

Université de Montréal

Agir contre la cyberintimidation avec la vidéo numérique et YouTube
Une étude de sociologie cognitive sur la communication socioéducative médiatisée chez
des adolescents

par Mathieu Bégin

Département de communication
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.)
en communication

Juillet, 2016

© Mathieu Bégin, 2016

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Agir contre la cyberintimidation avec la vidéo numérique et YouTube : une étude de sociologie cognitive sur la communication socioéducative médiatisée chez des adolescents

présentée par : Mathieu Bégin

a été évaluée par un jury constitué des personnes suivantes :

André H. Caron
Département de communication, Université de Montréal
Président-rapporteur

Micheline Frenette
Département de communication, Université de Montréal
Directrice de recherche

François Larose
Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke
Codirecteur de recherche

Christine Thoër
Département de communication sociale et publique, Université du Québec à Montréal
Membre du jury

Estelle Lebel
Département d'information et de communication, Université Laval
Examinatrice externe

Jacques Hamel
Département de sociologie, Université de Montréal
Représentant du doyen

Résumé

La cyberintimidation désigne toute situation où un individu ou un groupe recourt à une technologie numérique et/ou un média social, dans le but de nuire à un tiers. Au Québec, 22 % des adolescents sont victimes d'actes de cyberintimidation chaque année. Les effets les plus importants de ces actes sont notamment l'anxiété sociale, la baisse des résultats scolaires, la dépression sévère et l'apparition d'idées suicidaires. Cette thèse s'intéresse aux actions mises en œuvre par des vidéastes amateurs et par des adolescents pour lutter contre la cyberintimidation, à l'aide de la vidéo numérique et YouTube. La recherche s'appuie sur la théorie de la rationalité cognitive, qui propose d'expliquer l'existence des phénomènes sociaux en s'intéressant aux raisons pour lesquelles les individus agissent dans un contexte donné. Elle recourt aussi aux concepts de médiation et de médiatisation, dans le but de distinguer l'acte relationnel de communication de l'acte de mise en média de l'information. Dans le cadre de la recherche présentée, 59 vidéos amateurs ont été archivées, trois entrevues avec des vidéastes ont été réalisées et 14 groupes de discussion avec 75 adolescents ont été menés. Ces trois ensembles de données ont fait l'objet d'une analyse catégorielle de contenu, qui a permis d'identifier les idées dominantes et les modes de représentation privilégiés dans les vidéos et dans les discours des participants. Les résultats présentés montrent que les vidéos amateurs pressent le public à agir contre la cyberintimidation, mais qu'elles proposent peu de pistes de solution concrètes. Afin de convaincre le public à agir, les vidéos révèlent des taux de victimisation élevés, s'opposent à l'idée selon laquelle la cyberintimidation serait moins grave que l'intimidation traditionnelle, et affirment que ce phénomène peut conduire au suicide. Les vidéos mettent de l'avant une image des victimes qui peut paraître stéréotypée à première vue, mais qui correspond aux résultats des recherches sur la cyberintimidation. Cette recherche montre aussi que les vidéastes amateurs sont plus motivés par l'acquisition d'un capital de reconnaissance et par le développement d'habiletés en production vidéo que par le désir d'aider autrui en rapport avec la cyberintimidation. Les résultats montrent également que l'idée de produire des mises en scène caricaturales pour la cyberintimidation est rejetée par les adolescents, qui valorisent plutôt le réalisme et l'authenticité. Ils révèlent aussi que les adolescents sont peu réceptifs à l'idée de recourir à l'humour ou à la violence pour convaincre

un public, et qu'ils s'opposent à l'idée de produire une vidéo dont les contenus sont générés par ordinateur ou dénués de toute présence humaine. La principale contribution de cette recherche à l'avancement des connaissances sur les jeunes et les médias est une meilleure compréhension des défis qu'ils rencontrent quand ils produisent une vidéo de nature socioéducative. Des programmes d'éducation aux médias ciblant les adolescents pourraient aborder avec eux les principes d'une telle communication, notamment le choix des contenus, le public visé et le mode de diffusion.

Mots-clés : adolescents, maisons de jeunes, cyberintimidation, intervention socioéducative, communication médiatisée, vidéo numérique, YouTube, éducation aux médias, sociologie cognitive, analyse qualitative.

Abstract

Cyberbullying refers to any situation where an individual or a group uses digital technology and/or social media in order to harm a third party. In Quebec, 22% of teenagers are victims of cyberbullying each year. The major effects of these acts include social anxiety, lower grades, severe depression and the emergence of suicidal ideation. This thesis focuses on the actions favored by amateur videographers and adolescents to fight against cyberbullying, using digital video and YouTube. The research is inspired by the theory of cognitive rationality, which suggests that social phenomena may be explained by the reasons why individuals act in a given context. It also uses the concepts of mediation and mediatization in order to distinguish the relational act of communication and the act of formatting information. In this study, 59 amateur videos have been archived, three interviews with video producers have been conducted and 14 focus groups with 75 teenagers were lead. These three data sets have been subjected to a categorical content analysis, which identified the dominant ideas and the preferred modes of representation in the videos and in the discourses of participants. The results presented show that amateur videos urge the public to act against cyberbullying, but that they offer few concrete solutions. To convince the public to take action, the videos show high rates of victimization, take position against the idea that cyberbullying is less serious than traditional bullying, and argue that this phenomenon can lead to suicide. The videos present a picture of the victims that may seem stereotypical at first glance, but which corresponds to the results of research on cyberbullying. This study also shows that video producers are more motivated by the acquisition of a capital of recognition and by the development of skills in video production than by the desire to help those affected by cyberbullying. The results also show that the idea of producing unrealistic dramatizations to describe cyberbullying is rejected by teenagers, who value instead realism and authenticity. They also reveal that teenagers are not receptive to the idea of using humor or violence to convince an audience, and that they are opposed to the idea of producing a video whose contents are computer-generated or in which there is no human presence. The main contribution of this research to the advancement of knowledge on youth and media is a better understanding of the challenges faced by teenagers when they produce a socioeducational video. Media education programs targeting teenagers

could discuss with them the principles of such communication, especially regarding the choice of contents, the intended audience and the preferred mode of diffusion.

Keywords: teenagers, youth centers, cyberbullying, socio-educational intervention, mediatized communication, digital video, YouTube, media education, cognitive sociology, qualitative analysis.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures.....	xiii
Remerciements.....	xv
Introduction.....	1
1 Contexte et problématique.....	9
1.1 Internet, les technologies numériques et les médias sociaux.....	9
1.1.1 L'adoption d'Internet.....	10
1.1.2 L'adoption des technologies numériques.....	13
1.1.3 L'adoption des médias sociaux.....	15
1.1.4 Les usages des médias et des technologies : quelles finalités?.....	19
1.2 La cyberintimidation.....	20
1.2.1 La cyberintimidation : un phénomène indésirable et persistant.....	20
1.2.1.1 La cyberintimidation : une définition.....	20
1.2.1.2 La cyberintimidation et l'intimidation traditionnelle : une distinction.....	25
1.2.1.3 Les différents types de cyberintimidation.....	26
1.2.1.4 La proportion de cyberintimideurs.....	29
1.2.1.5 Expliquer les actes de cyberintimidation.....	32
1.2.1.6 La proportion de victimes.....	33
1.2.1.7 Les effets de la cyberintimidation sur les victimes.....	37
1.2.2 Les actions pour contrer la cyberintimidation.....	39
1.2.2.1 Les actions des organisations gouvernementales et non gouvernementales.....	39
1.2.2.2 Quand ce sont les adolescents qui agissent.....	44
1.3 Des usages informationnels des médias sociaux.....	47
1.3.1 S'informer dans les médias sociaux.....	47

1.3.1.1	S’informer : une définition.....	48
1.3.1.2	Combien d’adolescents s’informent dans les médias sociaux?	49
1.3.1.3	Quels adolescents s’informent dans les médias sociaux ?	50
1.3.2	Produire et publier des informations dans les médias sociaux	52
1.3.2.1	Les types d’activités de production d’informations.....	53
1.3.2.2	Les types de producteurs adolescents d’informations	54
1.3.2.3	L’étendue des activités de production d’informations chez les adolescents.	56
1.3.2.4	Les retombées des activités de production d’informations.....	59
1.3.2.5	Les facteurs facilitant les activités de production d’informations	61
1.4	Le problème et la question de recherche.....	62
2	Cadre théorique et conceptuel.....	66
2.1	La théorie de la rationalité cognitive	66
2.1.1	Le sujet humain : un acteur social rationnel	69
2.1.2	Le contexte.....	71
2.1.3	L’individualisme méthodologique	72
2.1.4	Les actions et leurs effets.....	74
2.1.5	Les idées motivant les actions et la question de l’objectivité	78
2.2	La communication médiatisée	82
2.2.1	Les différentes visées des actes de communication médiatisée.....	83
2.2.2	Le domaine du socioéducatif	84
2.2.3	L’acte de communication : une médiation.....	86
2.2.4	La médiatisation de la communication	90
2.3	Les objectifs spécifiques de recherche.....	95
3	Méthodologie	97
3.1	La nature de la recherche	97
3.2	La collecte des données	99
3.2.1	Le repérage et l’archivage des vidéos amateurs dans YouTube	99
3.2.1.1	Le corpus de départ.....	99
3.2.1.2	Le repérage des vidéos amateurs.....	100
3.2.1.3	Identifier l’âge des vidéastes et leurs contextes d’action : un défi	103

