'histoire de vie, créer une ébauche de texte avec le point de vue du narrateur formulé avec créativité et imagination (entre 500 et 1000 mots, mais possible de réduire un texte plus long dans une deuxième phase). Ce texte servira de base pour la conception du support numérique. Pour aider à la réalisation de ce texte, les questions suivantes orientent le choix.
 - Quel est le message principal que le narrateur veut donner ? Pourquoi est-ce important de le partager ?
 - Quelle atmosphère le narrateur souhaite donner à sa narration ? (Ce qui orientera le choix de photos, images, artefacts, musiques pour la narration numérique)
 - Avoir aussi une réflexion avec qui le narrateur voudrait-il partager son histoire de vie (même si cela ne se fera pas dans le cadre de cette recherche), ce qui peut orienter le message principal et l'atmosphère.

Garder le lexique, la syntaxe et le style propre au narrateur. Peut se faire dans la langue maternelle (si autre que français), mais dans ce cas, faire aussi une traduction du texte en français.

Une narration numérique réussie fait transparaître les sentiments du narrateur.

3. À partir de l'ébauche de texte (ou du texte définitif, selon l'avancée du travail et la facilité du narrateur), préparer le synopsis (résumé du scénario) et définir :
 - Le personnage principal (qui est souvent le narrateur, mais pas exclusivement).
 - Le message principal (garder à l'esprit à qui il s'adresse).
 - Le style (légende, témoignage, récit, conte, fable, aventure...) ce qui influencera le choix des images et de la musique.
4. Écrire le scénario :
 - Définir les séquences (parties) du message sous forme d'un tableau à deux colonnes (qu'est-ce qu'il y a sur l'image / explication de la situation, les sons, la musique, le texte, la voix off...)
 - Le lieu / Les lieux (ou indéfini)
 - Le temps / Les temps (passée, présent, futur ou intemporel)
 - Personnage(s)
 - Bruits, musique, voix off
 - Les images (photos, artéfacts)

Il ne faut pas trop de séquences dans une narration numérique (5 à 10), qui comprend toujours une introduction (situer le sujet), un développement (le corps du sujet) et une conclusion ou ouverture.

5. Écrire le texte final. Relire le texte à voix haute.
6. Laisser un délai d'une rencontre pour que le narrateur puisse relire et s'entraîner à lire le texte et éventuellement, y apporter des modifications.
7. Pour les artéfacts et photos, demander l'autorisation de les prendre en photos avec le téléphone portable pour pouvoir les importer sur l'ordinateur, puis effacer les photos du téléphone portable.
8. À la fin de la rencontre, compléter le journal de bord du binôme (c. f. gabarit à l'annexe 15). S'assurer mutuellement du bien-être de l'autre. Ne pas oublier d'envoyer l'enregistrement sonore du journal de bord.
9. Débriefing en ligne avec la chercheuse (après la rencontre).

TROISIÈME RENCONTRE INDIVIDUELLE

1. Si souhaité, reprendre la manipulation de l'ordinateur [Avez-vous utilisé l'ordinateur après notre dernière rencontre ? Qu'est-ce qui est difficile dans la manipulation ? etc.]
2. Selon le choix du narrateur, effectuer des recherches pour :
 - a. Les images / photos / vidéos
 - b. Utilisation des artéfacts du narrateur ? ⇒ Importer les fichiers)
 - c. La musique / le bruit d'ambiance [pas obligatoire]
3. Inclure ces choix dans le *story-board* qu'il faut finaliser.
4. Enregistrer le texte avec le micro-cravate, si possible, avec la voix du narrateur et en une seule prise. La bande-son doit faire idéalement entre deux minutes trente et quatre minutes trente. Si le texte est enregistré dans une autre langue que le français, le sous-titrage se fera à partir du texte traduit. Attention à la rapidité d'élocution, à la clarté du son et aux bruits de fond.
5. Écouter la bande-son, reprendre le point 4 ci-nécessaire.
6. Importer la bande-son sur l'ordinateur. Écouter la bande-son depuis l'ordinateur (résultat).
7. Découvrir le programme WeVideo et les fonctions de base.
8. Importer le fichier son [texte lu] et les photos dans WeVideo.

9. Selon l'avancée, commencer à mettre les photos dans la bande vidéo [montage du support numérique]
10. À la fin de la rencontre, compléter le journal de bord du binôme (c. f. gabarit à l'annexe 15). S'assurer mutuellement du bien-être de l'autre. Ne pas oublier d'envoyer l'enregistrement sonore du journal de bord. Si la chercheuse s'est jointe au binôme pour l'observation, il est possible de faire le journal de bord ensemble.
11. Débriefing en ligne avec la chercheuse (après la rencontre).

QUATRIÈME RENCONTRE INDIVIDUELLE

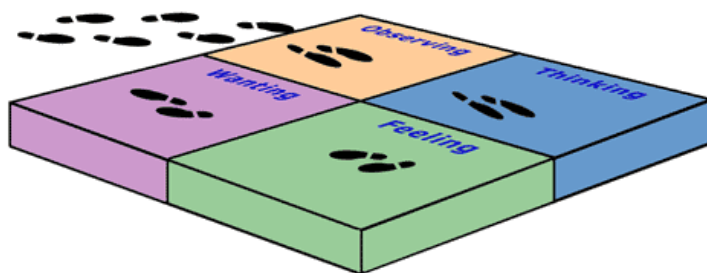
1. Si souhaité, reprendre la manipulation de l'ordinateur [Avez-vous utilisé l'ordinateur après notre dernière rencontre ? Qu'est-ce qui est difficile dans la manipulation ? etc.]
2. Continuer le montage du support numérique [photos, images, sons, fondus, transitions, musique de fond, texte de début et de fin, etc.]
3. Visionner le résultat et reprendre le point 2, en boucle 2 et 3.
4. Discussion pour la publication : quelle diffusion est souhaitée ? Qu'est-ce que le Cyberspace ? Que signifie en ligne ?
5. À la fin de la rencontre, compléter le journal de bord du binôme (c. f. gabarit à l'annexe 15). S'assurer mutuellement du bien-être de l'autre. Ne pas oublier d'envoyer l'enregistrement sonore du journal de bord.
6. Débriefing en ligne avec la chercheuse (après la rencontre).

CINQUIÈME RENCONTRE INDIVIDUELLE

1. Finalisation du support numérique.
2. Validation du support.
3. Invitation de la chercheuse pour la première visualisation de la narration numérique.
4. Entretien d'appréciation du binôme avec la chercheuse
5. Rappel de la prochaine rencontre d'appréciation individuelle dans deux semaines.

Annexe 14 : Guide pour les débriefings avec les jeunes adultes.

L'*experience cube* de Gervase Bushe (2010) est composé de 4 faces :



Relater les faits vécus

- Observations : données sensorielles (informations que vous absorbez par vos sens), principalement ce que vous voyez et entendez. Ce qu'une caméra vidéo enregistrerait.
- J'observe : « j'ai remarqué... », « j'ai vu que... »

Relater les pensées apparues pendant l'expérience

- Pensées : le sens que vous ajoutez à vos observations (c'est-à-dire la façon dont vous les interprétez, y compris vos croyances, vos attentes, vos hypothèses, vos jugements, vos valeurs et vos principes). C'est « l'histoire que vous inventez ».
- Je pense : « Je crois que c'était... », « Je pense que c'est... », « Mon histoire est... »

Relater les émotions ressenties pendant l'expérience

- Sentiments : votre réponse émotionnelle ou physiologique aux pensées et aux observations. Des mots de sentiments tels que triste, en colère, heureux, effrayé ou une description de ce qui se passe dans votre corps.
- J'ai l'impression : « Je suis vraiment ravie... », « Cela m'a préoccupé quand... », « J'ai apprécié... », « J'ai été perturbé »

Explicitier la nécessité de l'action

- Souhaits : Description claire du résultat que vous recherchez. Veut aller plus loin qu'une simple demande d'action. Une fois que vous avez clairement énoncé ce que vous voulez, il peut y avoir différentes façons d'y parvenir.
- Je souhaite : « Je veux... » ; « J'ai besoin de... » ; « Je souhaite... », « J'espère... »

Comme un cube, il n'y a pas de début ou de fin spécifique, ce n'est pas un processus linéaire, les thèmes peuvent être abordés dans un ordre différent et mixés.

Il est important d'utiliser le « je ».

L'*experience cube* ne doit pas être trop formel et contraignant, il doit être vu comme un guide, il doit permettre une grande liberté dans l'expression du vécu.

Ce gabarit est utilisé par les deux parties, le collecteur et la chercheuse. Il peut favoriser le discours spontané ou guider le débriefing.

Annexe 15 : Gabarit pour le journal de bord de binôme.

Instruction pour les binômes

- À la fin de chaque rencontre, environ 10 minutes seront consacrées à un échange du vécu du binôme (adulte aîné et jeune adulte) qui devrait permettre de saisir les impressions, les progrès, les difficultés, mais aussi l'état d'esprit du binôme.
- Ce journal de bord est enregistré par le jeune adulte (bande sonore) et envoyé le jour même à la chercheuse.
- Le journal de bord contient deux parties :
 1. Suivre le gabarit et répondre aux questions
 2. Compléter le journal de bord librement, si souhaité
- Un membre du binôme lit la première question et les deux répondent. Procédez de la même façon pour toutes les questions.

1^{ère} rencontre

⇒ Enregistrer :

« Journal du bord du binôme [X et Y] de la 1^{ère} rencontre du [jour, mois, année] »

Partie 1

- Comment avez-vous vécu cette rencontre ?
- Aviez-vous des craintes par rapport à cette rencontre ? Si oui, lesquelles ? Sont-elles dissipées ?
- Qu'avez-vous le plus apprécié dans cette première rencontre ? Pourquoi ?
- Il y a-t-il eu des moments difficiles ? Lesquels ?
- Avez-vous l'impression d'avoir appris quelque chose ? Si oui, quoi ? Pensez à toutes les formes et sujets d'apprentissage et de découvertes.
- Il y a-t-il des choses que vous souhaiteriez changer, améliorer pour la prochaine rencontre ?
- Comment vous sentez-vous après cette rencontre ?

Partie 2

- Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter, à partager ?

2^{ème} rencontre et suivantes

⇒ Enregistrer :

« Journal du bord du binôme [X et Y] de la 2^{ème}/3^{ème}/4^{ème}/5^{ème}/6^{ème} rencontre du [jour, mois, année] »

Partie 1

- Comment avez-vous vécu cette rencontre ?
- Qu'avez-vous le plus apprécié ? Pourquoi ?
- Il y a-t-il eu des moments difficiles ? Lesquels ?
- Avez-vous l'impression d'avoir appris quelque chose ? Si oui, quoi ?
- Quels sont vos réalisations / apprentissages / avancements aujourd'hui ? Précisez si possible comment vous avez travaillé ensemble à ces réalisations
- Il y a-t-il des choses que vous souhaiteriez changer, améliorer pour la prochaine rencontre ?
- Comment vous sentez-vous après cette rencontre ?

