

Éducation esthétique et réseaux sociaux : Susciter une attention sensible chez les adolescent·es

Aesthetic education and social network:

Cultivating receptive attention in adolescents

Educação estética e redes sociais:

Despertando a atenção sensível em adolescentes

DOI: 10.5965/25944630922025e6985

Marie-Pierre Labrie

Institution: Université du Québec à
Montréal

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9287-2668>



Licenciante: *Revista de Ensino em Artes, Moda e Design*, Florianópolis, Brasil.

Este trabalho está licenciado sob uma licença **Creative Commons Attribution 4.0 International License**.

Publicado pela Universidade do Estado de Santa Catarina



Copyright: © 2025 pelos autores.

Soumis le : 11/03/2025
Approuvé le : 30/04/2025
Publié le : 01/06/2025

Résumé

Sur les réseaux sociaux, les adolescent·es sont exposés à une vaste quantité d'images et de sons en continu. L'hyperconnectivité dans laquelle elles et ils évoluent a une incidence importante sur les formes de leur attention aux contenus disponibles et, par extension, aux œuvres diffusées sur les plateformes connectées. Dans ce contexte, l'appréciation esthétique, exigeant du temps et une attention sensible, peut représenter un défi. Le présent article interroge cet enjeu en étayant d'abord un cadre théorique autour des notions d'attention, de coprésence connectée, d'éducation au regard et à l'attention et de détournement artistique et pédagogique. Il propose ensuite l'analyse d'un récit d'activités d'appréciation ayant eu lieu en enseignement des arts visuels et médiatiques à l'école secondaire au Québec, puis dégage des orientations pédagogiques favorisant l'attention différenciée, l'intersubjectivité et le caractère processuel de la coprésence pour éduquer au regard.

Mots clés : éducation esthétique, réseaux sociaux, adolescent·es, attention, coprésence connectée, arts visuels et médiatiques, détournement pédagogique.

Abstract

On social media, adolescents are exposed to a vast quantity of images and sounds, continuously. The hyperconnectivity in which they evolve has a significant impact on the forms of their attention to available content and, by extension, to artworks shared on connected platforms. In this context, aesthetic appreciation, which requires time and receptive attention, can represent a challenge. This article examines this issue by outlining a theoretical framework around the notions of connected copresence, attention, education for viewing, and artistic and pedagogical *détournement*. Then, it proposes the analysis of a narrative of appreciation activities that took place in visual and media art classrooms at secondary school in Quebec. From this narrative, the article identifies pedagogical orientations promoting differentiated attention, intersubjectivity, and the processual nature of copresence to educate about seeing.

Keywords: aesthetic education, social networks, adolescents, connected copresence, attention, visual and media arts, pedagogical *détournement*.

Resumo

Nas redes sociais, os adolescentes são expostos a uma grande quantidade de imagens e sons, continuamente. A hiperconectividade em que evoluem tem um impacto significativo nas formas de atenção aos conteúdos disponíveis e, por extensão, às obras veiculadas em plataformas conectadas. Nesse contexto, a apreciação estética, que exige tempo e atenção sensível, pode representar um desafio. Este artigo questiona essa questão apoiando uma estrutura teórica em torno das noções de atenção, copresença conectada, educação no olhar e atenção e diversão artística e pedagógica. Em seguida, ele propõe a análise de uma história de atividades de valorização que ocorreram no ensino de artes visuais e de mídia em escolas secundárias de Quebec. A partir dessa narrativa, o artigo identifica orientações pedagógicas que promovem a atenção diferenciada, a intersubjetividade e a processualidade da co/presença para educar para o olhar.

Palavras-chave: educação estética, redes sociais, adolescentes, atenção, copresença conectada, artes visuais e midiáticas, diversão educacional.

¹ Marie-Pierre Labrie est pédagogue artiste et chercheure en éducation artistique au Québec croisant les champs d'action des milieux scolaire, communautaire et artistique. Ses recherches portent sur l'intégration des technologies mobiles connectées dans les interventions artistiques, notamment en s'appuyant sur la pédagogie de la corporéité et la multisensorialité.

1 Introduction

Dans notre monde hyperconnecté, l'accès aux technologies mobiles et la consultation régulière de contenus dans un rythme rapide transforment notre attention au quotidien. Parmi les contenus émergeant des fils d'actualités ou des plateformes consultées, il arrive que des œuvres d'art s'affichent sur nos petits écrans portables. Ces œuvres invitent à des moments d'arrêt, de réflexion et d'empathie, mais encore faut-il choisir de s'y attarder en faisant fi du flot constant d'autres contenus pour les regarder, les écouter et les ressentir en profondeur. Les adolescent·es sont tout autant influencés par ce rythme propre aux réseaux sociaux et sont exposés à une grande diversité de contenus (publicité, mèmes, capsules humoristiques, vlog, etc). Dans ce contexte, l'appréciation d'œuvres dans les espaces connectés est-elle réellement envisageable avec les adolescent·es?

Le présent article offre des perspectives théoriques et des orientations pratiques concernant l'éducation au regard et à l'attention sensible des adolescent·es en relation à des œuvres créées et diffusées sur les réseaux sociaux, à l'ère de l'hyperconnectivité. L'article s'appuie sur une recherche doctorale en enseignement des arts visuels et médiatiques (Labrie, 2024) financée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada. Cette recherche a intégré la coprésence connectée au cœur d'une expérience artistique et esthétique sur un réseau social, avec des élèves issus de deux écoles secondaires² de la grande région de Montréal, au Québec. La sensibilisation esthétique au regard des créations des élèves et sur des œuvres d'art traversait l'ensemble de l'intervention. L'article pose d'abord la problématique de la transformation de l'attention chez les jeunes, puis présente un assemblage théorique sur les concepts de coprésence connectée, d'attention, d'éducation du regard et de détournement pédagogique. S'ensuivent les paramètres méthodologiques de la recherche, avec un accent sur la conduite des activités d'appréciation, puis une analyse des activités réalisées, suggérant des façons possibles de présenter des œuvres issues de l'ère postnumérique³. Sous la forme d'un

² Le protocole éthique de cette recherche doctorale exige la confidentialité des écoles, des enseignantes et des élèves participants.

³ L'ère postnumérique implique que nous vivons dorénavant dans des univers qui sont pénétrés par Internet et par les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Cette pénétration

récit, l'analyse tisse également des liens avec les concepts théoriques présentés en première partie. Enfin, l'article propose des orientations pédagogiques potentielles pour la conduite d'activités d'appréciation dans un tel contexte.