3.2.1.4	La durée, l’audience et la langue des vidéos.....	105
3.2.2	La collecte des données auprès des vidéastes.....	106
3.2.2.1	Le recrutement des vidéastes dans YouTube.....	107
3.2.2.2	L’insuccès d’une stratégie de recrutement.....	107
3.2.2.3	Le déroulement des entrevues individuelles à distance.....	108
3.2.3	La collecte des données auprès des adolescents des MDJ.....	110
3.2.3.1	Les maisons de jeunes du Québec.....	110
3.2.3.2	Le recrutement des adolescents dans les maisons de jeunes.....	111
3.2.3.3	Le profil des participants aux groupes de discussion.....	113
3.2.3.4	Le déroulement des groupes de discussion.....	114
3.2.3.5	Les six vidéos présentées aux participants.....	116
3.2.3.6	Un retour critique sur les groupes de discussion.....	120
3.3	L’analyse des données.....	122
3.3.1	La production des instruments d’analyse.....	122
3.3.2	La codification des informations recueillies.....	123
3.4	La dimension éthique de la recherche.....	125
3.4.1	Le recueil de données en ligne.....	126
3.4.2	Le recueil de données auprès d’adolescents.....	127
4	Résultats.....	129
4.1	Les idées véhiculées dans les vidéos sur la cyberintimidation.....	129
4.1.1	Les idées véhiculées dans les discours oraux et écrits.....	130
4.1.1.1	Les rapports entre la vie sociale et les technologies numériques.....	130
4.1.1.2	La nature des actes de cyberintimidation.....	132
4.1.1.3	La médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation.....	134
4.1.1.4	Les cyberintimideurs.....	137
4.1.1.5	Les conséquences pour les cyberintimideurs.....	138
4.1.1.6	Les victimes.....	140
4.1.1.7	Les effets de la cyberintimidation sur les victimes.....	141
4.1.1.8	Les autres acteurs de la cyberintimidation.....	144
4.1.1.9	Les actions proposées pour lutter contre la cyberintimidation.....	145

4.1.2	Les idées véhiculées dans les mises en scène	148
4.1.2.1	La nature des actes de cyberintimidation.....	149
4.1.2.2	La médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation.....	152
4.1.2.3	Les cyberintimideurs.....	157
4.1.2.4	Les conséquences pour les cyberintimideurs.....	160
4.1.2.5	Les victimes	161
4.1.2.6	Les effets de la cyberintimidation sur les victimes.....	162
4.1.2.7	Les autres acteurs de la cyberintimidation.....	166
4.1.2.8	Les actions proposées pour lutter contre la cyberintimidation	167
4.1.3	La médiatisation des discours et des mises en scène	173
4.1.3.1	La médiatisation des discours oraux et écrits	173
4.1.3.2	La médiatisation des mises en scène.....	174
4.1.4	En résumé.....	174
4.2	Les processus de rationalisation des vidéastes amateurs	175
4.2.1	Les profils des trois vidéastes et leurs vidéos	175
4.2.2	Les idées entretenues au sujet de la cyberintimidation.....	177
4.2.3	La production et la publication de leurs vidéos	180
4.2.3.1	Les raisons motivant la production d'une vidéo de nature socioéducative	180
4.2.3.2	Le public à cibler	183
4.2.3.3	L'information importante à diffuser	184
4.2.3.4	La médiatisation des informations	185
4.2.3.5	Le média de diffusion	191
4.2.3.6	L'interaction avec le public après la publication de la vidéo.....	193
4.2.4	En résumé.....	194
4.3	Les processus de rationalisation des adolescents des MDJ	194
4.3.1	Les idées entretenues au sujet de la cyberintimidation.....	196
4.3.1.1	Les expériences avec la cyberintimidation	196
4.3.1.2	Les discours formulés par les adultes	198
4.3.1.3	Les médias d'information	199
4.3.1.4	En résumé.....	201
4.3.2	L'appréciation des idées véhiculées au sujet de la cyberintimidation	202

4.3.3	La critique des vidéos présentées.....	205
4.3.3.1	Les formes de communication et les limites des informations.....	206
4.3.3.2	La médiatisation des informations.....	211
4.3.4	Vers la production d'une vidéo de nature socioéducative.....	218
4.3.4.1	Les raisons motivant la production d'une vidéo de nature socioéducative.....	218
4.3.4.2	Le public à cibler avec une vidéo sur la cyberintimidation.....	223
4.3.4.3	Décrire la cyberintimidation dans une éventuelle vidéo.....	226
4.3.4.4	L'information importante à diffuser.....	238
4.3.4.5	La médiatisation des informations.....	246
4.3.4.6	Le média de diffusion à privilégier.....	253
4.3.4.7	En résumé.....	256
5	Discussion.....	258
5.1	L'analyse des vidéos.....	258
5.1.1	Les discours oraux et écrits.....	259
5.1.1.1	La description du phénomène.....	259
5.1.1.2	Les pistes d'action.....	265
5.1.2	Les mises en scène.....	271
5.1.2.1	Les cyberintimideurs.....	272
5.1.2.2	La nature des actes de cyberintimidation.....	273
5.1.2.3	L'usage des technologies et des médias par les cyberintimideurs.....	274
5.1.2.4	Les victimes.....	275
5.1.2.5	Les effets des actes de cyberintimidation sur les victimes.....	278
5.1.3	Retour comparatif sur les discours et les mises en scène.....	280
5.2	Les entrevues avec les vidéastes amateurs.....	282
5.2.1	Rappel des profils des trois vidéastes et des contenus de leurs vidéos.....	282
5.2.2	Les vidéastes : des profils d'intérêts mixtes.....	283
5.3	Les entrevues avec les groupes d'adolescents des MDJ.....	289
5.3.1	Rappel du mode de discussion avec les adolescents.....	289
5.3.2	Les pratiques à éviter.....	290
5.3.3	Les pratiques à privilégier.....	292

5.3.4	Retour sur le discours des adolescents.....	294
5.4	Retour critique sur les choix théoriques et conceptuels.....	296
5.4.1	La théorie de la rationalité cognitive	296
5.4.2	Les concepts de médiation et de médiatisation.....	299
5.5	Les défis imposés par les terrains de recherche	301
5.6	Les limites de la recherche.....	304
5.7	Quelques pistes pour d'éventuelles études	306
5.8	En conclusion.....	310
	Conclusion	314
	Bibliographie.....	323
	Annexe 1 – Guide pour les entrevues individuelles.....	344
	Annexe 2 – Guide pour les groupes de discussion	345
	Annexe 3 – Grille d'analyse des vidéos.....	347
	Annexe 4 – Grille d'analyse des entrevues individuelles	353
	Annexe 5 – Grille d'analyse des groupes de discussion	356

Liste des tableaux

Tableau 1.	Taux de branchement à Internet dans les régions du Québec en 2012	10
Tableau 2.	L'adoption des technologies numériques selon l'âge au Québec en 2014	14
Tableau 3.	La répartition des participants dans les groupes de discussion.....	112
Tableau 4.	La répartition des participants en fonction de leur âge	114
Tableau 5.	Les énoncés sur les rapports entre la vie sociale et les technologies	132
Tableau 6.	Les énoncés sur la nature des actes de cyberintimidation dans les vidéos	134
Tableau 7.	La médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation.....	136
Tableau 8.	Les énoncés sur les cyberintimideurs dans les vidéos	138
Tableau 9.	Les énoncés sur les conséquences pour les cyberintimideurs.....	139
Tableau 10.	Les énoncés sur les victimes dans les vidéos.....	141
Tableau 11.	Les énoncés sur les effets de la cyberintimidation sur les victimes.....	143
Tableau 12.	Les énoncés sur les autres acteurs de la cyberintimidation dans les vidéos ...	144
Tableau 13.	Les actions proposées pour lutter contre la cyberintimidation	147
Tableau 14.	Les scènes illustrant des actes de cyberintimidation dans les vidéos	151
Tableau 15.	La médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation.....	156
Tableau 16.	Les scènes représentant des cyberintimideurs dans les vidéos	160
Tableau 17.	La répartition des scènes représentant des victimes dans les vidéos	162
Tableau 18.	Les scènes illustrant les effets de la cyberintimidation sur les victimes.....	165
Tableau 19.	Les scènes illustrant les autres acteurs de la cyberintimidation.....	166
Tableau 20.	Les actions pour lutter contre la cyberintimidation illustrées dans les vidéos	171
Tableau 21.	Les affirmations au sujet des expériences avec la cyberintimidation	197
Tableau 22.	Les affirmations au sujet des discours des adultes sur la cyberintimidation ..	199
Tableau 23.	Les affirmations au sujet des médias comme source d'informations	201
Tableau 24.	L'appréciation des idées véhiculées au sujet de la cyberintimidation	204
Tableau 25.	Les formes de communication et les limites des informations	210
Tableau 26.	Les faiblesses de la médiatisation des informations	216
Tableau 27.	Les raisons pour lesquelles les adolescents produiraient une vidéo	221
Tableau 28.	Le public à cibler avec une vidéo sur la cyberintimidation	225
Tableau 29.	Décrire les cyberintimideurs dans une éventuelle vidéo.....	229

Tableau 30.	Décrire les actes de cyberintimidation dans une éventuelle vidéo	233
Tableau 31.	Décrire les usages technologiques et médiatiques des cyberintimidateurs.....	236
Tableau 32.	Décrire les victimes dans une vidéo de nature socioéducative	237
Tableau 33.	Les informations sur la cyberintimidation à privilégier dans une vidéo.....	244
Tableau 34.	La médiatisation des informations à privilégier dans une vidéo.....	251
Tableau 35.	Le média de diffusion pour une vidéo sur la cyberintimidation	255

Liste des figures

Figure 1.	La répartition des 145 vidéos initiales en fonction de leur année de publication	100
Figure 2.	La répartition des vidéos en fonction des types de publication	101
Figure 3.	La répartition des vidéos dans huit catégories de documents	102
Figure 4.	La répartition des vidéos amateurs en fonction de leur année de publication ..	103
Figure 5.	La première vidéo présentée aux participants.....	117
Figure 6.	La deuxième vidéo présentée aux participants	117
Figure 7.	La troisième vidéo présentée aux participants	118
Figure 8.	La quatrième vidéo présentée aux participants.....	119
Figure 9.	La cinquième vidéo présentée aux participants	119
Figure 10.	La sixième vidéo présentée aux participants	120
Figure 11.	Une publication Facebook invitant les adolescents à participer à l'activité ...	121
Figure 12.	Un cyberintimidateur écrit « <i>tes un rejet que personne veu</i> »	150
Figure 13.	La messagerie texte.....	153
Figure 14.	Un babillard Facebook public.....	154
Figure 15.	La messagerie privée de Facebook	154
Figure 16.	Un ordinateur portable	155
Figure 17.	Un ordinateur de bureau.....	155
Figure 18.	Un cyberintimidateur adolescent	157
Figure 19.	Des cyberintimidatrices	158
Figure 20.	Des cyberintimidatrices agissant à deux	158
Figure 21.	Des cyberintimidateurs agissant en groupe.....	159
Figure 22.	Deux cyberintimidatrices et un cyberintimidateur.....	159
Figure 23.	Une adolescente seule, victime de cyberintimidation.....	161
Figure 24.	Une victime qui pleure.....	163
Figure 25.	Une victime qui se prend la tête à deux mains.....	164
Figure 26.	Une victime qui s'automutile.....	164
Figure 27.	Une victime qui s'isole	165
Figure 28.	Des défenseurs qui réconfortent une victime.....	168