Partie 2

- Avez-vous quelque chose d'autre à ajouter, à partager ?

Merci de partager vos expériences, c'est important pour ma recherche.

Annexe 16 : Guide pour l'entretien final avec les binômes.

[En fonction du journal de bord, d'autres questions non listées ci-après ont été rajoutées ou les questions ont été adaptées]

Introduction

Merci d'avoir accepté de participer à cet entretien.

Cet entretien s'appuiera sur vos expériences intergénérationnelles durant ce projet de recherche, sur votre journal de bord et sur la création de la narration numérique.

Avant de commencer, j'aimerais vous donner quelques brèves informations :

- Cet entretien va m'aider dans la compréhension de cette recherche ;
- Afin de faciliter la rétention de notre entretien, je vais enregistrer nos échanges et éventuellement prendre quelques notes écrites ;
- Les entretiens sont confidentiels et ni votre nom ni tout autre renseignement ne sera associé à votre personne ou à vos opinions ;
- Les données récoltées aujourd'hui seront traitées de la même façon que lors de nos rencontres précédentes ;
- Le risque principal de cet entretien est de vous commémorer des souvenirs déplaisants ;
- Vous pouvez à tout moment interrompre notre entretien ;
- Vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions ;
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Gérontologie narrative

- D'un point de vue narrateur (raconter) et d'un point de vue collecteur (écouter), comment s'est déroulé cette partie de la narration de l'histoire de vie ?
- Qu'est-ce qui a été facile, plus difficile ; plaisant, moins plaisant ?
- Avez-vous utilisé les artéfacts déjà pour la narration orale, comme stimulation à votre mémoire ou comme illustration, ou uniquement pour la NN ?
- Est-ce que vous êtes revenu sur cette histoire de vie tout au long du processus de la GNN ou vous aviez dit / récolté tout ce dont vous aviez besoin pour la NN après la deuxième séance ?

Narration numérique

- Comment avez-vous choisi le thème principal, le message à transmettre ?
- Comment vous-êtes vous organisés pour la rédaction du texte ?
- Quelle a été votre relation avec la technologie ?
- Comment avez-vous travaillé en binôme pour à la création / réalisation de la NN ?
- Il y a t'il eut des moments de désespoir / de joie dans la création de la NN ?
- Êtes-vous satisfait du produit fini (narration numérique) ?
- Est-ce que cela correspond à ce que vous attendiez ?

Diffusion

- Est-ce que vous avez discuté de la diffusion potentielle de la narration numérique ? Pourquoi ? Comment ?

- Est-ce selon vous, la suite logique de ce travail de création est la transmission à tout à chacun pour en faire profiter le maximum ou cela doit rester dans un cercle plus intime ? Pourquoi ?

Apprentissage

- Avez-vous l'impression d'avoir développé de nouvelles compétences, tant techniques qu'éducatives et relationnelles ? Pourquoi ? Comment ?
- Qu'avez-vous appris de votre binôme ? Comment ? Pensez aussi aux apprentissages informels.

Bien-être

- Selon vous, qu'est-ce qui vous a permis de travailler avec une personne d'une autre génération que vous ?
- Quel a été votre état d'esprit durant les rencontres, depuis la première jusqu'à aujourd'hui ? Évolution ?
- Avez-vous pensé, réfléchi à votre travail commun en dehors de vos rencontres ? Quel a été le sujet / les sujets de vos réflexions ?
- Avez-vous partagé avec une autre / d'autres personnes votre expérience de travail à deux ? (sur le contenu pour le narrateur, sur la forme pour le collecteur) Pourquoi ?

Transmission

- Comment avez-vous procédé pour choisir quel(s) élément(s) serait le message principal à transmettre ?
- Qu'est-ce qui, selon vous, justifiait ce choix ?

Intergénérationnel

- Est-ce que vous pensez que vous auriez pu réaliser ce travail avec une personne de la même génération que vous ? Pourquoi ?

Conclusion

- Quels moments ont été les plus significatifs, les plus forts ?
- Recommanderiez-vous cette expérience à d'autres personnes ?
- Avez-vous quelque chose à ajouter, à partager ?

Je vous remercie très sincèrement d'avoir participé à cet entretien et je me réjouis de vous retrouver individuellement dans deux semaines.

Annexe 17 : Guide pour l'entretien final individuel.

[En fonction des réponses de l'entretien semi-dirigé des binômes, d'autres questions non listées ci-après ont été rajoutées ou les questions ont été adaptées]

ADULTES AÎNÉS

Introduction

Merci encore d'avoir accepté de participer à cet entretien. Cet entretien s'appuiera sur ce que vous avez déjà partagé lors de l'entretien avec votre binôme, mais s'attachera également à recueillir vos impressions de cette expérience avec un peu plus de recul.

Avant de commencer, j'aimerais vous donner quelques brèves informations :

- Cet entretien va m'aider dans la compréhension de cette recherche ;
- Afin de faciliter la rétention de notre entretien, je vais enregistrer nos échanges et éventuellement prendre quelques notes écrites ;
- Les entretiens sont confidentiels et ni votre nom ni tout autre renseignement ne sera associé à votre personne ou à vos opinions ;
- Les données récoltées aujourd'hui seront traitées de la même façon que lors de nos rencontres précédentes ;
- Le risque principal de cet entretien est de vous commémorer des souvenirs déplaisants ;
- Vous pouvez à tout moment interrompre notre entretien ;
- Vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions ;
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Gérontologie narrative

- Vous aviez sans doute déjà raconté des événements et des anecdotes de votre histoire de vie à certaines personnes, mais l'aviez-vous déjà fait dans son entièreté, l'histoire de toute votre vie du début à la fin ? Qu'est-ce que cela a provoqué en vous ?
- D'après vous, est-ce plus facile de raconter son histoire de vie à quelqu'un que l'on ne connaît pas dans un cadre protégé — par la garantie de la protection des données et de la confidentialité — qu'à une personne que l'on connaît bien, comme un membre de sa famille ou à un ami proche ? Pourquoi ?
- Vous saviez que vous alliez raconter votre histoire de vie et qu'on allait vous demander si vous pouviez rassembler des artefacts pour illustrer ce parcours de vie. Pouvez-vous partager les sentiments que vous avez ressentis durant ce processus de recherche des photos et d'objets importants du passé ?
- Avec le recul de cette expérience et de ce processus de narration, quel regard rétrospectif avez-vous sur votre vie aujourd'hui ?

Narration numérique

- Quelle a été votre relation avec la technologie ?
- Comment avez-vous travaillé en binôme pour à la création et la réalisation de la NN ?
Quelle a été votre part ?
Avez-vous participé à la création du texte narratif ?
Au choix des photos ? De la musique ?
- Comment avez-vous vécu le moment d'enregistrer le texte oral pour votre NN ? Quels sentiments, quelles émotions avez-vous ressentis ?
- Êtes-vous satisfait du produit fini (NN) ? Est-ce que cela correspond à ce que vous attendiez ?

Diffusion

- Avez-vous partagé avec quelqu'un votre NN ?
- Si oui : Sous quelle forme avez-vous partagé votre NN ?
Avec qui ?
Quels ont été leurs réactions, leurs commentaires ?
- Si non : Envisagez-vous dans le futur de partager votre NN ?
Avec qui ?

Avec quels moyens ?
- Vous avez sans doute discuté avec votre binôme des possibilités de diffusion de votre NN sur les réseaux de communication. Est-ce quelque chose que vous envisagez ? Souhaitez-vous du soutien par rapport à cette idée ?

Apprentissage

- En repensant à ce que vous avez appris durant cette expérience intergénérationnelle, pouvez partager ce que vous avez appris, en pensant également aux apprentissages informels, toutes ces choses que vous avez apprises sans vraiment les avoir fixés comme objectif d'apprentissage ?
- Avez-vous l'impression d'avoir développé de nouvelles compétences, tant techniques qu'éducatives et relationnelles ? Pourquoi ? Comment ?
- Pensez-vous avoir été un vecteur, une source d'apprentissage pour votre binôme ? Comment ? Pensez aussi aux apprentissages informels.
- Pensez-vous que l'âge est un frein à de nouveaux apprentissages ? À l'acquisition de nouvelles connaissances ? Au développement de nouvelles compétences ? Pourquoi ?

Bien-être

- Selon vous, qu'est-ce qui vous a permis de travailler avec une personne d'une autre génération que vous ?
- La confiance joue un rôle important dans les relations et dans les apprentissages. Pouvez-vous me dire comment cette confiance s'est construite entre vous et votre binôme ? Quel rôle la confiance a joué dans vos relations de travail et de création à deux ?
- Il y a deux façons de voir le bien-être. La 1^e, c'est l'appréciation du plaisir, de la satisfaction et du bonheur dans l'instant présent ; la 2^e, c'est la réalisation de soi et à une vie pleine de sens. Pouvez-vous me partager vos bien-être durant de projet ?
- Pensez-vous avoir contribué au bien-être de votre binôme ? Comment ? Pourquoi ?
- Avec la vision que vous avez maintenant de votre parcours de vie, après avoir dû y réfléchir, sortir les éléments importants pour vous et votre témoignage, quels sentiments, quelles émotions, ressentez-vous ? Quelles impressions avez-vous sur l'histoire de votre vie ?

Transmission

- Est-ce que le fait de pouvoir transmettre quelque chose de votre vie a été une motivation pour participer à cette recherche ?
- Lors des différentes rencontres avec votre binôme, vous avez échangé, partagé, appris l'un de l'autre. Pouvez-vous me donner quelques éléments que vous pensez avoir transmis à votre binôme ?
- Que vous pensez avoir transmis au public de votre narration numérique ?
- Un des objectifs de ce projet était de contribuer à la culture et à la richesse du patrimoine canadien — et au-delà, à travers votre NN. Réalisez-vous que votre binôme et moi-même voyons votre témoignage comme une facette de la culture et du patrimoine ? Pourquoi ? Comment ?

Intergénérationnel

- Est-ce que le fait de devoir travailler avec une personne d'une génération plus jeune que la vôtre a été une motivation / un frein à la participation à ce projet ? Pourquoi ?
- Est-ce que vous avez changé votre façon de voir cette génération après ce travail en binôme ? Pourquoi ? Comment ?
- Pensez-vous avoir contribué à faire changer les préjugés de la jeune génération vis-à-vis de votre génération, de réduire le fossé des générations ? Comment ?

Conclusion

- Qu'est-ce qui vous a motivé à participer à cette recherche ?
- Est-ce que le fait de travailler en ligne / en présentiel représente un avantage, un inconvénient ? Pourquoi ?
- Que vous a apporté votre participation à ce projet de recherche d'un point de vue pratique, mais aussi relationnel et personnel ?
- Quels moments ont été les plus significatifs, les plus forts ?
- Recommanderiez-vous cette expérience à d'autres personnes ?
- Avez-vous quelque chose à ajouter, à partager ?

Je vous remercie très sincèrement d'avoir participé à ce projet de recherche et contribuer ainsi à l'avancée de la recherche et de mes études.