2 Problématique : transformations de la coprésence et de l'attention

L'attention des adolescent·es subit une transformation importante dans le contexte actuel d'hyperconnectivité. Concernant la sphère sociale, si signifiante pour les personnes adolescentes, Ito *et al.* (2013) suggèrent que celles-ci naviguent simultanément dans et entre des espaces en ligne et hors ligne. Elles ont ainsi l'opportunité de socialiser en tout lieu et en tout temps, partageant leur attention simultanément entre divers ami·es et diverses plateformes connectées. Cette fragmentation de leur présence sociale peut se vivre pratiquement comme des conversations incessantes par le biais des modules d'échanges des réseaux sociaux. À cet égard, De Figueiredo (2019) parle d'un phénomène de continuité caractérisé par l'absence de signe textuel, évacuant de fait le principe de début et de fin de conversation. Dès lors, les adolescent·es se placent dans une disponibilité permanente à leurs intimes, prêts à interrompre à tout moment leurs activités ou interactions pour socialiser en ligne.

Les recherches des dix dernières années soulignent la mutation de la présence et de l'attention chez les adolescent·es. Une étude comparative révèle qu'après avoir été privés de leur téléphone intelligent pendant cinq jours dans le cadre d'un séjour en classe nature, des jeunes manifestaient une capacité plus accrue à reconnaître les émotions chez l'autre (Uhls *et al.*, 2014). De plus, la seule présence d'un appareil mobile connecté dans un lieu physique où une interaction sociale a lieu pourrait entraver l'attention à autrui (Misra *et al.*, 2014). Le phénomène, nommé « peur de manquer quelque chose » (*fear of missing out* – FOMO), qui se manifeste par une anxiété liée à l'anticipation de rater une occasion de socialiser en ligne, serait vécu par plusieurs adolescent·es (Fourquet-Courbet et Courbet, 2017).

totale bouleverse à la fois nos interactions sociales, nos pratiques de consommation et nos pratiques culturelles, qui se trament dorénavant dans un enchevêtrement en ligne/hors ligne (Klein, 2021).

Dans la sphère culturelle et du divertissement, Citton (2014) souligne l'influence que peuvent avoir les écosystèmes médiatiques sur l'économie de l'attention. Il met en contraste le déséquilibre entre la surabondance des contenus circulant dans les espaces numériques et la disponibilité limitée d'attention des individus. Il précise que les capacités d'attention sont partagées entre différents contenus ou interactions susceptibles d'attirer la concentration, alimentant de fait une concurrence. Ainsi, les dispositions à la réception de contenus artistiques en sont diminuées.

Les habitudes d'hyperattention, caractérisées par les tâches multiples, le traitement d'une grande quantité d'information à la fois et le rejet de l'ennui par une constante recherche de stimulation (Hayles, 2007), peuvent limiter les intérêts et la capacité à ralentir pour ressentir et décoder des contenus artistiques singuliers. J'en déduis que la transformation des formes de la présence sociale et la rareté de l'attention peuvent freiner l'intérêt et la curiosité des jeunes pour des œuvres créées ou diffusées en ligne.

3 Assemblage théorique

Dans cette section, en tenant compte du phénomène de connectivité continue, je propose des liens possibles entre les notions de coprésence connectée, d'attention dans les écosystèmes médiatiques et d'éducation du regard. J'envisage des pistes conceptuelles nous amenant à entrevoir comment susciter la curiosité envers des contenus plus singuliers, éduquer le regard et faire vivre des expériences esthétiques véritables et collectives en valorisant des manifestations artistiques postmodernes et postnumériques.

3.1 Coprésence connectée et attention

Les adolescent·es vivent des interactions sociales constantes dans le croisement des espaces en ligne et hors ligne, ce qui mène à une coprésence connectée continue (Chayko, 2014). Quelles sont les dimensions sensibles de cette coprésence? La théorie sociale de Goffman (1963) indique que la coprésence est une condition perceptive qui se manifeste quand des individus se sentent socialement liés

lors d'une interaction, dans un lieu et un temps communs (Grabher *et al.*, 2018; Zhao et Elesh, 2008; Zhao, 2003). Selon Goffman (1963) et Giddens (2009), cette coprésence serait plus soutenue lors de la présence physique des individus. Or, Grabher *et al.* (2018) estiment tout de même possible d'entretenir une coprésence de qualité dans les espaces connectés du moment qu'on la conçoit dans sa dimension perceptive, c'est-à-dire comme une aptitude à être attentif (*being aware*, p. 251) à l'autre, de manière active et partagée.

Si les nouvelles modalités de communication ont entraîné des bouleversements dans les conditions de la présence, Licoppe (2012) estime que la définition normative de ce phénomène, reposant sur la localisation physique à un moment précis (ici, maintenant), doit être remise en question. En effet, l'auteur conçoit que, dans ou entre les espaces connectés et physiques, la présence trouverait davantage son essence dans sa dimension processuelle. Dès lors, la présence, à la fois aptitude et état, est continuellement activée ou interrompue en fonction de la manière dont les individus sont affectés et impliqués dans des interactions situées, que ce soit avec d'autres personnes, des objets, des contenus ou des lieux.

Citton (2014) soutient que l'attention est une « forme de présence à soi et à son environnement » (p. 82). Ce rapport interactif associé à la présence est également abordé par Citton lorsqu'il traite des dynamiques attentionnelles. Il indique que l'individu ajusterait son attention en fonction de ce qui intéresse ou capte l'engagement attentionnel de la collectivité à laquelle il appartient. Ses intérêts et ses intentions de concentration se conjuguent donc à partir d'influences des pairs, des modèles sociaux, voire des stéréotypes.

Ce phénomène s'observe dans les espaces connectés, comme les réseaux sociaux, où les algorithmes influencent constamment l'attention collective. Ces dynamiques façonnent profondément la manière dont les individus, particulièrement les adolescent·es, s'engagent dans des interactions. En raison des algorithmes, les contenus en ligne qui suscitent moins d'intérêt sont moins vus, ce qui pourrait écarter des contenus plus singuliers au profit de ceux qui suscitent davantage d'attention.

Cette attention collective exerce une influence sur les conditions de la présence, c'est-à-dire sur le processus d'engagement interactif avec l'autre et avec des contenus dans des espaces connectés.

3.2 Éduquer le regard : attention à l'œuvre à l'ère hyperconnectée

Dans un paradigme pédagogique, éduquer le regard et l'attention et susciter le partage autour des œuvres en ligne implique un accompagnement dans une présence qui privilégie le ressenti et la mutualité des échanges. L'autrice Domenech (2023) se penche sur cette question de l'éducation esthétique dans le contexte des transformations de l'attention dues aux réseaux sociaux. Elle pose le constat qu'une éducation au regard et à l'attention se vit ultimement dans un acte collectif. S'appuyant sur les théories de l'expérience esthétique de Schaeffer (2015) et de Goodman (1990), elle dégage deux types d'attention portée vers les images dans les espaces numériques connectés. Le premier type survient lorsque l'utilisatrice ou l'utilisateur consulte des contenus – que ce soit des œuvres, de la publicité, des informations – à partir du régime de l'hyperattention et est constamment confronté à une grande quantité d'images en concurrence. Dans ce contexte, une attention rapide lui permet d'identifier immédiatement les éléments les plus pertinents d'une image, de rejeter ceux jugés « contingents » (Goodman, 1990, p. 273), donc non essentiels, et ainsi, de faire le choix de s'y attarder ou de laisser défiler.