Figure 29.	Se rapprocher de votre enfant s'il est distant	169
Figure 30.	Une jeune victime de cyberintimidation qui renonce au suicide	170
Figure 31.	Confisquer les téléphones mobiles des cyberintimidateurs	171
Figure 32.	Affiche de la trousse <i>Cyberappréciation : Branché sur le positif</i>	261
Figure 33.	Le mouvement étudiant de 2012 : « Ensemble, bloquons la hausse ! »	267
Figure 34.	La publicité <i>Non à la cyberintimidation</i> du Gouvernement canadien	275
Figure 35.	Une victime sur la couverture d'un ouvrage scientifique	276
Figure 36.	Une victime de cyberintimidation dans le journal <i>La Presse</i>	279
Figure 37.	Couverture du roman pour adolescents <i>Un clic de trop</i>	281
Figure 38.	Quarante et un articles sont repérables sur le site du <i>Journal de Montréal</i>	308
Figure 39.	Une vidéo amateur produite par un groupe d'adolescents suédois	309
Figure 40.	Une publicité sociale produite par la Fondazione Mondo Digitale en Italie ..	310

Remerciements

La réalisation de cette thèse de doctorat n'aurait pu être possible sans le généreux engagement de ma directrice et de mon codirecteur de thèse, la professeure Micheline Frenette et le professeur François Larose. Tout au long de mes études doctorales, ils se sont montrés des plus compréhensifs à mon égard et ont tout fait pour que mon parcours soit des plus formateurs. Je les en remercie sincèrement. Merci pour les nombreuses et enrichissantes discussions, en personne ou à distance, ainsi que pour votre soutien lors du dépôt des dossiers de candidatures auprès des organismes subventionnaires. Je me considère privilégié d'avoir pu bénéficier d'autant d'aide et d'appui de votre part. Je profite de l'espace qui m'est réservé ici pour m'excuser d'avoir « fait à ma tête » à plus d'une reprise, malgré vos bons conseils.

Je remercie également les professeur(e)s qui ont accepté de participer à l'évaluation de cette thèse : Madame Estelle Lebel, Madame Christine Thoër, Monsieur André H. Caron et Monsieur Jacques Hamel. Grâce à vous, j'ai pu bénéficier de conseils des plus formateurs, qui m'accompagneront durant les années à venir.

J'adresse par ailleurs un merci tout particulier au professeur Normand Landry, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation aux médias et droits humains. Durant mes études doctorales, il m'a offert l'opportunité de participer à des projets de recherche qui ont suscité mon intérêt au plus au point et qui m'ont fait avancer dans mon apprentissage du métier de chercheur. J'espère que nous pourrions continuer à travailler ensemble encore longtemps, cher collègue. Je voudrais aussi remercier Marie-Christine Beaudry, professeure au Département de didactique des langues de l'UQAM, avec qui j'ai eu la chance de coécrire un chapitre d'ouvrage collectif sur les usages scolaires de Twitter chez des élèves du secondaire. Cette expérience fut très enrichissante, tout comme nos discussions sur le métier de professeur-chercheur. J'espère qu'il y en aura d'autres.

Je dois également remercier le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, le Fonds de recherche du Québec – Société et culture, la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal et le Département de communication de l'Université de Montréal pour leur appui financier tout au long de mes études doctorales. Leur soutien m'a non seulement permis de compléter ma thèse de doctorat en cinq ans, mais a aussi

rendu possible ma participation à de nombreux colloques au Québec, en Belgique et en France.

Je remercie également tous les vidéastes, les animateurs de maisons de jeunes et les adolescents qui ont accepté de participer à ma recherche. Sans leur généreuse participation, les résultats présentés dans cette thèse n'auraient jamais pu être aussi riches et concluants.

Dans un ordre plus personnel, je tiens à tout prix à remercier mon plus fidèle ami, Israël Denis-Flageole, qui a toujours été là pour me changer les idées et m'écouter parler de mes préoccupations personnelles et professionnelles. Longue vie à notre amitié! Merci également à mon très bon ami et collègue, Frédéric Truax, pour les longues discussions sur la politique et les sciences sociales.

Merci aussi à tous mes collègues, professeurs, doctorants et postdoctorants, qui ont bien voulu, à plusieurs reprises, tendre l'oreille et me rassurer durant mes (nombreux) moments d'incertitude. J'imagine que vous vous reconnaissez.

Un gros merci également à tous les membres de ma famille pour leurs encouragements, en particulier mes parents, Lyne Brûlé et Denis Bégin. Comme je l'ai déjà dit dans les remerciements de mon mémoire de maîtrise : « Merci d'être aussi près malgré la trop grande distance qui nous sépare ». Merci aussi à mes beaux-parents, Jennifer Tune et François Vaillancourt, de m'avoir accueilli chez eux à bras ouverts durant la dernière semaine de rédaction de cette thèse, avant mon départ en Belgique.

Enfin, je souhaite remercier la personne qui m'est la plus chère dans ma vie et sans qui les cinq années précédant le dépôt de cette thèse n'auraient pas été aussi faciles et agréables à traverser : ma belle Bianca d'amour. Merci pour ta sensibilité et ta grande compréhension. La réalisation de cette thèse n'aurait jamais pu être possible sans toi à mes côtés au quotidien. Merci aussi à Henri, pour les beaux moments de bonheur matinaux précédant les longues heures de rédaction de cette thèse.

Introduction

La cyberintimidation désigne toute situation où un individu ou un groupe recourt à une technologie numérique et/ou un média social, dans le but de nuire au bien-être émotif ou à la réputation d'une personne. Au Québec, durant une année scolaire, ce seraient environ 22 % des adolescents qui seraient victimes de cyberintimidation (18 % des garçons et 26 % des filles) (Cénat, Hébert, Blais, Lavoie, Guerrier et Derivois, 2014). Les effets des actes de cyberintimidation sur les victimes sont désormais bien documentés. Parmi eux, on retrouve la colère et la tristesse passagère (Hinduja et Patchin, 2010 ; Patchin et Hinduja, 2010), de même que l'anxiété sociale (Dempsey, Sulkowski, Nichols et Storch, 2009; Juvoven et Gross, 2008), la baisse des résultats scolaires (Beran et Li, 2007), ainsi que la dépression sévère et l'apparition d'idées suicidaires (Didden, Scholte, Korzilius, De Moor, Vermeulen, O'Reilly, Lang et Lancioni, 2009; Hinduja et Patchin, 2010). Face à ce constat, des actions sont mises en œuvre par des organisations gouvernementales et non gouvernementales ainsi que par des citoyens, dans le but de lutter contre la cyberintimidation. Cette thèse porte sur un champ d'action qui n'a fait l'objet d'aucune recherche connue jusqu'à présent : les actes de communication médiatisée de vidéastes amateurs et d'adolescents autour d'une thématique sociale. Plus précisément, elle s'intéresse à ce que ces acteurs sociaux ont fait ou feraient avec la vidéo numérique et YouTube pour agir contre la cyberintimidation.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons à deux phénomènes d'usage d'Internet, des technologies numériques et des médias sociaux : un phénomène collectivement indésirable, soit la cyberintimidation; puis un phénomène collectivement désirable, soit la production et la publication en ligne d'informations par des adolescents, en réponse au phénomène de la cyberintimidation. Notre recherche ne laisse donc pas dans l'ombre la dimension « négative » des usages des technologies et des médias par les adolescents au profit de la dimension « positive », ou inversement, mais les aborde toutes les deux ensemble, de manière conjointe. Plus précisément, elle s'intéresse au média social YouTube, qui est profondément ancré dans les pratiques médiatiques des adolescents (Steeves, 2014a), afin d'étudier les discours et les mises en scène (les mots et les images) qui circulent dans ce contexte communicationnel en rapport avec le thème de la cyberintimidation. Cette recherche

visé à voir s'il existe des tendances généralisées concernant ce que disent et montrent les vidéos amateurs publiées dans YouTube au sujet de la cyberintimidation ou si nous assistons plutôt à une fragmentation des discours et des mises en scène, autant sur le plan des idées que de la mise en forme. L'étude présentée ici cherche aussi à comprendre pourquoi et sur la base de quelles connaissances des vidéastes amateurs produisent et publient dans YouTube des vidéos sur la cyberintimidation. En somme, la thèse présentée ici porte sur la cyberintimidation, mais surtout sur les discours et les mises en scène de ce phénomène dans le média social YouTube, et sur les connaissances et le vécu des adolescents qui les produisent.

La genèse de cette recherche remonte à notre mémoire de maîtrise en communication, dans lequel nous nous étions penché sur le rapport qu'entretiennent des adolescents avec les discours scolaires et médiatiques sur la cyberintimidation, ainsi que sur les stratégies qu'ils mettent en œuvre au quotidien pour se protéger contre celle-ci. Les entrevues que nous avons alors menées avec 20 adolescents de 12 à 17 ans nous avaient appris qu'ils étaient peu réceptifs aux discours décrivant la cyberintimidation comme un phénomène « technologique » déconnecté de leur réalité sociale, et qu'ils étaient peu enclins à faire appel à leurs parents ou à leurs enseignants pour les informer ou les aider en rapport avec les situations de cyberintimidation. Bref, nous constatons que les adolescents que nous avons rencontrés préféraient s'informer et agir « par eux-mêmes ».