JEUNES ADULTES

Introduction

Merci encore d'avoir accepté de participer à cet entretien. Cet entretien s'appuiera sur ce que vous avez déjà dit lors de l'entretien avec votre binôme, mais s'attachera également à recueillir vos impressions de cette expérience avec un peu plus de recul.

Avant de commencer, j'aimerais vous donner quelques brèves informations :

- Cet entretien va m'aider dans la compréhension de cette recherche ;
- Afin de faciliter la rétention de notre entretien, je vais enregistrer nos échanges et éventuellement prendre quelques notes écrites ;
- Les entretiens sont confidentiels et ni votre nom ni tout autre renseignement ne sera associé à votre personne ou à vos opinions ;
- Les données récoltées aujourd'hui seront traitées de la même façon que lors de nos rencontres précédentes ;
- Le risque principal de cet entretien est de vous commémorer des souvenirs déplaisants ;
- Vous pouvez à tout moment interrompre notre entretien ;
- Vous n'êtes pas obligé de répondre à toutes les questions ;
- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Gérontologie narrative

- Était-ce la première fois qu'une personne vous faisait le récit de sa vie dans son entièreté ? Quels sentiments cela a-t-il provoqués en vous ? Pourquoi ?
- La partie narration orale pour le collecteur est surtout l'écoute et le silence. Était-ce particulièrement difficile de ne pas intervenir et de faire des comparaisons ou des liens avec sa propre vie et d'en témoigner ? Pourquoi ?

- Est-ce que déjà dans cette partie histoire de vie racontée, vous avez vous-même déjà pu capter deux ou trois idées principales, messages importants de ce témoignage et qui ont servi à la narration numérique ?

Narration numérique

- Quelle a été votre relation avec la technologie ?
- Votre formation initiale à la narration numérique a-t-elle été suffisante ? Le cas échéant, qu'est-ce qui pourrait être amélioré ?
- Comment avez-vous travaillé en binôme pour à la création et la réalisation de la narration numérique ? Quelle a été votre part ?
- Êtes-vous satisfait du produit fini (NN) ? Est-ce que cela correspond à ce que vous attendiez ?
- La NN ne vous appartient pas, pourtant vous y avez certainement largement contribué. Est-ce une source de frustration ? Pourquoi ?

Diffusion

- Vous avez été l'observateur privilégié des toutes premières réactions du narrateur lorsqu'il a découvert sa NN dans sa version finale. Pouvez-vous me partager ce moment ? Quelles ont été ses réactions ? Quels ont été vos sentiments en le voyant ?
- La NN étant la propriété exclusive du narrateur, vous ne pouvez dès lors pas la partager avec ceux que vous souhaiteriez. Est-ce une source de frustration ? Pourquoi ?
- Si la narration de votre binôme était volontairement publiée sur les réseaux sociaux par le narrateur, est-ce que vous en feriez également la promotion ? Comment ? Pourquoi ?

Apprentissage

- En repensant à ce que vous avez appris durant cette expérience intergénérationnelle, pouvez-vous partager ce que vous avez appris, en pensant également aux apprentissages informels, toutes ces choses que vous avez apprises sans vraiment les avoir fixés comme objectif d'apprentissage ?
- Avez-vous l'impression d'avoir développé de nouvelles compétences, tant techniques qu'éducatives et relationnelles ? Pourquoi ? Comment ?
- Pensez-vous avoir été un vecteur, une source d'apprentissage pour votre binôme ? Comment ? Pensez aussi aux apprentissages informels.
- Pensez-vous que l'âge est un frein à de nouveaux apprentissages ? À l'acquisition de nouvelles connaissances ? Au développement de nouvelles compétences ? Pourquoi ?

Bien-être

- Selon vous, qu'est-ce qui vous a permis de travailler avec une personne d'une autre génération que vous ?
- La confiance joue un rôle important dans les relations et dans les apprentissages. Pouvez-vous me dire comment cette confiance s'est construite entre vous et votre binôme ? Quel rôle la confiance a joué dans vos relations de travail et de création à deux ?
- Il y a deux façons de voir le bien-être. La 1^e, c'est l'appréciation du plaisir, de la satisfaction et du bonheur dans l'instant présent ; la 2^e, c'est la réalisation de soi et à une vie pleine de sens. Pouvez-vous me partager vos bien-être durant de projet ?
- Pensez-vous avoir contribué au bien-être de votre binôme ? Comment ? Pourquoi ?
- Après avoir entendu le parcours de vie de votre binôme et contribué à sa mise en NN, quels sentiments, quelles émotions, ressentez-vous ?

Transmission

- Lors des différentes rencontres avec votre binôme, vous avez échangé, partagé, appris l'un de l'autre. Pouvez-vous me donner quelques éléments que vous pensez avoir transmis à votre binôme ?
- Un des objectifs de ce projet était de contribuer à la culture et à la richesse du patrimoine canadien — et au-delà, à travers votre narration numérique. Avez-vous le sentiment d'avoir contribué à la culture et au patrimoine par la création et la diffusion de cette NN ? Pourquoi ? Comment ?

Intergénérationnel

- Est-ce que le fait de devoir travailler avec une personne d'une génération plus âgée que la vôtre a été une motivation / un frein à la participation à ce projet ? Pourquoi ?
- Est-ce que vous avez changé votre façon de voir cette génération après ce travail en binôme ? Pourquoi ? Comment ?
- Pensez-vous avoir contribué à faire changer les préjugés de la génération plus âgée vis-à-vis de votre génération, de réduire le fossé des générations ? Comment ?

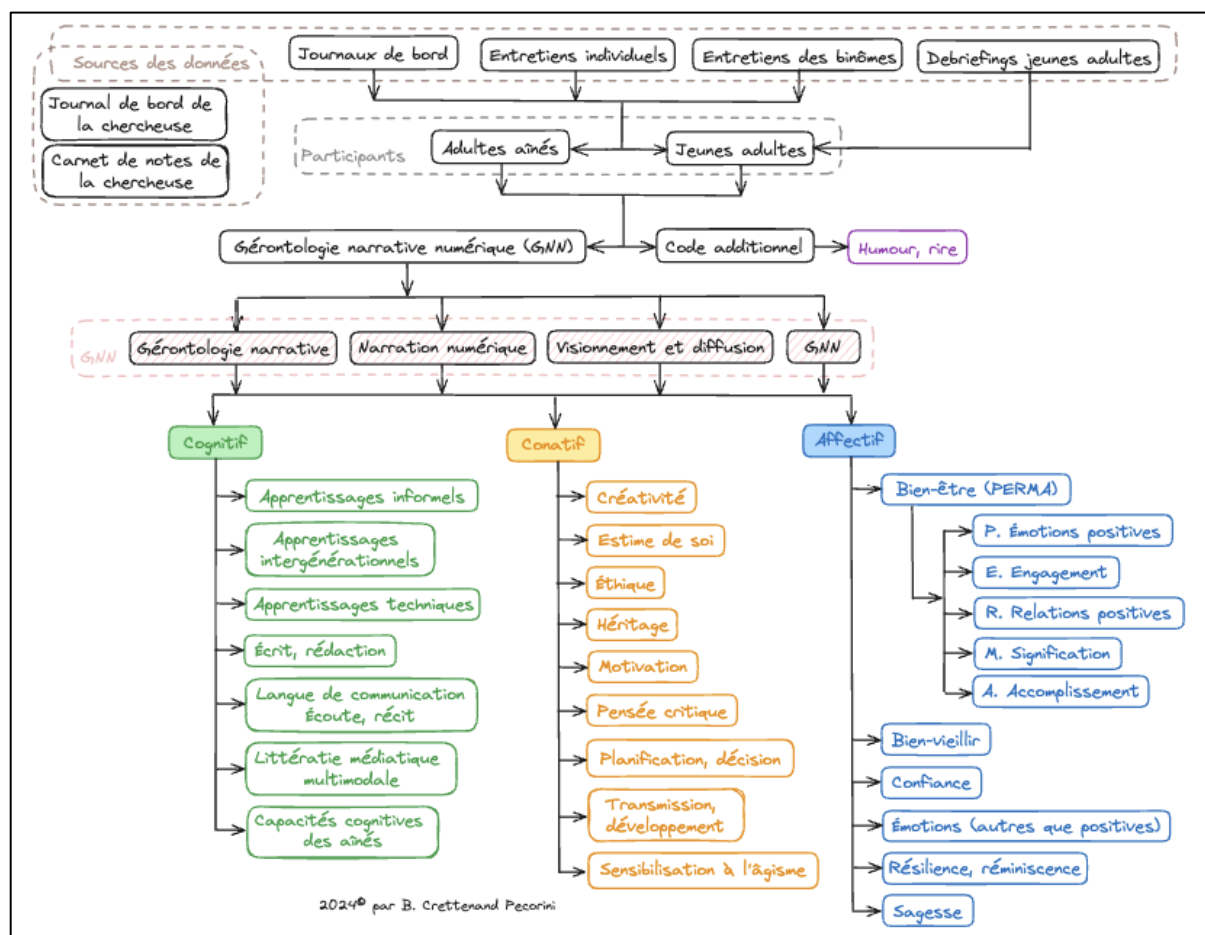
Conclusion

- Qu'est-ce qui vous a motivé à participer à cette recherche ?
- Est-ce que le fait de travailler en ligne / en présentiel représente un avantage, un inconvénient ? Pourquoi ?
- Que vous a apporté votre participation à ce projet de recherche d'un point de vue pratique, mais aussi relationnel et personnel ?
- Quels moments ont été les plus significatifs, les plus forts ?
- Recommanderiez-vous cette expérience à d'autres personnes ?
- Avez-vous quelque chose à ajouter, à partager ?

Je vous remercie très sincèrement d'avoir participé à ce projet de recherche et contribuer ainsi à l'avancée de la recherche et de mes études.

Annexe 18 : Arbre structurel pour l'analyse des verbatim et autres sources de données.

Illustration de l'arbre structurel utilisé par le contre-analyste pour analyser les verbatim issus des instruments de collecte (journaux de bord, entretiens des binômes et individuels, débriefings des jeunes adultes) qui va jusqu'aux codes qui sont illustrés en couleur.



Annexe 19 : Tableau des résultats de la contre-analyse.

GN = gérontologie narrative ; NN = narration numérique ; D = diffusion ; GNN = gérontologie narrative numérique ; A = analyse ; C-A = contre-analyse.

Variation de 3,2 % pour les journaux de bord ; 8,6 % pour l'entretien du binôme ; 0,62 % pour les entretiens individuels ; 2,5 % pour l'humour et le rire.