Le deuxième type d'attention est celui qui entraîne une expérience plus accrue de présence à une œuvre. Il peut se manifester dans un contexte de réseau social, toutefois, il est nécessaire que l'individu reconnaisse alors qu'il n'est pas simplement devant une image, mais bien devant une œuvre. Dans ce cas, son attention est entièrement concentrée à décoder l'ensemble de l'image, en prenant en compte toutes ses parties comme étant « constitutives » (Goodman, 1990, p. 273). Cela veut dire que tous les éléments de l'image sont jugés fondamentaux et comportant de potentiels indices pour approfondir l'expérience esthétique. Engageant la différenciation, c'est-à-dire la capacité à distinguer différents éléments constituant un tout, ce type d'attention nécessite d'être éduqué pour s'actualiser. Dès lors, il implique un accompagnement pédagogique.

Domenech dégage deux phases pour qu'une éducation esthétique auprès d'apprenant·es puisse susciter une telle attention accrue et consciente et entraîner des interactions stimulantes avec les œuvres. La première, préalable, est celle de la valorisation de contenus artistiques uniques pour opérer une « conversion du regard, qui se départit des préjugés sur ce que devrait être une œuvre d'art de qualité » (Domenech, 2023, p. 169). La deuxième, tributaire de la première, est celle d'un processus d'apprentissage dans lequel l'attention est mobilisée à la différenciation perceptuelle. Cette phase exige du temps. Elle se vit dans une rencontre immersive avec l'œuvre et est guidée par une personne médiatrice recourant à des stratégies de questionnements et effectuant des mises en contexte. Cette médiation fait alors surgir des manifestations perceptuelles, des ressentis et des expériences antérieures de la personne apprenante. Elle permet de tisser des liens entre la subjectivité de la personne qui regarde et des éléments extérieurs constitutifs de l'œuvre, offrant la possibilité d'en découvrir plusieurs facettes. C'est ainsi que s'opère un passage vers une attention différenciée. Domenech conclut que cette rencontre en visite muséale ou en classe, se vivant à plusieurs, crée un espace intersubjectif où l'œuvre devient un pivot pour le partage et où les interprétations se révèlent parfois universelles, parfois distinctes, parfois complémentaires.

Domenech parle de départir les apprenant·es des préjugés liés à l'art contemporain. Au Québec, l'enseignement des arts privilégie souvent les médiums en arts plastiques comme la peinture, le dessin ou la sculpture, hérités du modernisme (Lemerise, 2000). Cela peut mener à une vision plus conventionnelle de l'art chez les élèves. Pourtant, depuis les années 60, la performance, l'art conceptuel et les arts médiatiques prennent une place importante dans les manifestations artistiques (Rush, 2011). Par ailleurs, le développement fulgurant des technologies de l'information et de la communication des années 80-90 a reconfiguré le terrain des pratiques artistiques, qui empruntent aux outils et aux codes des médias de masse. Ce cumul de bouleversements mène le concept de médium à une crise (Manovich, 2017). En effet, selon Manovich, les manifestations artistiques ne s'attachent plus nécessairement à la matérialité de leur mise en forme; elles se définissent également par leurs manières de s'approprier les outils numériques (copie, manipulation, multiplication, combinaison de modes) et par leur voie de distribution (le Web surtout). Pour sa part, Heinich (2014)

insiste sur la notion de récit à l'origine des œuvres contemporaines. L'« objet » n'est plus l'unique élément de définition de l'œuvre d'art. L'appréciation esthétique, dans ce cas, ne s'attardera plus uniquement aux qualités formelles des œuvres, mais aussi à leur contexte de production, aux récits qui les ont vu naître et aux intentions des artistes, qui s'inscrivent dans un contexte social, historique, voire politique.

Le contact des élèves avec ces différentes manifestations contribue à enrichir leur définition de l'art et à transformer leur regard, en particulier face aux œuvres reflétant la réalité postnumérique qui influence leurs intérêts et module leur attention quotidiennement. Une sensibilisation pédagogique devient alors essentielle pour leur faire découvrir des œuvres aux qualités parfois éclatées, conceptuelles, dématérialisées, spatiotemporelles ou relationnelles.

3.3 Détournement de dispositifs connectés pour transformer le regard

Quelles sont alors nos avenues possibles pour d'éduquer le regard dans un contexte où des dispositifs commerciaux, utilisés quotidiennement par les adolescent·es, exacerbent la concurrence de l'attention ? Une approche possible consiste à exploiter le concept de détournement des réseaux sociaux par leur réintégration au cœur d'un dispositif pédagogique. Selon Agamben, un dispositif est « [...] tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants » (Agamben, 2006, p. 31). Les dispositifs, ce que peuvent être les réseaux sociaux, influencent l'attention individuelle et collective.

Du côté de l'éducation, le concept de dispositif désigne un ensemble de différentes ressources pédagogiques et humaines et d'outils articulés dans le but de favoriser l'apprentissage (Peraya *et al.*, 2006). Bien qu'orienté par l'enseignant·e, le dispositif doit octroyer à l'apprenant·e la possibilité de penser par lui-même de façon critique. Peraya *et al.* soulignent l'importance de la relation entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant·e au cœur du dispositif pédagogique. Ce dernier doit devenir un espace d'interaction, de coopération et de subjectivation, dans lequel les intentions

se partagent. Cette dynamique évacuerait la visée déterministe du dispositif sur l'apprenant·e.

Avec une vision inspirée de de Certeau (1980), l'approche du détournement pédagogique du réseau social pourrait constituer une « manière de faire » autrement avec cet outil familier aux adolescent·es. En orientant ses fonctions et la circulation de ses contenus vers la création artistique et la sensibilisation esthétique, cette approche exploite le réseau pour « un propos qui n'a rien à voir avec les usages prévus » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 87). Un tel détournement reconfigure l'utilisation régulière, plaçant l'élève et l'enseignant·e comme des agent·es d'influence centraux au sein du dispositif.

Je vois dans la conception d'un tel dispositif une large place pour l'intersubjectivité des apprenant·es, qui détiennent une partie du contrôle sur la trajectoire de l'apprentissage. Selon Astier (2012), une des fonctions du dispositif, malgré la supervision de l'enseignant·e, consiste à être un espace de négociation dans lequel les propositions d'adaptation des élèves sont bienvenues. Ainsi, les dispositifs pédagogiques « s'inscrivent dans une technologie de pouvoir mais ils sont aussi des cadres de transformation et d'invention de soi allant bien au-delà de ce que chacun pouvait imaginer » (Astier, 2012, p. 17).

Les prochaines sections entrent au cœur des paramètres méthodologiques de la recherche à la source de cet article et présentent comment ce détournement pédagogique a été orchestré, notamment pour faire vivre des activités d'appréciation esthétique.