Au moment où nous terminions notre mémoire de maîtrise et que nous envisagions d'entreprendre des études doctorales, nous sommes allés voir dans le média social YouTube ce qui s'y trouvait comme informations au sujet de la cyberintimidation (ce que nous n'avions pas eu la curiosité de faire plus tôt). C'est à ce moment, entre la fin de nos études de maîtrise et le début de notre doctorat, que nous avons découvert que des adolescents produisaient et publiaient dans YouTube des informations au sujet de la cyberintimidation. Ce qui nous avait alors frappé, au premier coup d'œil, c'était la diversité des genres vidéographiques que nous retrouvions dans YouTube. Certains vidéastes y allaient « d'imitations » des publicités sociales diffusées à la télévision, alors que d'autres se livraient à des témoignages ou à des discours d'opinion. De cette trouvaille découla la formulation de questions « intuitives », qui allaient éventuellement devenir des objectifs de recherche : *Qui sont ces vidéastes ? Sont-ils tous des adolescents ? Que disent-ils et que montrent-ils exactement à propos de la*

cyberintimidation ? Quels usages de la vidéo numérique font-ils pour transmettre leur message ? Pour quelles raisons ont-ils produit et mis en ligne leurs vidéos ? Et sur la base de quelles connaissances ont-ils élaboré leur message sur la cyberintimidation ?

Ces questions nous ont premièrement conduit à élargir et à mettre à jour la recension des écrits scientifiques sur la cyberintimidation que nous avons déjà entrepris dans le cadre de notre mémoire de maîtrise. Dans le premier chapitre de cette thèse, nous présenterons un portrait des recherches sur la cyberintimidation qui ont été menées depuis 2007 dans les pays industrialisés. Nous citerons les différentes définitions de la notion de cyberintimidation qui ont été proposées par les chercheurs, ainsi que les différentes typologies d'actes de cyberintimidation. Comme nous le verrons, l'expression « cyberintimidation » réunit sous un même toit des actes de différentes natures (insultes, rumeurs, menaces), posés avec différentes technologies ou médias (caméra photo, messagerie texte, babillard public de Facebook). Dans ce même chapitre, nous traiterons également de ce que la recherche scientifique nous dit sur l'étendue du phénomène de la cyberintimidation chez les adolescents. Nous verrons que certaines études rapportent des taux de victimisation se situant autour de 70 %, mais que la plupart des enquêtes menées dans les pays industrialisés montrent qu'environ 15 à 20 % des adolescents seraient victimes de cyberintimidation. Nous verrons aussi que les jeunes de 12 ans qui entrent au secondaire et ceux de 17 ans qui en sortent ne vivent pas de la même manière le phénomène de la cyberintimidation, et que des distinctions sont aussi observables entre les garçons et les filles. Nous aborderons également, dans le premier chapitre de cette thèse, la question des effets des actes de cyberintimidation sur les victimes (anxiété, colère, tristesse) ainsi que les actions qui sont mises en œuvre depuis les dernières années pour contraindre l'expansion de ce phénomène. Ce portrait des recherches sur la cyberintimidation servira, entre autres, de point de comparaison avec les discours des vidéos amateurs (non professionnelles). Nous voulions ainsi voir dans quelle mesure les idées véhiculées dans ces vidéos sont fondées ou non, au regard de ce que dit la recherche scientifique.

Il convient dès lors de préciser que les recherches auxquelles nous référerons ont été produites par des chercheurs en sciences humaines et sociales, dans des pays industrialisés d'Amérique, d'Europe et d'Asie, et qu'elles ont été diffusées, pour la plupart, en langue anglaise. Elle sont donc porteuses de certaines visions des phénomènes sociaux « jeunes »,

qu'elles expliquent avec un langage propre au monde scientifique anglophone. À l'inverse, comme nous le verrons dans cette thèse, les vidéos que nous avons analysées ont été produites par des producteurs de contenus « amateurs » (non rémunérés), en langue française, en grande partie au Québec. Ce sont donc deux univers épistémologiques et discursifs différents que nous avons fait dialoguer dans le cadre de notre recherche. Il s'agit d'une contrainte commune à un grand nombre d'études en sciences sociales dans les pays francophones. Nous tiendrons compte de ce décalage dans notre discussion.

Le premier chapitre de cette thèse présente également un portrait des études sur les pratiques de recherche d'informations et les activités de production d'informations chez les adolescents, en particulier celles impliquant l'usage des médias sociaux et la vidéo numérique. Comme nous le verrons, ces recherches montrent que les médias sociaux occupent une place significative dans les pratiques de recherche d'informations des adolescents, en particulier celles concernant les actualités, les sports, le divertissement et les vedettes, et dans une moindre mesure celles autour de questions comme la santé physique, les difficultés relationnelles, la santé mentale et la sexualité. Nous constaterons également que le nombre d'adolescents qui produisent et publient en ligne des informations est somme toute faible. Seulement 5 % des adolescents s'adonnent à de telles activités sur une base régulière (Steeves, 2014a). Il nous importait de souligner ce chiffre, qui remet en perspective l'idée selon laquelle *toutes* les adolescentes et *tous* les adolescents seraient des producteurs de contenus et des blogueurs actifs. Enfin, toujours dans le premier chapitre de cette thèse, nous verrons quelles sont les retombées positives des activités de production d'informations pour les adolescents : le développement de l'autonomie, de la capacité à travailler en équipe, de l'intérêt pour des questions de société.

Lorsque nous avons entrepris notre recherche, aucune étude n'avait encore été conduite sur les processus de rationalisation que des adolescents mettent en œuvre lorsqu'ils produisent des vidéos autour d'une thématique à caractère social, en vue de les présenter à un public. La thèse présentée ici vise précisément à comprendre ces processus de rationalisation, dans le but de mieux accompagner les adolescents dans leurs activités de production vidéo à l'avenir.

Par processus de rationalisation, nous entendons ici le travail cognitif que les individus réalisent lorsqu'ils sont appelés à agir dans un contexte donné. Afin de définir le concept de

processus de rationalisation, nous avons eu recours à la théorie de la rationalité cognitive de Boudon (2007). Cette théorie propose d'expliquer l'existence des phénomènes sociaux en s'intéressant aux *raisons* pour lesquelles les individus agissent comme ils le font dans un contexte donné. Elle invite le chercheur à identifier les *idées* sur lesquelles les individus se fondent pour agir ainsi qu'à décrire les processus de circulation de ces *idées* dans la société. Dans le but de mieux définir l'objet auquel nous nous sommes intéressés, soit les actes de communication médiatisée de vidéastes amateurs et d'adolescents, nous avons eu recours aux concepts de médiation et de médiatisation de Peraya (2010), qui propose de distinguer d'une part l'acte relationnel de communication (la médiation) et d'autre part l'acte de mise en média d'informations (la médiatisation), que confondent parfois les producteurs de dispositifs médiatisés à visée éducative. Enfin, comme nous le verrons, l'adjectif « socioéducatif » désigne quant à lui un acte visant à la fois le développement et l'atteinte de l'autonomie des personnes et des groupes plus vulnérables ainsi que leur intégration à la collectivité (Larose, Couturier, Bédard, Larivée, Boulanger et Terisse, 2014). Au sens où nous l'entendons, la communication socioéducative désignera ici tout acte de communication traitant d'une thématique sociale (la cyberintimidation), qui peut être descriptif, mais aussi expressif ou argumentatif (Charaudeau, 2011).

Au terme de notre chapitre conceptuel, nous présenterons les trois objectifs spécifiques poursuivis dans le cadre de cette thèse, qui sont les suivants :

- 1) Identifier les idées véhiculées dans les vidéos de nature socioéducative traitant du thème de la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube ;
- 2) Décrire les processus de rationalisation que des vidéastes ont mis en œuvre lors de la production de leur vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation et de sa publication dans YouTube ;
- 3) Décrire les processus de rationalisation que des adolescents mettent en œuvre lorsqu'on leur propose de produire une vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation.

Afin d'atteindre ces trois objectifs de recherche, nous avons élaboré la stratégie méthodologique présentée dans le troisième chapitre. Comme nous le verrons alors, celle-ci a

premièrement consisté en une recension de l'ensemble des vidéos amateurs sur la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube. Parmi les 145 vidéos de départ repérées dans ce média social, 59 vidéos amateurs ont été identifiées. Ce sont ces 59 vidéos que nous avons analysées dans le cadre de notre thèse. En parallèle avec la recension des vidéos amateurs, nous avons également procédé à une tentative de recrutement des 59 vidéastes amateurs ayant publié ces vidéos, dans le but de réaliser des entrevues individuelles avec eux. Malgré les stratégies de persuasion que nous avons mises en œuvre (nous avons publié dans YouTube deux vidéos adressées aux vidéastes), seulement trois d'entre eux ont accepté de participer à notre recherche en se livrant à une entrevue à distance (via Skype). Ces vidéastes étaient tous les trois adolescents lorsqu'ils ont produit leurs vidéos.

Enfin, dans le but de recueillir les propos d'un maximum d'adolescents au sujet de leurs processus de rationalisation en contexte de production d'une vidéo sur la cyberintimidation, nous sommes entré en contact avec 21 animateurs de maisons de jeunes de la région de Montréal, de la Montérégie et de l'Abitibi-Témiscamingue (une région urbaine, une région périurbaine, et une région éloignée). En tout, 14 animateurs ont accepté de participer à notre recherche. Au terme de notre collecte de données, nous avons réussi à réaliser 14 groupes de discussion, qui ont réuni un total de 75 adolescents, âgés entre 12 et 17 ans. Dans le cadre de ces groupes de discussion, nous avons proposé aux adolescents de commenter six des vidéos amateurs que nous avons analysées, puis de scénariser *leur* vidéo sur la cyberintimidation.

Les trois ensembles de données recueillies, soit les 59 vidéos amateurs, les trois entrevues individuelles et les 14 entrevues de groupes réunissant 75 adolescents ont fait l'objet d'une analyse qualitative. Comme nous l'expliquerons, cette méthode d'analyse de données consiste à classer, dans différentes catégories d'idées, des images ou des énoncés présents dans des documents, qu'ils s'agissent de contenus médiatiques ou de transcriptions d'entrevues. Dans notre cas, ces catégories d'idées ont été produites au fil de notre interprétation des données, tout en s'insérant dans la structure thématique élaborée aux premier et deuxième chapitres. Doublée de procédures de mesure de fréquence d'apparition des catégories dans nos corpus de données, cette méthode d'analyse nous a permis d'identifier

quelles étaient les idées dominantes dans les vidéos sur la cyberintimidation ainsi que dans le discours des vidéastes et des adolescents.