			Journaux de bord [4] JbB4_B1 ; JbB2_B3 ; JbB2_B4 ; JbB4_B5						Entretien du binôme [1] (binôme 2)						Entretiens individuels [2] (ainée 5 et jeune 1)							
			GN		NN		GN		NN		D	GNN		GN		NN		D	GNN			
			A	C-A	A	C-A	A	C-A	A	C-A	A	C-A	A	C-A	A	C-A	A	C-A	A	C-A		
			A	C-A	A	C-A	A	C-A	A	C-A	A	C-A	A	C-A	A	C-A	A	C-A	A	C-A		
Cognitif	Apprentissages informels	Adultes aînés	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
		Jeunes adultes	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
	Apprentissages intergénérationnels	Adultes aînés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	
		Jeunes adultes	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	4	5	0	0	0	0	0	0	3	2
	Apprentissages techniques, numériques	Adultes aînés	0	0	3	2	0	0	3	4	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	2
		Jeunes adultes	0	0	2	1	0	0	3	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	Écrit, rédaction	Adultes aînés	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Jeunes adultes	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Langue de communication, écoute, récit	Adultes aînés	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		Jeunes adultes	1	1	0	0	2	2	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Littérature médiatique multimodale	Adultes aînés	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Jeunes adultes	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0
	Capacités cognitives des aînés	Adultes aînés	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
		Jeunes adultes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total			3	6	5	6	5	5	8	8	1	0	12	11	0	0	3	3	0	1	7
Conatif	Coopération, guide	Adultes aînés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	
		Jeunes adultes	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
	Créativité	Adultes aînés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	
		Jeunes adultes	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estime de soi, fierté	Adultes aînés	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
		Jeunes adultes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Éthique	Adultes aînés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Jeunes adultes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Héritage culturel, historique	Adultes aînés	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
		Jeunes adultes	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	
	Motivation	Adultes aînés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0
		Jeunes adultes	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	4	3	0	0	1	1
	Pensée critique	Adultes aînés	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Jeunes adultes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	0
	Planification, décision	Adultes aînés	0	0	3	0	2	1	1	1	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0
		Jeunes adultes	1	0	3	2	2	0	0	0	0	0	1	1	1	0	8	6	0	0	0	1
	Transmission, développement	Adultes aînés	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0
		Jeunes adultes	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0
	Sensibilisation à l'âgisme	Adultes aînés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Jeunes adultes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Total			4	2	9	3	4	1	3	2	3	1	10	6	1	0	17	13	1	1	8
Affectif	P — Émotions positives	Adultes aînés	3	4	3	4	1	0	1	0	2	1	6	7	1	1	3	3	4	5	14	15
		Jeunes adultes	7	6	1	3	0	0	1	1	0	0	4	4	3	2	5	4	1	1	4	6
	E — Engagement	Adultes aînés	1	0	1	1	2	1	0	0	0	0	4	3	0	0	1	1	0	0	2	2
		Jeunes adultes	1	1	2	0	0	0	3	3	0	0	6	7	1	1	5	4	0	0	4	3
	R — Relations positives	Adultes aînés	1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	4	2	0	0	0	1	0	1	8	9
		Jeunes adultes	1	2	0	1	1	1	1	0	0	0	3	2	3	2	4	4	0	0	5	6
	M — Signification	Adultes aînés	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	7	5
		Jeunes adultes	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2	2	2	1	0	0	0	0	1	0
	A — Accomplissement	Adultes aînés	2	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	3	0	0	0	0	0	0	8	5
		Jeunes adultes	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
	Bien-vieillir	Adultes aînés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Jeunes adultes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Confiance (relation)	Adultes aînés	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
		Jeunes adultes	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	6	6	0	0	1
	Émotions (autres que positives)	Adultes aînés	1	2	1	2	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	2	2
		Jeunes adultes	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3	2	9	10	0	1	1	2
	Résilience, réminiscence	Adultes aînés	6	5	1	2	1	1	0	0	0	0	4	5	1	1	0	0	0	0	2	2
		Jeunes adultes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	Sagesse	Adultes aînés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
		Jeunes adultes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total			26	26	13	19	6	5	10	6	3	1	40	41	17	14	33	34	6	9	61
Total des trois dimensions			33	34	27	28	15	11	21	16	7	2	62	67	18	14	53	50	7	11	76	79
Humour, rire	Adultes aînés	13		13		18		17		4		4										
	Jeunes adultes	2		2		7		6		1		2										

Annexe 20 : Certificat d'approbation éthique.

Université d'Ottawa Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche	05/07/2024 University of Ottawa Office of Research Ethics and Integrity									
CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL										
Numéro du dossier / Ethics File Number Titre du projet / Project Title	S-06-22-8155 Appréhender et comprendre les expériences vécues des adultes aînés et des jeunes adultes durant le processus de la gérontologie narrative numérique dans les dimensions cognitive, conative et affective Thèse de doctorat / Doctoral thesis Renouvelé / Renewed									
Type de projet / Project Type	21/07/2022 20/07/2025									
Statut du projet / Project Status Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy) Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)										
Équipe de recherche / Research Team										
<table border="0" style="width: 100%;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Chercheur / Researcher</th> <th style="text-align: left;">Affiliation</th> <th style="text-align: left;">Role</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Béatrice CRETENAND PECORINI</td> <td>Faculté d'éducation / Faculty of Education</td> <td>Chercheur Principal / Principal Investigator</td> </tr> <tr> <td>Emmanuel DUPLAA</td> <td>Faculté d'éducation / Faculty of Education</td> <td>Superviseur / Supervisor</td> </tr> </tbody> </table>	Chercheur / Researcher	Affiliation	Role	Béatrice CRETENAND PECORINI	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator	Emmanuel DUPLAA	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor	
Chercheur / Researcher	Affiliation	Role								
Béatrice CRETENAND PECORINI	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator								
Emmanuel DUPLAA	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor								
Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments										
550, rue Cumberland, pièce 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada 550 Cumberland Street, Room 154 Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada 613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca www.recherche.uottawa.ca/deontologie www.recherche.uottawa.ca/ethics										

Annexe 21 : Critiques et reproches formulés à l'égard de l'étude de cas et réponses.

CRITIQUES / REPROCHES	SOLUTIONS
Niveau d'effort ingérable Volume considérable de données qui peuvent devenir illisibles ; chronophage (Barlatier, 2018)	- Logiciels d'analyse qualitative pour organiser les données - Données rigoureusement classées et organisées, puis traitées sous la forme d'analyse de contenu - Chronophage : préjugé erroné dans la plupart des cas ; bien concevoir sa recherche en s'assurant d'avoir les ressources nécessaires Lejeune, 2017b ; Yin, 2014
Généralisation des résultats Généralisation peu réalisable (Prévost et Roy, 2015 ; Proulx, 2019)	- Critère trop souvent pris dans le sens défini par les recherches fondamentales ; le but est de comprendre en profondeur les cas particuliers (particularisation) - Transferabilité des cas en fonction des fondements philosophiques de la recherche qualitative³⁶ Alexandre, 2013 ; Merriam et Tisdell, 2015 ; Stake, 1995
Manque de rigueur scientifique	- La notion de rigueur en recherche qualitative diffère des recherches quantitatives - Critères méthodologiques de crédibilité, fiabilité, transférabilité et de confirmation et - Critères relationnels ou critères éthiques : équilibre, authenticité ontologique, authenticité éducative, authenticité catalytique et authenticité tactique Savoie-Zajc, 2019
Crédibilité (ou la validité interne) : cohérence des résultats	- S'assurer qu'il n'existe pas d'explications concurrentes - Pensée dès la conception de la recherche, en lien avec : posture épistémologique, question de recherche, cadre théorique, méthodologie - Cohérence, rigueur et transparence des décisions prises - Utiliser plusieurs sources de données collectées à différents moments pour arriver à saturation - Décrire et d'explicitier en détail la stratégie et les outils utilisés pour l'analyse - Engagement sur le long terme du chercheur sur le terrain - Retour aux participants pour validation - Chercher des contre-explications possibles - Échanges avec des pairs expérimentés Dahl <i>et al.</i> , 2020 ; Drucker-Godard <i>et al.</i> , 2014 ; Gaudet et Robert, 2018 ; Merriam, 1998 ; Merriam et Tisdell, 2015 ; Roy, 2016
Fiabilité ou cohérence : reproduction des résultats / techniques et instruments de collecte des données	- Cohérence entre les résultats et les données - Processus d'analyse avec codes clairement explicité et (idéalement) validé par d'autres chercheurs indépendants - Validé par le comité de recherche pour les recherches doctorales Dahl <i>et al.</i> , 2020 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Merriam et Tisdell, 2015 ; Roy, 2016 ; Savoie-Zajc, 2019

³⁶ Merriam et Tisdell (2015) donnent l'exemple de Lincoln et Guba. Ces derniers renvoient la responsabilité de la transférabilité chez celui qui souhaite utiliser les résultats de la recherche, car il connaît le milieu auquel il veut l'appliquer ; pour autant, les données doivent avoir été suffisamment décrites pour rendre cette transférabilité possible.

Transférabilité (ou validité externe) : possibilité d'application des conclusions à d'autres situations	Traitée <i>supra</i> sous « généralisation des résultats »
Confirmation : interprétation des données (risque d'avoir un lien émotif avec les hypothèses et les résultats et de ne voir que ce qu'on veut voir) (Larivée <i>et al.</i> , 2019)	• Confirmation des significations émergentes de l'analyse par vraisemblance, solidité et certitude • Vérifier les explications rivales ; rechercher des preuves contraires • Collaboration avec des chercheurs ayant un point de vue différent • Retourner auprès des participants Drucker-Godard <i>et al.</i> , 2014 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Larivée <i>et al.</i> , 2019 ; Roy, 2016
Triangulation ou protocoles de triangulation (Stake, 1995) : stratégie la plus utilisée pour la rigueur scientifique en recherche qualitative (Savoie-Zajc, 2019)	• Triangulation des données (deux ou plusieurs modes de collecte de données) • Triangulation des sources (diversité des points de vue) • Triangulation des chercheurs (rencontres programmées avec des pairs durant la recherche) • Triangulation théorique (plusieurs cadres théoriques et/ou points de vue disciplinaires pour analyse et interprétation) • Triangulation indéfinie (retour aux participants) Savoie-Zajc, 2019
D'une façon générale, tous les critères de rigueur ne doivent pas simplement être cités dans le rapport de recherche, mais sérieusement argumentés (Savoie-Zajc, 2019).	
Manque de clarté comparative avec d'autres méthodes	• Reproche formulé lorsque les méthodes de recherche étaient essentiellement quantitatives³⁷ et expérimentales, ne peut plus être considéré comme un problème aujourd'hui Yin, 2014
Intégration rigide avec le cadre théorique : risque de rigidité mentale à ne pas permettre l'émergence de pistes de recherche inattendues	• Appliquer les critères propres à l'analyse de contenu : ○ Exhaustivité (accès aux catégories émergentes, évite d'écarter une partie des données), ○ Exclusivité (les catégories ne se recouvrent pas), ○ Objectivité (définition claire, univoque) et ○ Pertinence (concordance entre les catégories, le matériau analysé et la question de recherche) Lejeune, 2017b

³⁷ Comme chercheuse novice, j'ai naturellement entendu parler de cette période, mais j'ai découvert la virulence des débats en lien avec les études de cas avec les articles de Walker R. (1981) « *Three Reason for Not Doing Case Study Research* » ou Miles M. (1979) « *Qualitative Data as an Attractive Nuisance* ».