4 Repères méthodologiques et terrain de recherche

La recherche design en éducation (McKenney et Reeves, 2019) établit les bases méthodologiques de la recherche à l'origine du présent article. Celle-ci, ancrée dans des théories sociales et des théories de l'éducation, consistait en la conception et la mise à l'essai d'une intervention pédagogique et artistique liée au contexte hyperconnecté. Cette intervention a été conçue et testée auprès de quatre groupes d'élèves et leurs enseignantes en arts plastiques et multimédia au niveau secondaire

au Québec. Les écoles participantes bénéficiaient d'une situation socioéconomique moyenne à aisée ; les élèves étaient tous équipés de tablettes ou d'ordinateurs personnels pour soutenir leurs apprentissages académiques. L'intervention déployée visait prioritairement à renforcer l'esprit critique des élèves concernant leurs usages des réseaux sociaux en se les appropriant par un détournement artistique. Elle a été mise en opération dans un réseau social éducatif fermé, Edmodo⁴, érigé tel un dispositif de création reliant tous les élèves d'une classe. Ce dernier invitait l'ensemble des élèves à produire et à publier des créations multimodales instiguées par des missions de création, c'est-à-dire que des consignes les incitaient à créer de manière spécifique avec leur corps et leur sensorialité pour détourner l'usage habituel des réseaux. Ce dispositif échappait à l'omniprésence des flux constants de partage de contenus et des dynamiques de viralité des réseaux ouverts et commerciaux. Leurs propres contenus et ceux de leurs pairs y étaient mis en valeur. Il y avait donc une forme de « conversion » des actions et du regard, comme discuté dans l'assemblage théorique.

L'intervention s'est déroulée lors de la pandémie de COVID-19, entre novembre 2020 et avril 2021, une période pendant laquelle la coprésence connectée était exacerbée, en particulier chez les adolescent·es. L'enseignement était délivré en ligne par l'intermédiaire d'une plateforme de visioconférence. Ceci avait pour effet de transformer la relation pédagogique qui ne pouvait bénéficier de la présence physique, de la simultanéité des regards et des ressentis provenant du partage dans une classe en présentiel. L'intervention a duré environ vingt jours et a inclus six ou sept périodes d'atelier. Les activités comprenaient des discussions, des démonstrations techniques et la réalisation de missions de création. Cette expérience artistique était également composée d'activités esthétiques visant à sensibiliser le regard des élèves sur leurs propres créations et sur des œuvres. Étaient prévues la présentation d'œuvres issues soit du détournement, de la performance ou créées à même les dynamiques de distribution des réseaux sociaux. Ces activités introduisaient à la thématique de la

⁴ Edmodo constituait une plateforme éducative dans laquelle les enseignant·es pouvaient structurer des classes fermées en réseau. La plateforme possédait un fil d'actualités à la manière de Facebook, où des contenus multimédias (photo, vidéo, texte, son, émoticônes) pouvaient être publiés. La plateforme a été démantelée en septembre 2022.

présence des autres dans un contexte d'hyperconnectivité. Elles étaient principalement basées sur la monstration d'œuvres et étaient précédées de questionnements sur les habitudes de vie des élèves avec les réseaux sociaux. Dans la prochaine section, je procède à l'analyse de ces activités d'appréciation.

5 Analyse des activités d'appréciation

Il est essentiel de préciser les limites de l'analyse relative aux activités d'appréciation réalisées dans le cadre de cette recherche. Ses paramètres ne prévoyaient pas la collecte de données lors de la présentation des œuvres. En effet, les données ont été recueillies à travers les créations des élèves ainsi qu'au moyen de questionnaires en ligne et d'entretiens avec ces élèves et leurs enseignantes, sur l'expérience de création. À titre de chercheuse enseignante, j'ai aussi colligé mes réflexions dans un journal de bord. Les réactions et les réponses des élèves aux questions concernant les œuvres s'étant manifestées durant les discussions de groupe ont été très peu recueillies. Étant la seule chercheuse dans cette recherche doctorale, je ne pouvais prendre des notes de manière exhaustive en distinguant les élèves participants et non participants à la recherche. De plus, pour une question éthique, les séances n'ont pas été enregistrées. Exceptionnellement, quelques notes ont pu être prises auprès d'un groupe de 5^e secondaire qui ne comptait que sept élèves, puis analysées. De même, certaines données recueillies dans le module de conversation texte de la plateforme de visioconférence ont pu être examinées.

L'analyse qui suit sera formulée comme un récit mettant de l'avant les œuvres présentées et leur insertion logique au cœur de l'intervention. L'intention était de sensibiliser aux pratiques sur les réseaux sociaux, à l'art et aux œuvres postnumériques. Les points de convergence avec les repères conceptuels établis précédemment seront également mis en lumière. Enfin, pour considérer les effets qualitatifs de ces activités d'appréciation, certains témoignages d'élèves et d'enseignantes seront partagés et mis en relation avec l'éducation au regard et à l'attention.

5.1 Œuvres comme détournement artistique

Chaque atelier prévoyait des retours sur les créations produites et publiées par les élèves à la suite des missions (consignes de création) lancées dans les jours qui avaient précédé. Ces retours collectifs visaient à mettre en lumière leur travail de manière commune pour affiner leur sens esthétique et ouvrir à une multitude de façons d'interpréter les missions. Au deuxième atelier, après le retour collectif habituel, une discussion a été déclenchée par la question « Que faites-vous en général sur les réseaux sociaux? » Dans les quatre groupes, les élèves avaient plusieurs expériences à raconter. La participation était active. Bien que je n'aie pu récupérer les réponses orales des élèves, je peux tout de même révéler les faits saillants d'un questionnaire en ligne au sujet de leurs pratiques sociales et culturelles avec les réseaux sociaux. Sur dix-huit répondant·es, dix-sept ont affirmé détenir un appareil mobile connecté et 50% d'entre eux se connectaient entre 10 et 25 fois par jour aux réseaux sociaux. Les activités connectées de ces participant·es étaient majoritairement relatives au fait de communiquer avec les autres, de s'informer et de regarder du contenu principalement sur YouTube, par messagerie texte, sur Instagram, TikTok ou Snapchat. Seulement trois d'entre eux ont affirmé publier du contenu. Plus de 60% des participant·es ont mentionné passer trop de temps sur les réseaux sociaux. Ces quelques faits peuvent laisser entendre que les élèves de ces groupes sont hyperconnectés et que leurs pratiques ne résident pas principalement dans des pratiques créatives et des publications avec ces outils.

L'expérience artistique à laquelle les jeunes étaient conviés dans le cadre de cette recherche leur demandait de changer leurs pratiques par le fait d'un détournement artistique. Cette forme de détournement devait être accompagnée sur le plan pédagogique afin que les adolescent·es y adhèrent. Les activités d'appréciation d'œuvres ou de pratiques artistiques ont soutenu les élèves en ce sens en les encourageant à poser un regard différent sur leurs pratiques habituelles et sur l'art.

Ainsi, la notion de détournement leur a été explicitée de manière accessible à travers la présentation d'œuvres afin qu'elles et ils en saisissent le principe. Parmi

celles-ci, il y a eu l'œuvre *Fontaine* (1917/1964) de Marcel Duchamp⁵, qui contrecarre la fonction utilitaire d'un urinoir de manière très provocante. Œuvre éloignée de notre période connectée, son rôle marquant au tournant de l'art contemporain apparaît attrayant pour attiser la curiosité et renouveler les perspectives en art à l'école secondaire. Bien qu'icône de l'art conceptuel, cette œuvre était pourtant méconnue des élèves.