Les résultats présentés dans le quatrième chapitre de la thèse montrent que les vidéos amateurs, dans leurs discours oraux et écrits, présentent différentes pistes de solution pour lutter contre la cyberintimidation, parfois abstraites, parfois concrètes. Ils montrent quelles idées les vidéos véhiculent pour convaincre leur public à agir. Comme nous le verrons, les vidéos que nous avons analysées présentent aussi des informations précises, qui visent à démentir des idées reçues à propos de la cyberintimidation. En ce qui concerne les mises en scène présentées dans les vidéos, nous constaterons qu'elles mettent de l'avant une image des victimes qui peut paraître caricaturale à première vue, mais qui correspond en bien des points à la représentation qu'en font les recherches scientifiques.

Les résultats concernant les entrevues individuelles que nous avons menées avec les vidéastes amateurs ayant déjà produit une vidéo sur la cyberintimidation montreront à leur tour pour quelles raisons ces acteurs sociaux ont agi tel qu'ils l'ont fait. Nos résultats montreront notamment que la communication de nature socioéducative n'est pas que descriptive, mais aussi expressive et argumentative.

En ce qui concerne les adolescents des maisons de jeunes à qui nous avons proposé de produire *leur* vidéo sur la cyberintimidation, les résultats montrent quelles idées ils rejetteraient ou adopteraient en matière de production vidéo et de communication avec un public imaginé.

Dans le cinquième et dernier chapitre de cette thèse, nous procèderons à une mise en relation des idées véhiculées dans les vidéos et dans les discours des vidéastes et des adolescents avec ce que dit la recherche scientifique sur la cyberintimidation et sur les activités de production et de publication d'informations chez les adolescents. Nous verrons que certaines idées présentées dans les vidéos sont *douteuses* au regard de ce que dit la recherche scientifique. Nous verrons également que les profils des trois vidéastes amateurs avec lesquels nous nous sommes entretenus correspondent à ce que disent les recherches sur les activités de production et de publication d'informations chez les adolescents. En ce qui concerne les 75 adolescents à qui nous avons proposé de produire *leur* vidéo sur la

cyberintimidation, nous verrons que leurs compétences en matière de communication médiatisée sont limitées sur certains aspects.

Le dernier chapitre de notre thèse soulignera également les défis et les limites de l'étude que nous avons menée. Nous discuterons entre autres de divers aspects de la méthodologie, notamment de la difficulté à analyser les vidéos en tant que « tous » plutôt que comme des discours oraux et écrits auxquels sont superposés des images, le nombre restreint d'entrevues individuelles que nous avons pu réaliser avec des vidéastes amateurs ainsi que la difficulté que nous avons eue à « faire parler » les adolescents lors des groupes de discussion que nous avons menés. Nous ferons aussi un retour sur les maisons de jeunes comme terrain de recherche. Nous reviendrons également sur nos choix théoriques et conceptuels : nous mentionnerons les limites de la théorie de la rationalité cognitive dans le cadre d'une étude sur les adolescents, tout en évoquant quelques découvertes théoriques auxquelles elle nous a conduit au terme de notre étude. Nous insisterons cependant sur la pertinence des concepts de médiation et de médiatisation pour étudier des phénomènes de communication médiatisée dits à visée socioéducative ou de nature socioéducative. Enfin, nous proposerons aussi quelques pistes pour d'éventuelles études. De manière générale, nous constaterons que la principale contribution de cette recherche à l'avancement des connaissances sur les jeunes et les médias est une meilleure compréhension des défis rencontrés par les adolescents lorsqu'ils ont à produire une vidéo sur une thématique sociale, ce qui permettra de formuler des recommandations pour le domaine de l'éducation aux médias.

1 Contexte et problématique

Ce premier chapitre présente la problématique de recherche que nous avons circonscrite ainsi que le contexte dans lequel elle s'inscrit. Ce chapitre portera tout d'abord sur l'adoption d'Internet, des technologies numériques et des médias sociaux dans les pays industrialisés de manière générale, ainsi que chez les adolescents québécois plus particulièrement. Nous traiterons ensuite du phénomène de la cyberintimidation. Plus précisément, nous expliquerons ce que désigne exactement le terme « cyberintimidation », nous traiterons de l'étendue de ce phénomène chez les adolescents et de ses effets sur ceux qui en sont victimes, puis des actions mises en œuvre pour lutter contre celui-ci. Ensuite, nous traiterons des activités de production et de publication d'informations chez les adolescents en contexte privé, scolaire et communautaire. Plus précisément, il sera alors question des profils socioéconomiques des adolescents s'adonnant à de telles activités, des facteurs facilitant ou contraignant la mise en œuvre de celles-ci, puis de leurs effets sur leur développement des jeunes. Après avoir souligné les limites des recherches portant sur la cyberintimidation et sur les activités de production et de publication d'informations chez les adolescents, nous formulerons un problème et une question de recherche, qui orienteront les chapitres suivants de la thèse.

1.1 Internet, les technologies numériques et les médias sociaux

Dans cette thèse, nous étudions deux phénomènes : la cyberintimidation, et les activités de production et de publication d'informations d'adolescents autour de ce thème. Avant d'aborder en profondeur ces deux thèmes et de présenter ce que dit la recherche scientifique à leur sujet, il s'avère incontournable de « mettre la table » pour la suite de notre exposé, en abordant la question de l'adoption d'Internet, des technologies numériques et des médias sociaux. Les deux phénomènes qui nous intéressent sont étroitement liés à l'adoption de ces trois ensembles de technologies, que nous définirons ci-dessous. Mentionnons dès maintenant que par « adoption », nous entendons essentiellement ici l'achat d'équipements technologiques par des individus. De manière complémentaire, nous parlerons plutôt « d'usages » pour

désigner *ce que font* les individus avec ces mêmes équipements technologiques (Breton et Proulx, 2012 ; Jauréguiberry et Proulx, 2011).

1.1.1 L'adoption d'Internet

Selon la plus récente enquête du Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations (CEFRIO) (2014) au sujet de l'accès à Internet dans les foyers québécois¹, 85,4 % d'entre eux étaient branchés à Internet en 2014. À titre de comparaison, la situation était semblable en France, pratiquement au même moment. Selon une enquête du Conseil général de l'économie de l'industrie, de l'énergie et des technologies (CREDOC) (2015), 83,0 % de la population française avait alors accès à Internet à la maison.

En 2014, au Québec, toujours selon l'enquête du CEFRIO, 21,3 % des foyers étaient branchés à une connexion Internet intermédiaire, 54,1 % des foyers québécois étaient branchés à une connexion Internet haute vitesse, et 21,3 % étaient branchés à une connexion très haute vitesse. Précisons aussi que la connexion à Internet des foyers québécois variait selon les régions administratives de la province. D'après une enquête menée par l'Institut de la statistique du Québec en 2012 (qui identifiait alors un taux de branchement général de 81,6 %), le taux de branchement des foyers québécois à Internet était moindre dans les régions éloignées de l'Est du Québec comme la région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et le Bas-Saint-Laurent, et était au contraire plus élevé dans les régions urbaines comme la Montérégie et la région de la Capitale-Nationale. Les taux de branchement par région rapportés par cette enquête sont présentés dans le tableau ci-dessous. Cette réalité n'est pas sans intérêt, puisque ceux-ci influencent ce que peuvent faire les individus avec les technologies numériques et les médias sociaux, comme nous le verrons plus loin.

Tableau 1. Taux de branchement à Internet dans les régions du Québec en 2012

<i>Régions du Québec</i>	<i>Taux de branchement</i>
Capitale-Nationale	84,5 %
Laval	84,3 %

¹ L'enquête a été menée auprès d'un échantillon de 1003 foyers québécois. Le rapport n'offre toutefois aucune précision sur la nature de son échantillon.

Montréal	84,0 %
Montréal	83,6 %
Lanaudière	81,0 %
Laurentides	80,6 %
Outaouais	80,3 %
Abitibi-Témiscamingue	79,0 %
Côte-Nord et Nord-du-Québec	79,0 %
Mauricie	78,3 %
Centre-du-Québec	77,8 %
Chaudière-Appalaches	77,6 %
Estrie	76,4 %
Saguenay-Lac-Saint-Jean	76,3 %
Bas-Saint-Laurent	74,4 %
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	70,7 %
Ensemble du Québec	81,6 %

Selon une enquête menée par l'organisme HabiloMédias auprès d'un échantillon de 5 436 élèves canadiens de la 4^e à la 11^e année (5^e secondaire au Québec), 99 % des jeunes canadiens qui fréquentaient l'école en 2013 avaient alors accès à Internet à la maison (Steeves, 2014a). Il en va par ailleurs de même dans les pays industrialisés depuis quelques années. Une étude de Kalmus, Pruulmann-Vengerfeldt, Runnel et Siibak, menée auprès de 713 jeunes Estoniens de 11 à 18 ans, rapportait, en 2009, que 99 % d'entre eux déclaraient avoir accès à Internet à la maison. Aux Pays-Bas, une étude de van Kruistum, Leseman et de Haan menée auprès d'un échantillon de 503 élèves âgés de 13 à 14 ans, montrait aussi, en 2014, que 99 % de ces jeunes avaient accès à Internet à la maison.

Précisons que ces enquêtes, y compris celles d'HabiloMédias au Canada, sont menées auprès d'échantillons de convenance constitués d'élèves fréquentant l'école, et dans des écoles où les directeurs et les enseignants acceptent volontairement de participer aux enquêtes des chercheurs. En d'autres mots, elles ne tiennent compte ni du statut socioéconomique des familles des élèves répondants, ni des écoles où le personnel n'est pas intéressé par les recherches, ni des jeunes qui ont abandonné l'école. Par conséquent, il faut donc rester prudent

par rapport au portrait qu'elles nous offrent eu égard au taux de branchement à Internet des jeunes, mêmes dans les pays industrialisés.