Annexe 22 : Références GNN et cognitif, conatif, affectif et autres références.

	GÉRONTOLOGIE NARRATIVE	NARRATION NUMÉRIQUE	DIFFUSION
COGNITIF	Récit — Écoute	Rédaction — Littératie médiatique multimodale	Littératie médiatique multimodale
Apprentissages informels	Alterio, 2003 ; Ruchat, 2013b	Chalmel et Weisser, 2013 ; Fusaro, 2012 ; Hoechsmann et DeWaard, 2015 ; Hewson <i>et al.</i> , 2015 ; Loe, 2013 ; Truong-White et McLean, 2015	
Apprentissages intergénérationnels	Ruchat, 2013b	Hewson <i>et al.</i> , 2015 ; Loe, 2013 ; Manchester et Facer, 2015 ; Withnall, 2018	Withnall, 2018
Apprentissages techniques, numériques		Boubée, 2011 ; Curell, 2016 ; Fusaro, 2012 ; Hargittai et Dobransky, 2017 ; Hewson <i>et al.</i> , 2015 ; Hoechsmann et DeWaard, 2015 ; Loe, 2013 ; Manchester et Facer, 2015 ; Rubino <i>et al.</i> , 2018 ; Schreurs <i>et al.</i> , 2017 ; Truong-White et McLean, 2015	Achenbaum et Lewis, 2012 ; Boubée, 2011 ; Fusaro, 2012 ; Hargittai et Dobransky, 2017 ; Lambert, 2013 ; Schreurs <i>et al.</i> , 2017 ; Manchester et Facer, 2015
Langue de communication — Le récit — L'écoute	Castañó <i>et al.</i> , 2007 ; Chalmel et Weisser, 2013 ; Grimm et Boothe, 2007 ; Randall <i>et al.</i> , 2015 ; Ruchat, 2013b	Lambert, 2013	
Littératie médiatique multimodale		Boulitif et Crettenand Pecorini, 2021	Boulitif et Crettenand Pecorini, 2021
CONATIF	Développement de la confiance — Tolérance	Effort commun — Motivation	Fierté — Transmission
Héritage culturel et historique	Andrews <i>et al.</i> , 2006 ; Ruchat, 2013b	Loe, 2013 ; Manchester et Facer, 2015	Lambert, 2013
Transmission, développement	Ruchat, 2013b	Florin et Vrignaud, 2007 ; Lambert, 2013 ; Quillion-Dupré <i>et al.</i> , 2016	Lambert, 2013 ; Morgan, 2010 ; Topping, 2020 ; Urien et Guiot, 2007
Coopération, guide, motivation, confiance	Alterio, 2003 ; Chalmel et Weisser, 2013 ; Florin et Vrignaud, 2007 ; Gohier, 2004 ; Randall <i>et al.</i> , 2015 ; Ruchat, 2013b ; Topping, 2020	Florin et Vrignaud, 2007 ; Topping, 2020	Morgan, 2010
Pensée critique	Alterio, 2003	Hoechsmann et DeWaard, 2015	
Éthique	Ruchat, 2013a ; Ruchat, 2013b	Hoechsmann et DeWaard, 2015 ; Lambert, 2013 ; Manchester et Facer, 2015 ; Lambert, 2013	Lambert, 2013 ; Ruchat, 2013b
Estime de soi, fierté	Ancet, 2018 ; Florin et Vrignaud, 2007 ; Randall et Kenyon, 2004	Florin et Vrignaud, 2007 ; Hoechsmann et DeWaard, 2015 ; Lambert, 2013	Florin et Vrignaud, 2007 ; Lambert, 2013
Planification, décision	Florin et Vrignaud, 2007	Lambert, 2013	

AFFECTIF	Rétrospection — Temporalité	Expérience mémorable	Choix du partage
Bien-être	Crettenand Pecorini, 2019 ; Grimm et Boothe, 2007 ; Jenkins et Mostafa, 2015 ; Randall <i>et al.</i> , 2015 ; Ribes et Poussin, 2014 ; Ruchat, 2013b ; Tarquinio, 2012	Crettenand Pecorini, 2019 ; Hewson <i>et al.</i> , 2015 ; Lambert, 2013 ; Loe, 2013	Crettenand Pecorini, 2019
Bien-vieillir	Bohlmeijer <i>et al.</i> , 2007 ; Crettenand Pecorini, 2019 ; Grimm et Boothe, 2007 ; de Medeiros, 2014 ; Ruchat, 2013b	Crettenand Pecorini, 2019	Crettenand Pecorini, 2019
Sagesse	Crettenand Pecorini, 2019 ; Randall, 2012 ; Randall et Kenyon, 2004 ; Ruchat, 2013b	Crettenand Pecorini, 2019 ; Lambert, 2013 ; Loe, 2013	Crettenand Pecorini, 2019 ; Lambert, 2013
Résilience, réminiscence	Crettenand Pecorini, 2019 ; Cyrulnik, 2008 ; Herman, 2007 ; Grimm et Boothe ; 2007 Randall, 2012 ; Randal <i>et al.</i> , 2015 ; Ribes et Poussin, 2014 ; Ruchat, 2013b ; Tarquinio, 2012	Crettenand Pecorini, 2019 ; Lambert, 2013	Crettenand Pecorini, 2019
Relations inter-générationnelles confiance	Castañó <i>et al.</i> , 2007 ; Gagnon, 2011 ; Ruchat, 2013b	Quillion-Dupré <i>et al.</i> , 2016	
Émotions	Crettenand Pecorini, 2019 ; Topping, 2020	Crettenand Pecorini, 2019 ; Jordan, 2019 ; Lambert, 2013	Crettenand Pecorini, 2019 ; Lambert, 2013
Générations, intergénérationnel, modèle de société, lutte contre l'âgisme, bénéfices	Aguilera-Hermida <i>et al.</i> , 2020 ; Andrew <i>et al.</i> , 2017 ; Berrut, 2020 ; Boström et Schmidt-Hertha, 2017 ; Boulanger <i>et al.</i> , 2020 ; Campiche et Kuzeawu, 2014 ; Drury <i>et al.</i> , 2016 ; Ennuyer, 2020 ; Kaplan <i>et al.</i> , 2020 ; Lux <i>et al.</i> , 2020 ; Macnicol, 2006 ; Malki, 2015 ; Mauger, 2013 ; McMullin et Marshall, 2001 ; Mercier <i>et al.</i> , 2018 ; Moulias <i>et al.</i> , 2021 ; Parra Salas, 2017 ; Pettigrew, 1998 ; Pettigrew et Tropp, 2006 ; Pichault et Pleyers, 2012 ; Redeker, 2015 ; Rennes, 2020 ; Riffaud, 2007 ; de Singly, 2015 ; Stathi et Vezzali, 2017 ; Tullo <i>et al.</i> , 2019 ; Topping, 2020		
Apprentissage tout au long de la vie, intergénérationnel	Baker <i>et al.</i> , 2005 ; Barbosa <i>et al.</i> , 2021 ; Chamberland <i>et al.</i> , 2017 ; Findsen, 2005 ; Franz et Scheunpflug, 2009 ; Hewson <i>et al.</i> , 2015 ; Jenkins et Wiggins, 2015 ; Jones <i>et al.</i> , 2004 ; Lux <i>et al.</i> , 2020 ; Parra Salas, 2017 ; Pentecouteau et Eneau, 2017 ; Ruchat, 2013a ; Rușitoru, 2017 ; Seedsman, 2021 ; Soidet <i>et al.</i> , 2018 ; Stephan, 2020 ; Tchimou, 2020 ; Topping, 2020		
Gérontagogie	Kern, 2011, 2018 ; Lemieux et Martinez, 2000 ; Lemieux 2001		
Apprentissages et santé	Ferry, 2006 ; Kern 2016 ; Laguardia et Ryan, 2000 ; Lemieux, 2013 ; Ryan et Deci, 2000 ; Ruchat, 2013a		
Bien-être, bien- vieillir, réalisation de soi, sagesse	Apouey, 2020 ; Baker <i>et al.</i> , 2005 ; Bowling et Dieppe, 2005 ; Henderson <i>et al.</i> , 2013 ; Huta et Waterman, 2013 ; Julió, 2017 ; Lemieux, 2013 ; Randall <i>et al.</i> , 2015 ; Rowe et Kahn, 1987, 1997 ; Webster, 2007		
Capacités cognitives (âge, technologies, préjugés)	Bengtsson, 2013 ; Boujut et Belleville, 2019 ; Kern, 2013 ; Lemieux, 2013 ; Thompson et Foth, 2005		

Annexe 23 : Contribution des binôme aux données récoltées

Les tableaux 16, 17, 18, 19 et 20 montrent la contribution de chaque binôme aux données récoltées (occurrences comprises comme la fréquence du code dans les verbatim) et le tableau 21 les occurrences globales pour chaque dimension, selon les adultes aînés et les jeunes adultes, à partir des instruments de collecte de données en fonction des phases de la gérontologie narrative numérique.

Tableau 16 : Contribution du binôme 1 aux données récoltées (occurrences).

	Journaux de bord			Entretien du binôme			Entretien individuel			Débriefing			Humour rire
	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	
Annie	6	24	60	6	23	56	8	27	39	×	×	×	46
Kali	11	26	18	3	15	61	7	20	60	4	12	36	48

Tableau 17 : Contribution du binôme 2 aux données récoltées (occurrences).

	Journaux de bord			Entretien du binôme			Entretien individuel			Débriefing			Humour rire
	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	
M. Jean	11	28	42	10	11	33	5	30	41	×	×	×	45
Catherine	21	48	52	16	9	28	15	38	83	13	13	33	23

Tableau 18 : Contribution du binôme 3 aux données récoltées (occurrences).

	Journaux de bord			Entretien du binôme			Entretien individuel			Débriefing			Humour rire
	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	
Yolande	2	4	37	5	3	30	3	30	76	×	×	×	31
Élodie	2	5	17	1	0	3	12	25	46	3	3	14	18

Tableau 19 : Contribution du binôme 4 aux données récoltées (occurrences).

	Journaux de bord			Entretien du binôme			Entretien individuel			Débriefing			Humour rire
	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	
Gaston	2	4	19	4	7	25	3	12	23	×	×	×	36
Aysel	7	14	15	×	×	×	×	×	×	1	7	10	3

Tableau 20 : Contribution du binôme 5 aux données récoltées (occurrences).

	Journaux de bord			Entretien du binôme			Entretien individuel			Débriefing			Humour rire
	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	Cognitif	Conatif	Affectif	
Eugénie	3	2	21	1	15	65	3	12	58	×	×	×	32
Maryline	2	4	4	5	26	32	10	18	48	3	5	22	10

Tableau 21 : Vue d'ensemble du nombre d'occurrences relevées à partir des journaux de bord, des entretiens des binômes et individuels durant les trois phases de la GNN et de la GNN globalement dans les trois dimensions et pour les deux générations.