Toujours au cours du deuxième atelier, j'ai mis en contexte *La Joconde est dans les escaliers* (1969) de Robert Filliou⁶. Installée dans une salle de musée, l'œuvre offre à voir des objets pratiques propres à l'usage du concierge et disposés de manière informelle. Un carton fixé au manche de la serpillière précise: « La Joconde est dans les escaliers ». Œuvre incontournable par sa grande visibilité, *La Joconde* de Leonard de Vinci, citée dans une autre œuvre, a rapidement déclenché une intrigue chez les élèves. Les œuvres de Duchamp et de Filliou, mises en contexte, valorisaient une vision plus conceptuelle de l'art et les orientaient vers une possibilité d'engagement esthétique différent.

5.2 Pratiques tramées à même la dynamique des réseaux

L'intervention artistique prévoyait une forme de création performative dans laquelle chaque jeune était invité à poser une action ludique ou spontanée par son corps et orientée par sa sensorialité. Cette action était documentée au moyen d'une trace multimodale (son, image fixe, séquence vidéo, mots) publiée dans le dispositif de création commun, devenant une création. Pour entraîner les jeunes dans un univers artistique relationnel, corporel et spontané, j'ai choisi de leur présenter deux pratiques contemporaines en performance s'alliant aux réseaux sociaux. Ces pratiques permettaient d'actualiser le concept de détournement en introduisant des artistes d'aujourd'hui qui se saisissent de la dynamique de l'attention et de l'interactivité connectée pour créer. Ces artistes empruntent ainsi à l'esthétique et aux outils multimodaux propres à ces plateformes socionumériques, tout en les singularisant.

⁵ Une documentation visuelle de cette œuvre ainsi que des informations à son sujet peuvent être consultées à l'adresse suivante : <https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/VgrNkuT>

⁶ Cette œuvre peut être consultée à cette adresse : <https://www.artwiki.fr/robert-filliou/>

Nadia Vadori-Gauthier, chorégraphe et vidéaste, a établi une routine artistique et poétique en filmant et en publiant *Une minute de danse par jour*⁷ sur Instagram à partir de 2015. Dans des milieux urbains ou ruraux de la France, elle performe des danses – seule, en duo ou à plusieurs – avec des danseur·euses professionnel·les ou des passant·es dans les lieux publics. Cette artiste décloisonne les possibilités de créer. J’ai présenté deux de ses danses aux adolescent·es tout en insistant sur le fait que, dans son acte de résistance journalière, Vadori-Gauthier façonne la présence sur les réseaux pour en faire une occasion de ressentir et d’être touché. Par ailleurs, ses interventions sensibles et régulières sur Instagram demeurent le témoin de sa présence ancrée dans les espaces physiques, accompagnée d’amis·es ou d’inconnu·es. Ce croisement des deux espaces inspirait une possibilité d’humanité partagée dans les plateformes socionumériques.

Figure 1 : Danse 2095, tirée du projet *Une minute de danse par jour* de l’artiste Nadia Vadori-Gauthier.



Source : publié sur Instagram 08/10/2020⁸

⁷ Le site web du projet peut être consulté à l’adresse suivante : <http://www.uneminutededanseparjour.com/>. Des informations sur l’origine du projet et les intentions de l’artiste y sont disponibles.

⁸ <https://www.instagram.com/p/CGF5HaggawU/>

Figure 2 : Danse 2131, tirée du projet *Une minute de danse par jour* de l'artiste Nadia Vadori-Gauthier.



Source : publié sur Instagram, 13/11/2020⁹

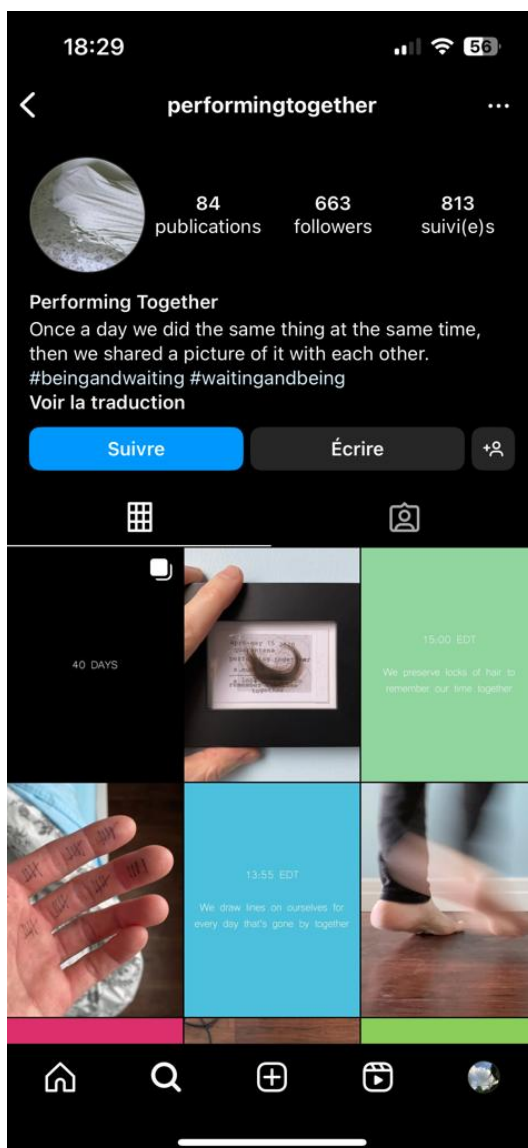
Un peu plus tard, le projet participatif *Performing Together*¹⁰ (Performer ensemble), initié aussi sur Instagram, a été présenté aux élèves dans le but d'illustrer comment les réseaux sociaux admettent la possibilité d'un rassemblement entre utilisateur·trices, à travers une démarche de réappropriation artistique. En avril 2020, en plein cœur d'un confinement pandémique très restrictif, l'artiste canadien Stephen Mueller a mobilisé les utilisateur·trices d'Instagram de sa communauté pour les inviter à performer, simultanément, des actions bien spécifiques dans leurs espaces respectifs. En guise d'exemple, une des missives était la suivante : « 16 :35 – Heure avancée de l'Est. Nous projetons des ombres sur nos murs les plus vides, ensemble. » Les résultats des actions étaient révélés par des traces photographiques publiées par

⁹ <https://www.instagram.com/p/CHiySVNil1g/>

¹⁰ Le compte Instagram « Performing Together » est public et peut être consulté à cette adresse : <https://www.instagram.com/performingtogether/>. Les photographies créées par les divers participant·es abonné·es d'Instagram sont également accessibles en cliquant sur les mots-clics.

les participant-es sur leur profil avec les mots-clics #beingandwaiting et #waitingandbeing et en ciblant @performingtogether pour réunir l'ensemble des images. Ce processus créait une connexion entre les participant-es, révélant des moments partagés dans des lieux uniques. Cet ensemble de gestes, d'images et de réalités variées partagé à cette communauté pendant ce moment de perturbation incarnait une véritable coprésence connectée ressentie.