Dans le cas du Québec, la différence entre le taux de branchement général de la population et le taux de branchement des familles au sein desquelles on trouve des adolescents s'explique par le fait que les parents d'enfants en âge d'aller à l'école sont plus nombreux que les adultes sans enfant à se connecter à Internet. Comme l'explique le rapport de l'Institut de la statistique du Québec (2012) :

Au Québec, en 2012, les ménages composés de plus d'un adulte et d'au moins un enfant sont les plus branchés à Internet, soit dans une proportion de 95,9%. Les ménages composés d'un seul adulte et d'au moins un enfant (87,2 %) ainsi que les ménages composés de plus d'un adulte mais sans enfant (85,2 %) sont branchés dans une moindre proportion – tout en l'étant davantage que l'ensemble des ménages (81,6 %). Cependant, moins des deux tiers (64,6%) des personnes vivant seules sont branchés à Internet (Institut de la statistique du Québec, 2012, p. 78).

Outre la composition des ménages, d'autres facteurs viennent aussi influencer le taux de branchement à Internet des foyers québécois. Le revenu en est un. Au Québec, dans toutes les régions sans exception, plus les ménages bénéficient d'un revenu élevé, plus ils sont susceptibles d'être branchés à Internet. Parmi les ménages faisant partie du premier quartile de revenu annuel (0 à 30 998 \$), 59,5 % des foyers sont branchés à Internet. Ce chiffre passe à 79,7 % chez les foyers du deuxième quartile (30 999 \$ à 54 990 \$), à 90,2 % chez les foyers du troisième quartile (54 991 \$ à 89 996 \$), et à 96,0 % chez les foyers du quatrième quartile (89 997 \$ et plus).

La scolarité fait également partie des facteurs influençant le taux de branchement à Internet des foyers québécois. De manière générale, plus le niveau de scolarité atteint dans un ménage est élevé, plus ce ménage est susceptible d'être branché à Internet. Comme le rapporte le rapport de l'Institut de la statistique du Québec (2012) sur le branchement des foyers québécois à Internet :

Tandis que les ménages dont aucun des membres n'a de diplôme sont branchés à 44,1%, ceux où la personne la plus scolarisée a un diplôme secondaire ou un diplôme secondaire professionnel sont branchés à 77,2%. Le taux de branchement à Internet grimpe à 90,8% chez les ménages où la personne la plus scolarisée a un diplôme collégial ou un diplôme universitaire inférieur au

baccalauréat, et à 94,8% chez les ménages où au moins une personne a obtenu un baccalauréat ou plus.

1.1.2 L'adoption des technologies numériques

Outre les informations sur le branchement à Internet, d'autres sont à prendre en compte lorsque nous voulons comprendre le phénomène qui nous occupe ici (la production et la publication en ligne de vidéos autour du thème de la cyberintimidation), dont celles concernant l'adoption des technologies numériques. Par « technologies numériques », nous entendons ici toutes les technologies qui permettent la consultation, la production et la publication de contenus en ligne. Les technologies numériques, dans leur ensemble, ont en commun de toutes fonctionner sur le même mode de production et de restitution de l'information, à savoir celui du code binaire (une série de 0 et de 1 permettant la compression des documents numériques), qui facilite la production et la reproduction de documents textuels, audio, vidéo ou graphiques (Vitali-Rosati, 2014). C'est essentiellement en cela que les technologies numériques se distinguent des technologies dites « analogiques » (comme la cassette VHS, par exemple).

Dans le cadre de cette thèse, nous préférons l'expression « technologies numériques » à l'expression « technologies de l'information et de la communication », puisque cette dernière est plus restrictive et n'inclut pas, par exemple, la caméra vidéo numérique ou les consoles de jeux vidéo branchées à Internet, qui permettent désormais la production d'images en mouvement et leur publication en ligne. Outre celles que nous venons de nommer, nous comptons également, parmi les technologies numériques : l'ordinateur de bureau, l'ordinateur portable, le téléphone mobile multimédia, la tablette électronique, ainsi que tous les logiciels de consultation, de production et de publication d'informations comme les navigateurs, les logiciels de montage et les médias sociaux (nous reparlerons de ceux-ci plus en détails ci-dessous).

En 2014, on retrouvait au moins un ordinateur dans 83,1 % des foyers québécois. Si l'ordinateur portable était présent dans 66,4 % des foyers, l'ordinateur de bureau, lui, l'était dans 59,2 % des foyers (CEFRIO, 2014). En comparaison, en 2013, on retrouvait l'ordinateur portable dans 60,4 % des foyers et l'ordinateur de bureau dans 52,1 % des foyers (CEFRIO, 2013). Encore une fois, tout comme l'accès à Internet, l'adoption des technologies numériques

varie en fonction de l'âge des individus. Chez les 18 à 54 ans, c'étaient 92,2 % des personnes sondées par le CEFRIO (2014) qui possédaient un ordinateur à la maison, alors que chez les 55 ans et plus, c'étaient plutôt 67,5 % des personnes qui affirmaient posséder un ordinateur à la maison.

Au Québec, en 2014, on remarquait aussi une hausse généralisée du nombre de foyers disposant d'appareils mobiles, c'est-à-dire de téléphones mobiles multimédias ou de tablettes électroniques. Plus précisément, on retrouvait une tablette électronique dans 44,7 % des foyers alors qu'on en retrouvait chez 26,5 % en 2013. En ce qui concerne les téléphones mobiles multimédias, le rapport du CEFRIO nous disait que le nombre de foyers munis de cet appareil était passé de 41,8 % à 53,3 % entre 2013 et 2014. Cette proportion peut paraître faible, mais augmente toutefois de manière significative chez les adultes plus jeunes. Le tableau ci-dessous illustre cette tendance.

Tableau 2. L'adoption des technologies numériques selon l'âge au Québec en 2014

<i>Groupes d'âge</i>	<i>Téléphone mobile multimédia</i>	<i>Tablette électronique</i>
18 à 25 ans	73 %	69 %
25 à 34 ans	76 %	50 %
35 à 44 ans	66 %	56 %
45 à 54 ans	61 %	44 %
55 à 64 ans	37 %	39 %
65 à 74 ans	26 %	24 %
75 ans et plus	13 %	18 %

De plus, il faut aussi souligner que les tablettes électroniques et les téléphones mobiles multimédias étaient présents dans des proportions plus élevées dans les foyers où il y a au moins un enfant. En effet, parmi les foyers où l'on retrouvait au moins un enfant, 74,3 % étaient équipés d'un téléphone mobile intelligent et 63,7 % étaient équipés d'une tablette électronique. À l'inverse, parmi les foyers sans enfant, 42,2 % étaient équipés d'un téléphone mobile multimédia et 34,6 % étaient équipés d'une tablette électronique. Enfin, on retrouvait, en 2014, 40,7 % de foyers québécois munis de consoles de jeux vidéo branchées à Internet. Un chiffre qui passait à 62,4 % chez les 18 à 44 ans (CEFRIO, 2014).

Chez les adolescents, toutes ces technologies sont utilisées pour se brancher à Internet. La tendance générale observée à cet égard par l'enquête d'HabiloMédias, tel que mentionné par Steeves (2014a), est la suivante :

Les appareils portables, surtout les ordinateurs portables, les tablettes et les téléphones cellulaires, sont la façon la plus courante de se connecter pour tous les élèves de la 8^e à la 11^e année. Encore une fois, il en est particulièrement ainsi au Québec, où 80 pour cent des élèves francophones utilisent un ordinateur portable ou une tablette pour accéder à Internet, comparativement à 67 pour cent des élèves anglophones dans le reste du Canada. Même en 5^e année, l'accès par un ordinateur portable ou une tablette (62 %) pour tous les élèves (francophones et anglophones) est supérieur à l'accès par un ordinateur de bureau partagé avec la famille (59 %), et presque la moitié des élèves (47 %) naviguent à l'aide d'un lecteur MP3 portable. L'accès par un lecteur MP3 demeure relativement constant pour les élèves de la 4^e à la 8^e année, mais il diminue lorsque l'accès par un ordinateur portable ou un cellulaire augmente en 9^e, 10^e et 11^e année (Steeves, 2014a, p. 8).

Il convient aussi de préciser que le milieu socioéconomique d'où proviennent les adolescents est le facteur qui a le plus d'influence par rapport à leur accès aux technologies numériques. En effet, comme le montre l'enquête dont nous venons de parler, les jeunes provenant de milieux « très aisés » seraient plus susceptibles que les élèves venant de milieux « moyennement aisés » d'avoir accès à des téléphones mobiles, des ordinateurs portables ou une console de jeux vidéo, de manière générale. Ces jeunes seraient également plus nombreux à posséder leur propre ordinateur de bureau dans une proportion de 24 % contre 19 % ; leur propre ordinateur portable, dans une proportion de 74 % contre 61 % ; et leur propre téléphone mobile, dans une proportion de 49 % contre 41 %.

1.1.3 L'adoption des médias sociaux

Depuis 2005, l'adoption d'Internet et des technologies numériques, dont nous venons de parler, s'est accompagnée de l'adoption de nouveaux canaux de communication : les médias sociaux. Selon Proulx, Millette et Heaton (2012), l'expression « médias sociaux » regrouperait une diversité de sites de consultation, de production et de publication de contenus, « tels que les blogues (indépendants, Blogger, Thumblr), les wikis (Wikipédia, WikiTravel), les sites de réseaux socio-numériques (Facebook, LinkedIn), les microblogues (Twitter, Jaiku), le bookmarking collectif (del.icio.us, Diigo), le partage de contenus

médiatiques comme la musique (Blip.fm, Las.fm), les photos (Flickr, Instagram) et les vidéo (YouTube, Vimeo) » (p. 4, les parenthèses sont des auteurs).

boyd² (2008) définit quant à elle les médias sociaux non seulement comme des canaux de diffusion de contenu, mais aussi comme des technologies de consultation et de production de contenus, car ils permettent à la fois d'enregistrer et d'écrire des contenus, puis de les éditer et de les rendre accessibles en ligne. Dans le domaine de la recherche anglophone en communication médiatique, les médias sociaux dont nous parlons ici sont parfois nommés « *digital media* » (médias numériques) (Drotner, 2008) ou « *networked publics* » (espaces publics en réseaux) (boyd, 2011). Pour notre part, nous continuerons à les nommer « médias sociaux », puisque nous voulons insister sur leur distinction par rapport aux médias « de masse ». Nous voulons mettre l'accent sur la nature des contenus des médias sociaux (ils sont produits par des individus vivant en société, dans le cadre d'activités non rémunérées), plutôt que sur leur mode de fonctionnement technique (le numérique).