PHASES GNN		Journaux de bord [N=19]						Entretiens des binômes [N=5]						Entretiens individuels [N=9]					
		Cognitif		Conatif		Affectif		Cognitif		Conatif		Affectif		Cognitif		Conatif		Affectif	
		Adultes aînés	Jeunes adultes	Adultes aînés	Jeunes adultes	Adultes aînés	Jeunes adultes	Adultes aînés	Jeunes adultes	Adultes aînés	Jeunes adultes	Adultes aînés	Jeunes adultes	Adultes aînés	Jeunes adultes	Adultes aînés	Jeunes adultes	Adultes aînés	Jeunes adultes
PHASES GNN	Gérontologie narrative	11	25	36	27	70	31	4	4	5	7	17	8	22	44	16	14	25	39
	Narration numérique	10	14	44	54	18	7	8	8	7	15	23	20	8	19	19	36	37	75
	Diffusion [cercle privé]	×	×	×	×	×	×	4	2	18	4	57	5	1	1	28	9	31	13
	GNN [global]	×	×	×	×	×	×	10	11	23	23	113	91	9	13	42	34	144	110

Pour chaque binôme, le dernier journal de bord a été complété lors de l'avant-dernière rencontre, il n'y a donc pas de données dans le tableau pour la phase diffusion qui est intervenue après.

Annexe 24 : Tableau des résultats des journaux de bord dans la dimension cognitive.

Résultats des références faites dans les journaux de bord de la part des adultes âgés et des jeunes adultes pour les codes de la dimension cognitive selon les étapes de la gérontologie narrative numérique.

COGNITIF		Gérontologie narrative	Narration numérique	GNN total
Apprentissages informels				
	Adultes âgés	0	1	1
	Jeunes adultes	11	4	15
Apprentissages intergénérationnels				
	Adultes âgés	2 (a appris à)	0	2
	Jeunes adultes	9 (a appris de)	3 (a appris de)	12
Apprentissages techniques, numériques				
	Adultes âgés	2 (a appris de)	6 (a appris de)	8
	Jeunes adultes	2 (a appris à)	5 (a appris à)	7
Écrit, rédaction				
	Adultes âgés	6	2	8
	Jeunes adultes	2	2	4
Langue de communication, écoute, récit				
	Adultes âgés	1	1	2
	Jeunes adultes	5	0	5
Littératie médiatique multimodale				
	Adultes âgés	0	0	0
	Jeunes adultes	0	0	0
Capacités cognitives des âgés				
	Adultes âgés	3	0	3
	Jeunes adultes	0	0	0

Les apprentissages informels ont été relevés majoritairement auprès des jeunes adultes, surtout dans la phase de la gérontologie narrative (partie orale pour l'adulte âgée et d'écoute pour le jeune adulte) avec 11 occurrences ; dans la phase narration numérique, il y a 4 occurrences pour les jeunes adultes et une seule pour les adultes âgés. Pour les apprentissages intergénérationnels, c'est également dans la phase de la gérontologie narrative que l'analyse a mis en évidence les apprentissages réalisés par les jeunes adultes [N = 9] qui ont appris des adultes âgés. Ces derniers ont fait 2 mentions à des apprentissages qu'ils ont permis de réaliser aux jeunes adultes durant cette phase orale. Les apprentissages intergénérationnels durant la phase narration numérique sont plus faibles, avec uniquement 3 occurrences pour les jeunes adultes. Si les apprentissages techniques et numériques ont été relevés équitablement pour les deux générations durant la phase orale [N = 2], c'est surtout durant la phase narration numérique que les adultes âgés ont appris de la part des jeunes adultes [N = 6] et que les jeunes adultes ont permis d'apprendre aux adultes âgés [N = 5]. Par rapport à l'écrit et la rédaction, c'est

surtout la phase orale narrative qui permet de relever le plus d'occurrences [6 pour les adultes âgés et 2 pour les jeunes adultes], cette phase étant préparatoire à la phase numérique. Pour la langue de communication, l'écoute et le récit, c'est également durant la phase orale narrative qu'il y a le plus d'occurrences et surtout de la part des jeunes adultes [N = 5 pour les jeunes adultes versus 1 pour les adultes âgés]. Finalement, les capacités cognitives des âgés ne sont relevées que dans la phase orale et par les adultes âgés [N = 3].

Annexe 25 : Tableau des résultats des journaux de bord dans la dimension conative.

Résultats des références faites dans les journaux de bord de la part des adultes aînés et des jeunes adultes pour les codes de la dimension conative selon les étapes de la gérontologie narrative numérique.

CONATIF		Gérontologie narrative	Narration numérique	GGN total
Coopération, guide				
	Adultes aînés	7	4	11
	Jeunes adultes	3	12	15
Créativité				
	Adultes aînés	0	5	5
	Jeunes adultes	0	8	8
Estime de soi, fierté				
	Adultes aînés	2	0	2
	Jeunes adultes	0	0	0
Éthique				
	Adultes aînés	0	0	0
	Jeunes adultes	0	0	0
Héritage culturel, historique				
	Adultes aînés	1	2	3
	Jeunes adultes	6	0	6
Motivation				
	Adultes aînés	4	0	4
	Jeunes adultes	4	5	9
Pensée critique				
	Adultes aînés	1	1	2
	Jeunes adultes	2	0	2
Planification, décision				
	Adultes aînés	14	14	28
	Jeunes adultes	20	26	46
Transmission, développement				
	Adultes aînés	6	1	7
	Jeunes adultes	8	3	11
Sensibilisation à l'âgisme*				
	Adultes aînés	1	1	2
	Jeunes adultes	0	1	1

* Les références sur la sensibilisation à l'âgisme ont été prises en considération uniquement lorsque cela a été exprimé distinctement et clairement, mais il y a eu de nombreuses situations qui auraient pu être considérées comme un exemple de lutte contre l'âgisme.

Dans la phase de la gérontologie narrative (orale), se sont surtout les adultes aînés qui ont relevé leur collaboration dans le sens de guide [N = 7 pour les adultes aînés versus N = 3 pour les jeunes adultes], alors que dans la phase narration numérique, c'est l'inverse, avec 12

occurrences pour les jeunes adultes et 4 pour les adultes aînés. La créativité n'est relevée que dans la phase numérique et plus fortement par les jeunes adultes [N = 8 versus N = 5 pour les adultes aînés]. Les jeunes adultes ont largement profité de l'héritage culturel et historique dans la phase narration orale [N = 6 pour les jeunes adultes versus N = 1 pour les adultes aînés]. La motivation a été équitablement relevée par les deux générations [N = 4] dans la phase narration orale, mais uniquement par les jeunes adultes dans la phase numérique [N = 5]. La planification et les décisions qui en découlent ont été importantes dans les deux phases, avec une tendance d'environ 1/3 de plus pour les jeunes adultes dans la phase orale [N = 20 versus N = 14 pour les adultes aînés] et presque du double dans la phase numérique [N = 26 versus N = 14 pour les adultes aînés]. La transmission et le développement ont été plus fort dans la phase narration orale [N = 6 pour les adultes aînés et N = 8 pour les jeunes adultes] que dans la phase numérique [N = 1 pour les adultes aînés et N = 3 pour les jeunes adultes]. Enfin, pour les références sur la sensibilisation à l'âgisme qui ont été exprimées distinctement, l'analyse permet d'en relever un total de 2 occurrences pour les adultes aînés et 1 pour les jeunes adultes.

Annexe 26 : Tableau des résultats des journaux de bord dans la dimension affective.

Résultats des références faites dans les journaux de bord de la part des adultes aînés et des jeunes adultes pour les codes de la dimension affective selon les étapes de la gérontologie narrative numérique.

AFFECTIF		Gérontologie narrative	Narration numérique	GNN total
Bien-être (modèle PERMA de Seligman, 2012)				
Bien-être [moyenne]	Adultes aînés	16	6	22
	Jeunes adultes	11	6	17
P — Émotions positives				
	Adultes aînés	38	15	53
	Jeunes adultes	30	16	46
E — Engagement (être absorbé ou intéressé par une activité)				
	Adultes aînés	13	5	18
	Jeunes adultes	10	8	18
R — Relations positives				
	Adultes aînés	23	12	35
	Jeunes adultes	12	4	16
M — Signification (sens de l'orientation et du but dans la vie)				
	Adultes aînés	4	0	4
	Jeunes adultes	3	0	3
A — Accomplissement (sentiment de maîtrise)				
	Adultes aînés	3	0	3
	Jeunes adultes	1	1	2
Bien-vieillir				
	Adultes aînés	1	0	1
	Jeunes adultes	0	0	0
Confiance (relation)				
	Adultes aînés	16	4	20
	Jeunes adultes	8	0	8
Émotions (autres que positives)				
	Adultes aînés	12	2	14
	Jeunes adultes	12	1	13
Résilience, réminiscence				
	Adultes aînés	22	5	27
	Jeunes adultes	0	0	0
Sagesse				
	Adultes aînés	3	1	4
	Jeunes adultes	0	0	0

Le bien-être est analysé à partir du modèle PERMA de Seligman (2012) et ces cinq points. Les occurrences des émotions positives sont très nombreuses dans la phase de la narration orale, tant pour les adultes aînés [N = 38] que pour les jeunes adultes [N = 30], mais aussi dans la phase narration numérique [N = 15 pour les adultes aînés et N = 16 pour les jeunes

adultes]. L'engagement, le fait d'être absorbé ou intéressé par une activité, ressort également fortement dans la phase orale [N = 13 pour les adultes âgés et N = 10 pour les jeunes adultes], mais également et proportionnellement par rapport au temps consacré à ces deux phases, dans la phase numérique [N = 5 pour les adultes âgés et N = 8 pour les jeunes adultes]. Les occurrences pour les relations positives sont deux fois plus nombreuses chez les adultes âgés [N = 23] dans la phase narration orale par rapport aux jeunes adultes [N = 12], et ce rapport passe même à 2/3 dans la phase narration numérique [N = 12 pour les adultes âgés et N = 4 pour les jeunes adultes]. La signification, dans le sens de l'orientation et de but dans la vie, n'est relevée que dans la phase de narration orale [N = 4 pour les adultes âgés et N = 3 pour les jeunes adultes]. Pour le dernier point du modèle PERMA pour le bien-être, soit l'accomplissement dans le sens de sentiment de maîtrise, il est essentiellement relevé également dans la phase narration orale [N = 3 pour les adultes âgés et N = 1 pour les jeunes adultes]. Le bien-vieillir n'est évoqué qu'une fois par un adulte âgé dans la phase de la narration orale. Les occurrences pour la confiance (dans la relation) sont doublement relevées chez les adultes âgés [N = 16] dans la phase narration orale, et uniquement par les adultes âgés dans la phase numérique [N = 4]. Les émotions autres que positives sont équitablement relevées par les deux générations [N = 12] dans la phase narration orale, alors que dans la phase numérique, elle n'est que peu mentionnée [N = 2 pour les adultes âgés et N = 1 pour les jeunes adultes]. La résilience et réminiscence sont uniquement mentionnées par les adultes âgés, surtout dans la phase de la narration orale [N = 22], mais également dans la phase numérique [N = 5]. Finalement, pour la sagesse, cette notion n'apparaît également qu'auprès des adultes âgés, pour un total de 4.