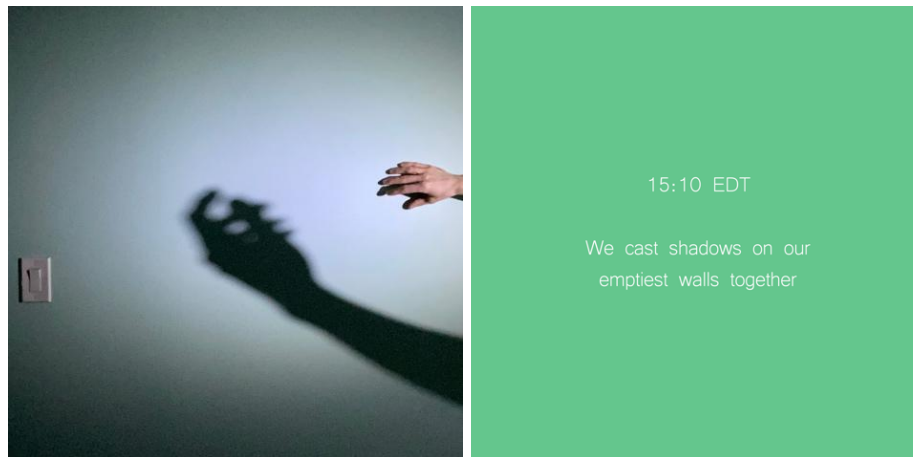
Figure 3 : Profil Instagram du projet Performing Together, initié par l'artiste Stephen Mueller, du 1^{er} avril au 16 mai 2020.



Source : publié sur Instagram du 01/04/2020 au 16/05/2020¹¹

¹¹ <https://www.instagram.com/performingtogether/>

Figure 4 : Photographie et consigne créées par l'artiste Stephen Mueller pour le projet Performing Together¹²



Source : photographie et image originales de l'artiste Stephen Mueller, publiée sur Instagram 21/04/2020

Ces pratiques, transformant les plateformes socionumériques en de véritables espaces de rassemblement à travers la création, déjouaient la vision technophobe leur étant parfois associée et démontraient les capacités des artistes de susciter une attention sensible, créative et critique. Permettre aux élèves de découvrir ces artistes ajoutait une dimension de possibles avec les réseaux et les sensibilisait à d'autres codes et intentions. À la fin de cette activité d'appréciation, j'ai demandé aux élèves ce que ces pratiques avaient en commun. Dans le groupe de 5^e secondaire, une seule élève a risqué une réponse : elle ressentait que ces pratiques visaient à encourager un plus grand contact avec l'environnement qui nous entoure.

Mon journal de bord révélait ma propre déception au sujet du manque d'interactions possibles avec les élèves parce que j'étais en ligne, de l'autre côté de l'écran, et que les élèves étaient en classe, n'ayant accès à ma présence que par le son de ma voix et la projection de mon image. Je n'avais pas accès aux regards directs. Mes collègues enseignantes m'avaient d'ailleurs prévenu de garder les élèves actifs par des activités concrètes pour conserver leur attention. Regarder des œuvres dans une mise en abîme d'écrans devenait lourd. Les discussions devenaient ardues

¹² https://www.instagram.com/p/B_QRhbeAHRC/

à entretenir. Comment susciter alors cette intersubjectivité dans un moment d'appréciation esthétique ?

5.3 Œuvres sur la coprésence connectée

À l'atelier suivant, à la suite de notre habituelle discussion de groupe au sujet de leurs créations, nous avons abordé le rôle de l'écran dans la transformation de la coprésence. En amorce, les élèves ont été interrogés à partir de cette question : « Sentez-vous que votre présence aux autres est affectée lorsque vous utilisez les réseaux sociaux? ». Les adolescent·es avaient passablement de choses à dire sur ce sujet. Par la suite, j'ai invité les élèves à exprimer les mots qu'elles et ils associaient au concept de présence. Inscrivant leurs réponses dans le module de conversation, j'ai pu recueillir leurs mots plus facilement en distinguant chaque élève. Ils se déclinaient ainsi : social, socialisation, attentif, concentration, réalité, interaction, interagir et réagir, être quelque part, ici, exister, physique/endroit, absence, atmosphère, être présent dans la vie de quelqu'un, autour de soi, le fait d'être là.

Après ce jeu et à partir d'une documentation photographique et vidéographique, les élèves ont été plongés, au cœur de *The Artist Is Present*, une performance de Marina Abramovic. Survenue au Musée d'art moderne de New York en 2010¹³ et performée de manière ininterrompue du 14 mars au 31 mai dans une grande salle du musée, cette œuvre est une démarche substantielle de présence locative. Assise sur une chaise, l'artiste conviait les visiteurs à s'asseoir face à elle et à vivre une présence physique par le regard soutenu dans le silence. La présence réciproque de l'artiste et du visiteur devenait le moment artistique. Si cette performance est très connue d'un large public, les élèves, pour leur part, n'en avaient jamais pris connaissance. Après avoir laissé le temps de consulter la documentation de la performance, deux questions ont été posées aux élèves : « Que voyez-vous dans cette œuvre ? » et « Que s'y passe-t-il ? ». Une élève du groupe de 5^e secondaire a répondu avoir l'impression que les deux personnes se parlaient, peut-être dû à une perception d'intensité des regards impliquant une forme de communication.

¹³ La documentation sur l'exposition peut être trouvée sur le site Web du Musée d'art moderne de New York : <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/964>

Immédiatement après l'immersion dans l'univers d'Abramovic, l'œuvre *The Artist Is Kinda Present* (2010) de l'artiste An Xiao a été introduite. Réplique de l'œuvre du MOMA, elle s'est tenue au même moment, mais dans un autre lieu d'exposition dans la ville de Paterson (NJ). Cette performance se déployait dans une configuration spatiale comparable: An Xiao se tenait assise sur un petit tapis, au sol, dans un vaste lieu intérieur. Un autre petit tapis devant elle invitait le visiteur à communiquer avec elle. Or, elle proposait une présence connectée par l'intermédiaire d'un écran et de la plateforme Twitter (aujourd'hui nommé X) et détournait le concept de présence physique et de regard. À sa disposition, il y avait son téléphone et son ordinateur. Pour entrer en lien avec elle, le visiteur recevait une consigne : « Soyez présent avec l'artiste de l'une des manières suivantes : Un message texte au : [NUMÉRO DE TÉLÉPHONE], un tweet à @anxiaostudio. L'artiste répondra de la même manière. Lorsque vous aurez établi une connexion satisfaisante, ou si vous vous ennuyez simplement, vous pourrez partir. »¹⁴. L'artiste portait des verres fumés et concentrait son regard sur son écran de téléphone. Cette manifestation artistique incarnait de manière éloquente les manières dont les réseaux façonnent nos modes de présence à l'autre.