Nous considérons donc ici que les médias sociaux se distinguent des médias « de masse » de par le fait qu'ils offrent la possibilité aux individus branchés à Internet de publier en ligne leurs propres productions informationnelles, puis de les diffuser à destination d'un public (Proulx et Millerand, 2010). Ce public peut être le réseau social « traditionnel » du producteur de contenus (sa famille, ses amis, ses collègues), ou encore un public plus large intéressé par les contenus diffusés par le producteur (un public constitué autour d'un objet d'intérêt). Dans la première situation, les membres du public sont généralement nommés « amis » (*friends*) (surtout dans le cas de Facebook), et dans la deuxième situation, ils sont généralement nommés « suiveurs » (*followers*) (surtout dans le cas de Twitter) ou « abonnés » (*subscribers*) (surtout dans le cas de YouTube).

Il ne faut toutefois pas manquer de spécifier que les médias sociaux ne sont pas que des plateformes de publication de contenus produits par des « amateurs ». Selon Burgess et Green (2009), YouTube, par exemple, est caractérisé par une double dynamique, à la fois « *top-down* » et « *bottom-up* ». C'est-à-dire que ce média accueille à la fois des contenus provenant

² La chercheure écrit son nom avec une minuscule.

des industries culturelles et des contenus produits par des producteurs de contenus amateurs. D'autres observateurs partagent cette distinction proposée par Burgess et Green. Par exemple, Kim (2012) oppose pour sa part ce qu'elle appelle les contenus générés professionnellement (*professionally generated content*) aux contenus générés par les usagers (*user-generated content*). Susarla, Oh et Tan (2012) parlent quant à eux de « corporations » et de « créateurs » pour marquer cette distinction. Weaver, Zelenkauskaitė et Samson (2012), à leur tour, parlent plutôt de « professionnels » et « d'amateurs » pour désigner les deux grands types de producteurs de contenus dont il est question ici. Enfin, certains, dont Hein (2011), parleront plutôt de « *fan(s)* » pour désigner les créateurs amateurs qui produisent des contenus faisant écho aux produits des industries culturelles (par exemple les producteurs de contenus sur *Star Wars* ou *Harry Potter*).

Selon l'étude de Burgess et Green (2009), fondée sur l'identification du contexte de production des 4320 vidéos YouTube les plus visionnées entre août et novembre 2007, 50,3 % des vidéos publiées dans YouTube seraient des vidéos amateurs, et 41,9 % seraient des vidéos publiées par des industries culturelles (7,7 % des vidéos analysées ont été classées dans la catégorie des contenus dont la provenance est non identifiable). Parmi les 50,3 % de vidéos amateurs identifiées par les chercheurs, on comptait, entre autres, 40 % de « vlogues » (une forme de contenu où le vidéaste s'improvise chroniqueur et s'adresse à son public face à la caméra), 15 % de vidéos musicaux créés par des amateurs (des hommages de *fans* ou des vidéos d'animation accompagnant une piste musicale de fond), 13 % de vidéos *live* (des performances musicales, des scènes sportives), 10 % de contenus dits « informationnels » (des bulletins de nouvelles amateurs, des critiques culturelles, des entrevues), et 8 % de contenus dits « scriptés » (*scripted material*), comme des sketches humoristiques.

Selon une enquête du CEFRIO (2014b) menée auprès « d'environ 1000 Québécois » (c'est ce que le rapport mentionne), 85,0 % des adultes branchés à Internet seraient abonnés à au moins un média social (soit 71,7 % de la population totale). Selon cette enquête, l'intérêt pour les médias sociaux serait le même, peu importe le revenu et le niveau de scolarité des individus. Ce serait essentiellement en fonction de leur âge que les internautes se distingueraient par rapport à leur intérêt pour les médias sociaux. En effet, chez les 18 à 25 ans, ce serait 100 % des personnes branchées à Internet qui seraient abonnés à un moins un

média social. Un chiffre qui passerait à 97,5 % chez les 25 à 34 ans. Selon l'enquête d'HabiloMédias (Steeves 2014a), 32 % des élèves de la 7^e à la 11^e année possèderaient un compte Facebook », alors que 82 % des élèves de la 4^e à la 6^e année en possèderaient un. Ce chiffre, qui grimpe progressivement d'année scolaire en année scolaire, atteint 95 % chez les élèves de la 11^e année (5^e secondaire)³.

Dans l'ensemble de la population québécoise, Facebook et YouTube font partie des « sites préférés » de respectivement 70,2 % et 70,9 % des gens (CEFRIO, 2014). Chez les 18 à 24 ans, 100 % affirment être des usagers de YouTube et 92 % affirment être des usagers de Facebook. En comparaison, chez ce même groupe d'âge, 27 % disent être des usagers de Google+, 22 % disent être des usagers de Twitter, 19,2 % des usagers de Pinterest, et 4,6 % des usagers de LinkedIn. C'est donc YouTube, qui, au final, trône au sommet des médias sociaux les plus utilisés par les jeunes de 18 à 24 ans. Chez les jeunes d'âge scolaire de la 4^e à la 11^e année (5^e secondaire au Québec), le média social le plus apprécié est aussi YouTube. Selon l'enquête d'HabiloMédias (Steeve, 2014a), 75 % de ces jeunes le classe parmi leurs cinq sites préférés, sans distinction majeure eu égard à l'âge ou au sexe. En comparaison, 57 % classent Facebook parmi leurs cinq sites préférés.

Bien qu'une grande majorité d'adolescents soient désormais connectés à au moins un média social, il faut toutefois préciser que les chiffres rapportés ici varient en fonction des activités pratiquées dans les médias sociaux. Chez les 18 à 25 ans, par exemple, 100 % des internautes sont abonnés à un média social, mais 97,7 % disent consulter des contenus dans les médias sociaux, 92,0 % disent se connecter quotidiennement à un média social, 81,2 % disent y relayer des contenus, 74,7 % disent y interagir avec d'autres personnes, et 63,6 % disent y publier des contenus originaux (par exemple une photo d'eux dans Facebook).

³ Notons que même si Facebook est en théorie interdit aux jeunes de moins de 13 ans, ces derniers sont quand même présents dans cet espace en ligne. Comme le montre le rapport d'HabiloMédias sur le thème de la vie privée en ligne chez les jeunes (Steeves, 2014b), 18 % des jeunes de la 4^e année ont déjà déclaré être plus vieux afin de pouvoir s'inscrire sur un site de réseautage social, un chiffre qui bondit à environ 50 % chez les jeunes de la 6^e à la 8^e année (âgés de 11 à 13 ans). Cette pratique n'est cependant pas exclusive aux plus jeunes, car chez les élèves de la 11^e année (âgés de 16 ou 17 ans), ce sont 65 % des jeunes qui affirment avoir déjà déclaré être plus âgés, afin d'accéder à des contenus réservés aux 18 ans et plus.

1.1.4 Les usages des médias et des technologies : quelles finalités?

De manière générale, selon l'enquête d'HabiloMédias (Steeves, 2014a) à laquelle nous avons déjà fait référence, lorsque les adolescents *sont* ou *vont* en ligne, ils jouent à des jeux vidéo (59 %); téléchargent de la musique, des émissions de télévision ou des films (51 %); lisent ou publient des commentaires sur les sites de réseautage social d'autres personnes (52 %); publient des commentaires sur leur propre site de réseautage social (41 %); publient des messages sur leur compte Twitter (21 %); suivent des amis ou des membres de leur famille sur Twitter (20 %); et jouent des tours à d'autres personnes (20 %). On retrouve aussi, parmi les activités en ligne des adolescents, celles « citoyennes » ou « militantes », comme publier des commentaires sur des sites de nouvelles, envoyer des liens vers des reportages à des personnes de son entourage, ou adhérer à un groupe militant. Les adolescents canadiens ont déjà réalisé ces activités dans des proportions respectives de 29 %, 50 % et 35 % (Steeves, 2014d).

À l'ensemble de ces activités, il convient également d'ajouter l'utilisation d'Internet, des technologies numériques et des médias sociaux à des fins que l'on pourrait qualifier d'antisociales. De manière générale, on entend par « comportements antisociaux » une violation occasionnelle ou répétée des règles et des normes sociales, pouvant se manifester à l'insu d'une victime ou impliquer celle-ci directement (Fréchette et LeBlanc, 1987). Depuis 2008, tout un champ de la recherche en sciences humaines et sociales s'est intéressé à ces phénomènes de « mésusages » d'Internet, des technologies numériques et des médias sociaux par les adolescents, qui ont été rassemblés autour du concept de « cyberintimidation ».

Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons à deux phénomènes d'usage d'Internet, des technologies numériques et des médias sociaux : un phénomène collectivement indésirable, soit la cyberintimidation; puis un phénomène collectivement désirable, soit la production et la publication en ligne d'informations par des adolescents, en réponse au phénomène de la cyberintimidation. En ce sens, notre thèse s'inscrit dans la lignée des recherches menées depuis une dizaine d'années par Livingstone et ses collègues (Livingstone et Bober, 2005; Livingstone, 2008; Hasebrink, Livingstone et Haddon, 2008; Livingstone et Helsper, 2009; Livingstone, Haddon, Görzig et Ólafsson, 2011), qui s'intéressent à la tension entre les « risques » et les « opportunités » qu'apportent ou offrent les technologies et les

médias dans la vie des enfants et des adolescents. Notre recherche ne laisse ainsi pas dans l'ombre la dimension « négative » des usages des technologies et des médias par les adolescents au profit de la dimension « positive », ou inversement, mais les aborde toutes les deux ensemble, de manière conjointe. Dans les deux sous-sections qui suivent, nous traiterons tour à tour de la cyberintimidation et des activités de production et de publication en ligne d'informations chez les adolescents, et nous expliquerons en quoi elles constituent respectivement des phénomènes indésirable et désirable à l'échelle sociétale.

1.2 La cyberintimidation

Dans cette thèse, nous étudions deux phénomènes : la cyberintimidation, et les activités de production et de publication d'informations d'adolescents autour de ce thème. La présente sous-section sera consacrée au premier de ces thèmes. Nous définirons ce que désigne le terme « cyberintimidation », nous présenterons qui sont les individus concernés par ce phénomène, nous exposerons les statistiques concernant l'étendue de ce phénomène, nous présenterons les conséquences de celui-ci, puis nous traiterons ensuite des actions pouvant être mises en œuvre pour le contrer (puisque, comme nous le verrons, il est généralement défini comme un phénomène indésirable et persistant).