Annexe 27 : Tableau des résultats des entretiens des binômes dans la dimension cognitive.

Résultats des occurrences issues des entretiens des binômes pour les codes de la dimension cognitive.

COGNITIF		Gérontologie narrative	Narration numérique	Diffusion	GNN	GNN total
Apprentissages informels						
	Adultes aînés	0	0	0	3	3
	Jeunes adultes	0	0	0	2	2
Apprentissages intergénérationnels						
	Adultes aînés	0	0	0	0	0
	Jeunes adultes	1 (a appris de)	0	0	5	6
Apprentissages techniques, numériques						
	Adultes aînés	0	6 (a appris de)	4	4	14
	Jeunes adultes	0	2 (a appris à) 2 (a appris de*)	2	0	6
Écrit, rédaction						
	Adultes aînés	2	0	0	0	2
	Jeunes adultes	1	3	0	1	5
Langue de communication, écoute, récit						
	Adultes aînés	2	0	0	2	4
	Jeunes adultes	2	0	0	3	5
Littératie médiatique multimodale						
	Adultes aînés	0	2	0	0	2
	Jeunes adultes	0	1	0	0	1
Capacités cognitives des aînés						
	Adultes aînés	0	0	0	1	1
	Jeunes adultes	0	0	0	0	0

* A appris durant la formation et le suivi de soutien et par ses propres moyens.

Pour la dimension cognitive, les apprentissages informels n'ont pas été identifiés dans une phase spécifique de la gérontologie narrative numérique, mais dans le processus en général, avec trois occurrences pour les adultes aînés et deux pour les jeunes adultes. Les apprentissages intergénérationnels ont été réalisés par les jeunes adultes [total de N = 6] qui ont appris des adultes aînés. Pour les apprentissages techniques et numériques, les apprentissages des adultes aînés [N = 14] ont été réalisés surtout dans la phase de création de la narration numérique [N = 6], mais aussi durant la phase de diffusion [N = 4] et la gérontologie narrative numérique en général [N = 4] ; ceux des jeunes adultes [N = 6], c'est durant la phase numérique et diffusion qu'ils ont partagé leur savoir avec les adultes aînés, en notant que deux de ces mentions d'apprentissages techniques ont aussi été réalisées par leur propre recherche. Les notions d'écrit

et de rédaction sont relevées par les jeunes adultes [N = 5], surtout dans la phase de la narration numérique, alors que pour les adultes âgés [N = 2], c'est dans la phase de la narration orale. C'est dans la même phase que la langue de communication, l'écoute et le récit sont mentionnés, tout comme dans la gérontologie narrative numérique en général [N = 4 pour les adultes âgés et N = 5 pour les jeunes adultes]. La littératie médiatique et multimodale est évoquée uniquement dans la phase de la narration numérique [N = 2 pour les adultes âgés et N = 1 pour les jeunes adultes]. Il n'y a eu qu'une seule mention des capacités cognitives des âgés lors des entretiens des binômes, de la part d'un adulte âgé.

Annexe 28 : Tableau des résultats des entretiens des binômes dans la dimension conative.

Résultats des occurrences issues des entretiens des binômes pour les codes de la dimension conative.

CONATIF		Gérontologie narrative	Narration numérique	Diffusion	GNN	GGN total
Coopération, guide						
	Adultes aînés	0	3	0	3	6
	Jeunes adultes	1	1	0	1	3
Créativité						
	Adultes aînés	0	1	0	0	1
	Jeunes adultes	0	3	0	1	4
Estime de soi, fierté						
	Adultes aînés	0	0	1	1	2
	Jeunes adultes	0	0	0	0	0
Éthique						
	Adultes aînés	0	0	0	0	0
	Jeunes adultes	0	0	0	0	0
Héritage culturel, historique						
	Adultes aînés	0	0	1	0	1
	Jeunes adultes	2	0	0	6	8
Motivation						
	Adultes aînés	1	0	0	5	6
	Jeunes adultes	1	2	0	5	8
Pensée critique						
	Adultes aînés	0	0	1	1	2
	Jeunes adultes	0	0	1	1	2
Planification, décision						
	Adultes aînés	4	2	8	7	21
	Jeunes adultes	3	6	0	5	14
Transmission, développement						
	Adultes aînés	0	1	7	6	14
	Jeunes adultes	0	3	3	4	10
Sensibilisation à l'âgisme*						
	Adultes aînés	0	0	0	7	7
	Jeunes adultes	0	0	0	1	1

* Les références sur la sensibilisation à l'âgisme ont été prises en considération uniquement lorsque cela a été exprimé distinctement et clairement, mais il y a eu de nombreuses situations qui auraient pu être considérées comme un exemple de lutte contre l'âgisme.

Le rôle de guide issu de la collaboration est deux fois plus nombreux chez les adultes aînés [N = 6] que chez les jeunes adultes [N = 3]. La créativité est surtout relevée par les jeunes adultes [N = 4], surtout dans la phase numérique. Pour l'estime de soi et la fierté, ce sont les adultes aînés qui en font uniquement mention [N = 2], dans la phase de diffusion et pour la gérontologie narrative numérique en général. L'héritage culturel et historique est relevé par les

jeunes adultes dans la phase de la narration orale [N = 2], mais aussi durant tout le processus [N = 6], alors qu'un seul adulte âgé en fait mention lors de la diffusion. L'analyse relève que la motivation des jeunes adultes [N = 8] est tout aussi importante que celle des adultes âgés [N = 6]. L'évocation de la pensée critique est identique pour les deux générations [N = 2]. La planification et la prise de décision sont fortement identifiées dans l'analyse, avec 21 occurrences pour les adultes âgés, réparties tout au long du processus et 14 occurrences pour les jeunes adultes, qui apparaissent également tout au long du processus, sauf dans la phase de publication. La transmission et le développement ressortent dans les deux dernières phases de la gérontologie narrative numérique et dans la gérontologie narrative numérique en général, tant pour les adultes âgés [N = 14] que pour les jeunes adultes [N = 10]. Finalement, les entretiens des binômes ont permis de relever des propos sur l'âgisme et la sensibilisation à l'âgisme [N = 7 pour les adultes âgés et N = 1 pour les jeunes adultes].

Annexe 29 : Tableau des résultats des entretiens des binômes dans la dimension affective.

Résultats des occurrences issues des entretiens des binômes pour les codes de la dimension affective.

AFFECTIF		Gérontologie narrative	Narration numérique	Diffusion	GNN	GNN total
Bien-être (modèle PERMA de Seligman, 2012)						
Bien-être [moyenne]	Adultes aînés	2	4	9	16	31
	Jeunes adultes	1	3	1	15	20
P — Émotions positives						
	Adultes aînés	2	4	28	29	63
	Jeunes adultes	1	1	4	19	25
E — Engagement (être absorbé ou intéressé par une activité)						
	Adultes aînés	5	8	4	13	30
	Jeunes adultes	1	7	1	22	31
R — Relations positives						
	Adultes aînés	3	2	2	22	29
	Jeunes adultes	3	3	0	19	25
M — Signification (sens de l'orientation et du but dans la vie)						
	Adultes aînés	1	2	2	13	18
	Jeunes adultes	1	2	0	15	18
A — Accomplissement (sentiment de maîtrise)						
	Adultes aînés	1	2	10	5	18
	Jeunes adultes	0	2	0	2	4
Bien-vieillir						
	Adultes aînés	0	0	0	4	4
	Jeunes adultes	0	0	0	1	1
Confiance (relation)						
	Adultes aînés	0	3	0	1	4
	Jeunes adultes	0	1	0	2	3
Émotions (autres que positives)						
	Adultes aînés	1	2	5	4	12
	Jeunes adultes	2	3	0	4	9
Résilience, réminiscence						
	Adultes aînés	4	0	6	12	22
	Jeunes adultes	0	0	0	2	2
Sagesse						
	Adultes aînés	0	0	0	10	10
	Jeunes adultes	0	1	0	5	6

La moyenne des cinq éléments du modèle PERMA de Seligman (2012) pour le bien-être montre que durant les entretiens des binômes, tant les adultes aînés [N = 31] que les jeunes adultes [N = 20] ont largement abordé le sujet. Pour les émotions positives chez les adultes aînés [N = 63], c'est surtout dans la phase de diffusion qu'elles sont fortement présentes, mais

aussi tout au long du processus ; pour les jeunes adultes [N = 25], c'est également tout au long du processus de la gérontologie narrative numérique. Pour l'engagement, le total est presque similaire [N = 30 pour les adultes âgés et N = 31 pour les jeunes adultes]. Les relations positives se répartissent également tout au long du processus, et sont assez similaires entre les générations [N = 29 pour les adultes âgés et N = 25 pour les jeunes adultes]. La signification est de façon quasi identique dans le processus, avec un total équivalent [N = 18] pour les deux générations. Finalement pour le bien-être, l'accomplissement ressort fortement chez les adultes âgés [N = 18 versus N = 4 chez les jeunes adultes], d'autant plus dans la phase de diffusion. Le bien-vieillir est évoqué par les adultes âgés [N = 4] et par un jeune adulte, durant le processus général de la gérontologie narrative numérique. La confiance dans la relation est presque identique pour les deux générations [N = 4 pour les adultes âgés et N = 3 pour les jeunes adultes], surtout dans la phase de la narration numérique de la part des adultes âgés vers les jeunes adultes. Les émotions autres que positives sont réparties tout au long du processus [N = 12 pour les adultes âgés et N = 9 pour les jeunes adultes], sauf dans la phase de diffusion pour les jeunes adultes. La résilience et la réminiscence concernent particulièrement les adultes âgés [N = 22 versus N = 2 chez les jeunes adultes], dans la phase de la narration orale, la phase de diffusion, mais aussi tout au long du processus. Finalement la sagesse a été relevée durant le processus général de la gérontologie narrative numérique chez les adultes âgés [N = 10], mais également chez les jeunes adultes [N = 6].

Annexe 30 : Tableau des résultats des entretiens individuels dans la dimension cognitive.

Résultats des occurrences issues des entretiens individuels pour les codes de la dimension cognitive.

COGNITIF		Gérontologie narrative	Narration numérique	Diffusion	GNN	GNN total
Apprentissages informels						
	Adultes aînés	0	0	0	1	1
	Jeunes adultes	0	0	0	2	2
Apprentissages intergénérationnels						
	Adultes aînés	1 (a appris à)	2 (a appris à)	0	2 (à) 1 (de)	6
	Jeunes adultes	4 (a appris de)	1 (a appris de)	0	8 (de)	13
Apprentissages techniques, numériques						
	Adultes aînés	0	4 (a appris de)	1	5 (de)	10
	Jeunes adultes	0	7 (a appris à) 6 (a appris de*)	0	1 (de*)	14
Écrit, rédaction						
	Adultes aînés	2	0	0	0	2
	Jeunes adultes	3	3	0	0	6
Langue de communication, écoute, récit						
	Adultes aînés	1	1	0	0	2
	Jeunes adultes	4	0	1	2	7
Littératie médiatique multimodale						
	Adultes aînés	0	1	0	0	1
	Jeunes adultes	0	2	0	0	2
Capacités cognitives des aînés						
	Adultes aînés	0	0	0	0	0
	Jeunes adultes	0	0	0	0	0

* A appris durant la formation et le suivi de soutien à la gérontologie narrative numérique.