5.4 Attention et activités éducatives en ligne

Dans ces quatre groupes d'élèves que je tenais en ligne par visioconférence durant nos séances, la présence n'était pas optimale. Les conditions de rassemblement peu favorables ajoutaient un défi considérable à la qualité de nos échanges. Une démarche d'appréciation engageant une analyse et une interprétation des œuvres n'a donc pas eu lieu. Cette démarche reposait davantage sur la monstration des œuvres, accompagnée de questions sur les dimensions sociales des réseaux. Cette réticence que j'ai eue à aller plus profondément dans la démarche d'appréciation est confirmée par des témoignages de trois élèves de 5^e secondaire lors de l'entretien. L'une d'elles indiquait que son attention n'était pas idéale lors des séances en visioconférence. Une autre évoquait que, bien que le projet ait ouvert des

¹⁴ Cette citation est tirée du site Web <https://memestomovements.com/art/artistiskindapresent.html> présentant l'oeuvre de An Xiao.

espaces de création, elle considérait que sa participation avait été entravée par le fait d'être à distance et d'être moins à l'aise d'ouvrir son micro et de parler au groupe.

À cet effet, une élève de 2^e secondaire a donné une réponse particulièrement éclairante à la question suivante posée dans un questionnaire en ligne : « Penses-tu que l'animation par visioconférence a affecté ton appréciation ou ta compréhension de certains concepts ou de certaines activités ? » :

Oui et non. J'ai beaucoup appris et apprécié avec l'animation en visioconférence. J'ai vraiment apprécié les œuvres de « The artist is present » et « The artist is not really present » [sic] parce que ça m'a fait réaliser que les relations en personne sont beaucoup plus importantes et spéciales et que je devrais apprécier les occasions que je peux voir mes amies étant en pandémie. Mais j'aurais préféré que vous étiez [sic] là en personne, ça aurait été mieux, je serais restée plus concentrée et plus présente dans votre classe et il y aurait eu plus de participation.

Cette citation évoque bien ce que peuvent avoir comme effet des œuvres sensibles sur la perception de la présence altérée. Ces présentations d'artistes, conjuguées à nos discussions sur leurs créations et à des questionnements sur leur rapport aux réseaux sociaux, ont semblé offrir un point de vue différent sur les possibilités de façonnement critique par l'art. Par ailleurs, dans leurs témoignages exprimés lors des entretiens de recherche, les enseignantes soulevaient la force des discussions comme pouvant nourrir les actions de création des élèves. Ces observations des enseignantes ne pointaient pas spécifiquement vers les activités d'appréciation, mais vers l'ensemble des discussions.

6 Résultats : limites et potentiels

Je réitère que la recherche doctorale ayant servi de base à cet article était davantage orientée vers la création artistique dans le cadre de l'enseignement des arts visuels et médiatiques. L'appréciation était envisagée pour explorer le rapport aux réseaux sociaux et encourager une forme de création artistique différente, plus proche des pratiques postnumériques. La nature des activités d'appréciation esthétique ainsi que les données recueillies n'ont pas permis de contribuer à une théorisation ou à l'émergence de principes pédagogiques explicites pour l'éducation du regard. Toutefois, leur mise en lien avec les repères conceptuels dégagés dans la première partie de l'article ouvre des perspectives pédagogiques à explorer. Ces perspectives,

contenant des limites autant que des potentiels d'activités d'appréciation à l'ère hyperconnectée, seront énoncées dans cette dernière section.

L'intersubjectivité pour éduquer le regard – La stratégie utilisée lors des activités d'appréciation résidait fondamentalement dans une monstration d'œuvres à la suite de discussions concernant les habitudes des élèves sur les réseaux sociaux. Il n'y a pas eu de discussions soutenues par des stratégies de questionnement ou de mise en commun des perceptions sur les œuvres comme tel. Ainsi, la diversité des points de vue des élèves n'a pas pu être stimulée. La « fatigue ZOOM » vécue à cette période portait les élèves à décrocher et la relation pédagogique manquait de présence physique. L'intersubjectivité a été plutôt suscitée dans le volet création du projet par le partage des créations et des univers personnels des élèves dans des moments informels. Cela a été révélé dans les entretiens et publié dans ma thèse (Labrie, 2024) : les élèves puisaient de l'inspiration dans les créations des pairs et avaient accès à une fenêtre ouverte sur les univers personnels de chacun. Cette convergence des expériences et des perceptions n'a pas vraiment eu lieu lors des activités d'appréciation. Or, à partir de ce qui a été vécu à la fois dans le volet création et le volet appréciation, il semble qu'un partage plus substantiel d'expériences vécues et de points de vue divers pourrait être possible si certaines stratégies étaient employées : par exemple, par le moyen de discussions structurées et orientées, de stratégies de questionnement ciblées ou de questions lancées dans le dispositif pédagogique.

L'attention différenciée complexe à susciter – L'intégration de moments d'appréciation au cœur de l'expérience de création a valorisé des œuvres postnumériques, relationnelles et conceptuelles. Cette entreprise a sans doute contribué à une « conversation du regard » (Domenech, 2023) en introduisant une autre conception de l'art par des pratiques du détournement qui témoignent d'une humanité partagée sur les réseaux sociaux. Le dispositif de création dans un réseau éducatif a déjoué les algorithmes en façonnant une attention différente, et ce, par la création artistique et par des séances d'échanges en groupe. Donc, des « moments d'arrêt », des occasions pour surligner la pertinence de ces œuvres ont été vécus. Il semble que ce soit une condition qui aurait pu stimuler une attention différenciée.

Cependant, on ne peut pas dire que la pédagogie qui a soutenu les activités d'appréciation est parvenue à susciter cette attention différenciée, c'est-à-dire qui permet une analyse et une interprétation en profondeur de tous les constituants des œuvres. Pour combler ces limites, il aurait fallu avoir des conditions d'attention plus favorables, telles : une orientation de la démarche d'enseignement-apprentissage sur des activités d'appréciation, un cadre d'appréciation précis et des moments de présence physique avec les élèves pour soutenir les silences et alimenter des regards.

La coprésence dans sa dimension processuelle – Dans les écosystèmes médiatiques, la coprésence et l'attention sont modulées par divers niveaux d'intérêts et d'engagement de la communauté d'internautes ou d'abonné·es. Ce processus de la présence se trouve largement influencé par les algorithmes qui les orientent vers des contenus plus consensuels, viraux et commerciaux. Dès lors, le dispositif éducatif mis en place dans cette recherche a fait converger l'attention vers des contenus produits par les élèves et des œuvres souvent en marge de leurs fils d'actualités, suscitant des échanges lors de discussions au sujet de leurs habitudes sur les réseaux. En ce sens, les activités d'appréciation ont contribué à faire de cette expérience un processus qui dépassait largement les pratiques informelles de consultation des réseaux sociaux, assujetties aux dynamiques des algorithmes.