Les apprentissages informels ne sont presque pas mentionnés durant les entretiens individuels [N = 1 pour les adultes aînés et N = 2 pour les jeunes adultes]. Les apprentissages intergénérationnels, mis à part dans la phase de diffusion, apparaissent tout au long du processus de la gérontologie narrative numérique, un peu plus que deux fois plus pour les jeunes adultes [N = 13] que pour les adultes aînés [N = 6]. Les apprentissages techniques (« a appris de » ou « a appris à ») ressortent plus fortement durant la phase de la narration numérique et durant le processus [N = 10 pour les adultes aînés et N = 14 pour les jeunes adultes], mais pour les jeunes adultes, ils concernent également les apprentissages techniques réalisés durant la formation à la gérontologie narrative numérique. L'écrit et la rédaction interviennent dans les deux premières

phases de la gérontologie narrative numérique [N = 2 pour les adultes âgés et N = 6 pour les jeunes adultes]. La langue de communication, l'écoute et le récit sont évoqués particulièrement dans la phase de la narration orale par les jeunes adultes et moins fortement par les adultes âgés [N = 2 pour les adultes âgés et N = 7 pour les jeunes adultes]. Il y a peu d'évocation à la littérature médiatique et multimodale [N = 1 pour les adultes âgés et N = 2 pour les jeunes adultes]. Finalement, il n'y a aucune notion des capacités cognitives des adultes âgés durant les entretiens individuels.

Annexe 31 : Tableau des résultats des entretiens individuels dans la dimension conative.

Résultats des occurrences issues des entretiens individuels pour les codes de la dimension conative.

CONATIF		Gérontologie narrative	Narration numérique	Diffusion	GNN	GGN total
Coopération, guide						
	Adultes aînés	5	9	0	9	23
	Jeunes adultes	3	5	0	4	12
Créativité						
	Adultes aînés	0	1	0	0	1
	Jeunes adultes	0	0	0	0	0
Estime de soi, fierté						
	Adultes aînés	0	1	2	1	4
	Jeunes adultes	1	3	2	2	8
Éthique						
	Adultes aînés	0	0	0	0	0
	Jeunes adultes	0	0	0	0	0
Héritage culturel, historique						
	Adultes aînés	1	0	6	5	12
	Jeunes adultes	1	1	2	4	8
Motivation						
	Adultes aînés	3	1	1	6	11
	Jeunes adultes	2	8	0	9	19
Pensée critique						
	Adultes aînés	0	0	0	4	4
	Jeunes adultes	1	2	0	1	4
Planification, décision						
	Adultes aînés	6	8	4	6	24
	Jeunes adultes	6	14	2	4	26
Transmission, développement						
	Adultes aînés	1	0	15	11	27
	Jeunes adultes	0	3	3	10	16
Sensibilisation à l'âgisme*						
	Adultes aînés	0	0	0	2	2
	Jeunes adultes	1	0	0	7	8

* Les références sur la sensibilisation à l'âgisme ont été prises en considération uniquement lorsque cela a été exprimé distinctement et clairement, mais il y a eu de nombreuses situations qui auraient pu être considérées comme un exemple de lutte contre l'âgisme.

La coopération dans le sens de guide et fortement évoqué par les adultes aînés [N = 23], mais aussi par les jeunes adultes [N = 12], tout au long du processus, sauf dans la phase de diffusion. La créativité n'est évoquée qu'une seule fois dans la phase de la narration numérique par un adulte aîné. Durant les entretiens individuels, l'estime de soi et la fierté sont doublement évoquées par les jeunes adultes [N = 8] que par les adultes aînés [N = 4]. L'héritage culturel et

historique est évoqué par les adultes âgés [N = 12], surtout dans la phase de diffusion, mais également tout au long du processus comme pour les jeunes adultes [N = 8]. La motivation se répartit également tout au long du processus pour les adultes âgés [N = 11], et également pour les jeunes adultes [N = 19], sauf dans la phase de diffusion. La pensée critique est évoquée équitablement entre les deux générations [N = 4]. La planification et la décision sont fortement relevées, tant chez les adultes âgés [N = 24] que chez les jeunes adultes [N = 26] et pour ces derniers, spécialement dans la phase de la narration numérique. La transmission et le développement concernent fortement les adultes âgés [N = 27], spécialement dans la phase de diffusion, mais également les jeunes adultes [N = 16] tout au long du processus, sauf dans la phase de narration orale. Finalement, la sensibilisation à l'âgisme et l'âgisme sont plus évoqués par les jeunes adultes [N = 8] que par les adultes âgés [N = 2].

Annexe 32 : Tableau des résultats des entretiens individuels dans la dimension affective.

Résultats des occurrences issues des entretiens individuels pour les codes de la dimension affective.

AFFECTIF		Gérontologie narrative	Narration numérique	Diffusion	GNN	GNN total
Bien-être (modèle PERMA de Seligman, 2012)						
Bien-être [moyenne]	Adultes aînés	4	6	5	23	38
	Jeunes adultes	5	11	2	16	34
P — Émotions positives						
	Adultes aînés	8	16	18	35	77
	Jeunes adultes	6	21	6	30	63
E — Engagement (être absorbé ou intéressé par une activité)						
	Adultes aînés	5	5	3	18	31
	Jeunes adultes	7	16	0	12	35
R — Relations positives						
	Adultes aînés	2	4	0	23	29
	Jeunes adultes	10	13	0	21	44
M — Signification (sens de l'orientation et du but dans la vie)						
	Adultes aînés	4	2	5	22	33
	Jeunes adultes	4	2	2	14	22
A — Accomplissement (sentiment de maîtrise)						
	Adultes aînés	2	5	1	15	23
	Jeunes adultes	0	1	0	4	5
Bien-vieillir						
	Adultes aînés	0	0	1	3	4
	Jeunes adultes	0	0	0	2	2
Confiance (relation)						
	Adultes aînés	0	2	0	5	7
	Jeunes adultes	3	8	0	6	17
Émotions (autres que positives)						
	Adultes aînés	0	0	0	6	6
	Jeunes adultes	7	14	5	13	39
Résilience, réminiscence						
	Adultes aînés	4	2	3	12	21
	Jeunes adultes	2	0	0	5	7
Sagesse						
	Adultes aînée	0	1	0	5	6
	Jeunes adultes	0	0	0	3	3

La moyenne du bien-être selon les cinq éléments du modèle PERMA de Seligmann (2012) est relativement identique entre les adultes aînés [N = 38] et les jeunes adultes [N = 34]. Ce sont les émotions positives qui sont le plus évoquées dans ce modèle, tant pour les adultes

aînés [N = 77] que pour les jeunes adultes [N = 63], et cela, tout au long du processus. L'engagement est également assez équitable entre les adultes aînés [N = 31] et les jeunes adultes [N = 35] et pour ces derniers, spécialement dans la phase de la narration numérique. Les relations positives sont fortement relevées par les jeunes adultes [N = 44] et d'autant plus durant les phases de narration orale et narration numérique, mais également par les adultes aînés [N = 29]; il n'y a aucune évocation de relations positives durant la phase de diffusion. La signification est répartie tout au long du processus tant pour les adultes aînés [N = 33] que pour les jeunes adultes [N = 22]. Finalement pour le bien-être, l'accomplissement est beaucoup plus fortement relevé par les adultes aînés [N = 23] tout au long du processus, que par les jeunes adultes [N = 5]. Le bien-vieillir est mentionné par les adultes aînés [N = 4], mais aussi par les jeunes adultes [N = 2]. La confiance dans la relation est plus fortement évoquée par les jeunes adultes [N = 17], surtout durant les phases de narration orale et narration numérique, que par les adultes aînés [N = 7]. Pour les émotions autres que positives, là aussi, ce sont les jeunes adultes qui en évoquent beaucoup plus [N = 39], associées particulièrement à la phase de la narration numérique, par rapport aux adultes aînés [N = 6]. La résilience et la réminiscence sont trois fois plus évoquées chez les adultes aînés [N = 21] durant tout le processus que pour les jeunes adultes [N = 7]. Finalement, la sagesse est deux fois plus évoquée chez les adultes aînés [N = 6] que chez les jeunes adultes [N = 3].

Annexe 33 : Occurrences issues des débriefings pour les codes de la dimension cognitive.

COGNITIF		Gérontologie narrative	Narration numérique	GNN total
Apprentissages informels				
	Jeunes adultes	0	0	0
Apprentissages intergénérationnels				
	Jeunes adultes	5 (a appris de)	2 (a appris de)	7
Apprentissages techniques, numériques				
	Jeunes adultes	1 (a appris à)	5 (a appris à)	6
Écrit, rédaction				
	Jeunes adultes	2	5	7
Langue de communication, écoute, récit				
	Jeunes adultes	1	0	1
Littératie médiatique multimodale				
	Jeunes adultes	0	0	0
Capacités cognitives des aînés				
	Jeunes adultes	3	0	3

Annexe 34 : Occurrences issues des débriefings pour les codes de la dimension conative.

CONATIF		Gérontologie narrative	Narration numérique	GGN total
Coopération, guide				
	Jeunes adultes	4	4	8
Créativité				
	Jeunes adultes	0	0	0
Estime de soi, fierté				
	Jeunes adultes	0	0	0
Éthique				
	Jeunes adultes	0	0	0
Héritage culturel, historique				
	Adultes aînés	1	0	1
Motivation				
	Jeunes adultes	2	5	7
Pensée critique				
	Jeunes adultes	1	1	2
Planification, décision				
	Jeunes adultes	8	10	18
Transmission, développement				
	Jeunes adultes	1	0	1
Sensibilisation à l'âgisme				
	Jeunes adultes	2	1	3

Annexe 35 : Occurrences issues des débriefings pour les codes de la dimension affective.

AFFECTIF		Gérontologie narrative	Narration numérique	GNN total
Bien-être (modèle PERMA de Seligman, 2012)				
Moyenne	Jeunes adultes	17	5	22
P — Émotions positives				
	Jeunes adultes	30	16	46
E — Engagement (être absorbé ou intéressé par une activité)				
	Jeunes adultes	20	12	32
R — Relations positives				
	Jeunes adultes	8	9	17
M — Signification (sens de l'orientation et du but dans la vie)				
	Jeunes adultes	14	7	21
A — Accomplissement (sentiment de maîtrise)				
	Jeunes adultes	1	1	2
Bien-vieillir				
	Jeunes adultes	0	0	0
Confiance (relation)				
	Jeunes adultes	6	2	8
Émotions (autres que positives)				
	Jeunes adultes	8	5	13
Résilience, réminiscence				
	Jeunes adultes	0	0	0
Sagesse				
	Jeunes adultes	0	0	0