Conclusion

Malgré ses limites, l'analyse des activités d'appréciation présentée dans cet article dégage des potentiels pour l'éducation du regard et de l'attention dans un contexte hyperconnecté. Plonger à nouveau dans cette intervention pédagogique et l'examiner du point de vue de l'éducation du regard en contexte de concurrence de l'attention suscite mon intérêt comme pédagogue et chercheure à concevoir, dans une perspective plus structurée et explicite, des activités d'appréciation autour d'œuvres postnumériques et relationnelles. L'article expose les obstacles quant à la difficulté de susciter une véritable interaction autour des œuvres dans le cadre précis de cette recherche. Or, l'accompagnement des élèves au cœur d'activités connectées, qu'elles soient de l'ordre de la création ou de l'appréciation, a eu un certain effet sur leur manière d'appréhender l'art et leur propre présence sur les réseaux sociaux. Je

considère que la dimension d'appréciation esthétique de cette recherche a amorcé une approche pédagogique qui permet de ralentir l'attention, de faire découvrir des contenus artistiques peu connus des élèves et de les sortir de leurs chambres d'écho.

Les constats révélés par l'analyse des activités portent à croire qu'un cadre plus structuré et une présence active pourraient mieux nourrir la démarche d'appréciation auprès d'adolescent·es hyperconnecté·es. Un tel cadre serait susceptible d'enrichir l'expérience esthétique des élèves en les amenant à un approfondissement perceptuel sur les œuvres diffusées dans les espaces socionumériques. Toutefois, cela n'écarte en rien les opportunités de visiter les œuvres dans les musées et dans les galeries. De plus, cette démarche de ralentissement de l'attention pourrait fort bien susciter plus de présence et d'intérêt pour les manifestations artistiques dans les espaces collectifs, que ce soit l'art public, les inscriptions esthétiques furtives, les graffitis ou les annonces d'une exposition locale.

Les habitudes développées chez les jeunes à l'ère postnumérique bouleversent considérablement nos manières d'appréhender l'éducation. L'éducation esthétique doit être au cœur des réflexions des pédagogues et des chercheur·es afin de dégager des avenues qui rapprochent les adolescent·es de véritables expériences esthétiques attentives et sensibles, en faveur d'une pensée accrue et critique sur le monde qui les entoure¹⁵.

¹⁵ Révision linguistique effectuée par Sylvie Trudelle, PhD, agente de recherche, UQAM (Formation en révision linguistique, Université Laval, Québec).

Références :

AGAMBEN, Giorgio. **Qu'est-ce qu'un dispositif ?** Payot et Rivages. 2006.

ASTIER, Philippe. Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : un point de vue sur l'ensemble des textes. **TransFormations-Recherches en Education et Formation des Adultes**, (7), 2012.

CHAYKO, Mary. Techno-social life: The internet, digital technology, and social connectedness. **Sociology Compass**, 8(7), 2014, p. 976-991.

CITTON, Yves. **Pour une écologie de l'attention**. Le Seuil. 2014.

DE CERTEAU, Michel, GIARD, Luce et MAYOL, Pierre. **L'invention du quotidien. Les arts de faire** (Nouvelle éd.). Gallimard. 1990.

DE FIGUEIREDO, Emilie. Synchronie et asynchronie dans les communications numériques entre adolescents et professionnels de la jeunesse. Dans J. Lachance (dir.), **Accompagner les ados à l'ère numérique**. Les Presses de l'Université Laval, 2019, (p. 175-193).

DOMENECH, Theodora. Expérience esthétique en milieu numérique. **Sociétés & Représentations**, 75(1), 2023, p. 163-177.

FOURQUET-COURBET, Marie-Pierre et COURBET, Didier. Anxiété, dépression et addiction liées à la communication numérique. Quand Internet, smartphone et réseaux sociaux font un malheur. **Revue française des sciences de l'information et de la communication**, (11), 2017.
<https://doi.org/10.4000/rfsic.2910>

GIDDENS, Anthony. **Sociology** (2e éd.). Polity Press. 1993.

GOFFMAN, Erving. **Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings**. Free Press of Glencoe. 1963.

GOODMAN, Nelson. **Langages de l'art : une approche de la théorie des symboles**. Édition Jacqueline Chambon. 1990.

GRABHER, Gernot, *et al.* From being there to being aware: Confronting geographical and sociological imaginations of copresence. **Environment and planning A**, 50(1), 2018, p. 245-255.

HABILOMÉDIAS **Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase IV: La vie en ligne**. HabiloMédias. Ottawa. 2023. Récupéré le 9 juin 2023 au : <https://habilomedias.ca/sites/default/files/publication-report/full/life-online-report-fr-final-11-22.pdf>

HAYLES, N. Katherine. Hyper and deep attention: The generational divide in cognitive modes. **Profession**, 2007, p. 187-199.

HEINICH, Nathalie. **Le paradigme de l'art contemporain structures d'une révolution artistique**. Gallimard. 2014.

ITO, Mizuko. *et al.* **Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media**. The MIT Press. 2013.

JAURÉGUIBERRY, Francis et PROULX, Serge. **Usages et enjeux des technologies de communication**. Érès. 2011.

LABRIE, Marie-Pierre. **Corps mobiles et connectés : design éducatif pour la création numérique multimodale dans les réseaux sociaux**. Thèse de doctorat. Montréal (Québec), Université Concordia. 2024.
<https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/994121/>

LEMERISE, Suzanne. Théories du développement graphique: de la naissance à l'épuisement d'un modèle. Dans F. Gagnon-Bourget et F. Joyal (dir) **L'enseignement des arts plastiques: recherches, théories et pratiques**, 2000, 11-21.

LICOPPE, Christian. Les formes de la présence. **Revue française des sciences de l'information et de la communication**, (1), 2012.

MANOVICH, Lev. **Une esthétique post-média**. Appareil, (18), 2017.

McKENNEY, Susan et REEVES, Thomas C. **Conducting educational design research** (2e éd). Routledge. 2019.

MISRA, Shalini *et al.* The iPhone Effect: The Quality of In-Person Social Interactions in the Presence of Mobile Devices. **Environment and Behavior**, 48(2), 2016, p. 275-298. <https://doi.org/10.1177/0013916514539755>

PERAYA, Daniel, CHARLIER, Bernadette et DESCHRYVER, Natha ;ie. Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. **Distances et savoirs**, 4(4), 2006, p. 469- 496.

RUSH, Michael. **New media in art**. Thames et Hudson. 2011.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **L'expérience esthétique**. NRF essais, 2015.

UHLS, Yalda T. *et al.* Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. **Computers in Human Behavior**, 39, 2014, p. 387-392. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.036>

ZHAO, Shanyang et ELESH, David. Copresence as 'Being With'. **Information, Communication and Society**, 11(4), 2008, p. 565-583. <https://doi.org/10.1080/13691180801998995>

ZHAO, Shanyang. Toward a Taxonomy of Copresence. **Presence: Teleoperators & Virtual Environments**, 12(5), 2003, p. 445-455. <https://doi.org/10.1162/105474603322761261>