1.2.1 La cyberintimidation : un phénomène indésirable et persistant

1.2.1.1 La cyberintimidation : une définition

Pour Olweus (1993, 2010), la notion d'intimidation désignerait un comportement antisocial comportant trois composantes : 1) une agression, 2) une répétition et 3) un déséquilibre de pouvoir entre l'intimidateur et sa victime. Ce déséquilibre de pouvoir, qui peut être associé à la force physique ou bien au statut social du ou des agresseurs, a pour effet de contraindre la victime dans ses actions.

Cette définition de l'intimidation a inspiré celle proposée dans la *Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école* du Gouvernement du Québec (2012), selon laquelle l'intimidation désignerait : « Tout comportement, parole, acte ou geste délibéré ou non à caractère répétitif, exprimé directement ou indirectement, y compris dans le

cyberespace, dans un contexte caractérisé par l'inégalité des rapports de force entre les personnes concernées, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse et de léser, blesser, opprimer ou ostraciser ». La définition proposée ici, contrairement à celle présentée précédemment, inclut pour sa part la question de l'intentionnalité des actes commis. Comme nous le verrons plus loin, cette dimension n'est pas toujours prise en compte dans les définitions de la cyberintimidation que proposent certains chercheurs.

On peut identifier deux grands types d'actes d'intimidation : les actes dits « directs » et les actes dits « indirects ». Parmi les actes directs, nous comptons les actes qui infligent de la douleur physique aux victimes, comme battre ou frapper quelqu'un. Nous comptons également, parmi les actes directs, ceux qui infligent de la douleur psychologique aux victimes, comme les insultes. Parmi les actes indirects, nous comptons cette fois les actes plus subtils où l'agresseur peut blesser un tiers sans lui adresser directement la parole, comme c'est le cas avec la propagation de rumeurs, par exemple (Olweus, 1993, 2010).

Aujourd'hui, les actes d'intimidation commis verbalement, qu'ils soient directs ou indirects, peuvent être commis à l'aide des technologies numériques et des médias sociaux dont nous avons parlé précédemment. C'est cet usage des technologies numériques et des médias sociaux à des fins d'intimidation qui est nommé « cyberintimidation » (*cyberbullying*), « intimidation en ligne » (*online bullying*), « intimidation électronique » (*electronic bullying* ou *e-bullying*), « harcèlement sur Internet » (*Internet harassment*), ou encore « cruauté sociale en ligne » (*online social cruelty*) (Kowalski, Limber et Agatston, 2012). Plus rarement, nous entendrons aussi parler « d'usages malicieux des technologies » ou de « comportements antisociaux en ligne » pour parler de la cyberintimidation (Morgan, 2013). Ceci dit, c'est toutefois le terme « cyberintimidation » qui demeure le plus répandu en sciences humaines et sociales (Tokunaga, 2010), et que nous retiendrons donc ici.

Précisons ici que si le terme « cyberintimidation » (la traduction française de « *cyberbullying* ») a été adopté au Québec, il ne l'a toutefois pas été en France, où l'on parle plutôt de « cyberharcèlement ». Or, le terme « cyberharcèlement » (*cyber harassment*), en Amérique du Nord, est généralement utilisé de manière exclusive pour désigner le harcèlement en ligne chez les adultes et non chez les jeunes d'âge mineur. C'est une autre des raisons pour lesquelles nous persistons ici à faire usage du terme « cyberintimidation ».

Notons par ailleurs que par opposition aux actes de cyberintimidation, les actes d'intimidation commis sans les technologies numériques ou les médias sociaux sont désormais rassemblés sous les expressions « intimidation traditionnelle » (*traditional bullying*), « intimidation hors ligne » (*offline bullying*), ou « intimidation scolaire » (*school bullying*). Dans le cadre de cette thèse, nous emploierons l'expression « intimidation traditionnelle », puisque c'est elle qui est la plus répandue dans le domaine des sciences humaines et sociales pour désigner les actes d'intimidation commis sans l'usage des technologies numériques ou des médias sociaux.

De manière générale, comme l'expliquent DeSmet, Bastiaensens, Van Cleemput, Poels, Vandebosch, Cardon et De Bourdeaudhuij (2016) : *Cyberbullying is generally defined as bullying performed via electronic or digital media. It is an intentional act to hurt, socially isolate or cause distress to a victim, which may occur repeatedly, or result in repeated harm by continued exposure* (p. 398).

Bien que cette définition soit somme toute éclairante, il convient néanmoins de spécifier que le terme « cyberintimidation », dans les écrits scientifiques en anglais, renvoie à différentes définitions. Selon la méta-analyse de Tokunaga publiée en 2010, nous pouvions alors en dénombrer neuf. Nous nous permettons de les présenter ci-dessous.

- 1) L'utilisation des technologies de l'information et de la communication par un individu ou un groupe, dans le but de commettre des actes délibérés, répétés et hostiles, afin de blesser les autres intentionnellement (*The use of information and communication technologies to support deliberate, repeated, and hostile behavior by an individual or group, that is intended to harm others*) (Besley, 2009) ;
- 2) Des menaces ou d'autres actes offensants (excluant la sollicitation sexuelle) envoyés en ligne à un jeune ou publiés en ligne pour que d'autres jeunes les voient (*Threats or other offensive behavior (not sexual solicitation) sent online to the youth or posted online about the youth for others to see*) (Finkelhor et al., 2000, p. x) ;
- 3) L'usage d'Internet ou d'autres dispositifs numériques de communication pour insulter ou menacer quelqu'un (*The use of the Internet or other digital communication devices to insult or threaten someone*) (Juvoven et Gross, 2008, p. 497) ;

- 4) De l'intimidation par le biais d'outils électroniques de communication comme le courriel, le téléphone cellulaire ou l'assistant personnel numérique (*Bullying via electronic communication tools such as e-mail, cell phone, personal digital assistant (PDA), instant messaging, or the World Wide Web*) (Li, 2008, p. 224) ;
- 5) Des torts infligés de manière intentionnelle et répétée par le biais du médium que sont les messages textes (*Willful and repeated harm inflicted through the medium of electronic text*) (Patchin et Hinduja, 2006, p. 152) ;
- 6) Une agression qui se produit par le biais de dispositifs technologiques modernes et plus spécifiquement les téléphones mobiles ou Internet (*Aggression that occurs through modern technological devices and specifically mobile phones or the Internet*) (Slonje et Smith, 2008, p. 147) ;
- 7) Un acte agressif et intentionnel, effectué par un groupe ou un individu, en utilisant des formes électroniques de contact, de manière répétée ou au fil du temps, contre une victime qui ne peut pas facilement se défendre (*An aggressive, intentional act carried out by a group or individual, using electronic forms of contact, repeatedly or over time against a victim who cannot easily defend him or herself*) (Smith et al., 2008, p. 376) ;
- 8) Envoyer ou publier des textes ou des images blessants ou violents en utilisant Internet ou d'autres dispositifs numériques de communication (*Sending or posting harmful or cruel texts or images using the Internet or other digital communication devices*) (Willard, 2007, p. 1) ;
- 9) Un acte d'agression déclaré et intentionnel en direction d'une autre personne en ligne (*An overt, intentional act of aggression towards another person online*) (Ybarra et Mitchell, 2004).

Comme nous le voyons ici, certaines des définitions proposées par les auteurs cités s'opposent et se rejoignent sur différents points. Certaines mentionnent explicitement que les auteurs d'actes de cyberintimidation sont des « jeunes », alors que d'autres ne spécifient pas l'âge de l'agresseur. D'autres définitions, quant à elles, ne font aucunement référence à l'agresseur (comme si les actes de cyberintimidation se produisaient par eux-mêmes). En outre, certaines définitions tiennent compte de la répétition des actes commis, alors que d'autres définissent la cyberintimidation comme des actes événementiels. Enfin, nous

remarquons également que la question de l'intentionnalité ainsi que celle des effets des actes de cyberintimidation ne font pas partie de certaines des définitions. Il en va ainsi pour la définition de Kowalski, Limber et Agatston (2012), proposée ultérieurement à la publication de la méta-analyse de Tokunaga (2010) : « *bullying through e-mail, instant messaging (IM), in a chat room, on a Web site, on an online gaming site, or through digital messages or images sent to a cellular phone* » (p. 1).

Constatant ce manque de stabilité quant à la manière de définir la cyberintimidation, certains chercheurs ont décidé de s'intéresser à la façon dont les adolescents définissent la cyberintimidation (Menesini, Nocentini, Palladino, Frisén, Berne, Ortega-Ruiz, Calmaestra, Scheithauer, Schultze-Krumbholz, Luik, Naruskov, Blaya, Berthaud et Smith, 2012). Leur étude, qui rapporte les réponses de 2257 adolescents européens de 11 à 17 ans à un questionnaire d'enquête (295 Italiens, 610 Espagnols, 365 Allemands, 320 Suédois, 336 Estoniens, et 331 Français, sans précision quant à la nature de l'échantillon), montre que pour l'ensemble de ces adolescents, c'est avant tout l'inégalité de pouvoir entre la victime et l'agresseur qui constitue la principale caractéristique du phénomène de la cyberintimidation. Or comme nous l'avons vu précédemment, cette dimension n'est présente que dans une seule des définitions répertoriées par Tokunaga (2010).

À ce jour, la définition la plus complète qui fut proposée dans les écrits savants sur la cyberintimidation est sans doute celle de Patchin et Hinduja (2012). Celle-ci, bien qu'elle laisse de côté la question de l'intentionnalité de l'agresseur, synthétise l'ensemble des caractéristiques présentées dans les définitions présentées jusqu'ici. Elle insiste par ailleurs sur la reproductibilité et la diffusion des messages que permettent les technologies numériques et les médias sociaux. Nous nous permettrons de citer intégralement la définition proposée par Patchin et Hinduja (2012), dans sa version originale anglaise :

Conceptually, there are a few necessary elements that almost everyone can agree upon when specifying exactly what cyberbullying is. Most important, it involves using technology to bully another person. This technology could be a computer, cell phone, tablet, wifi digital camera, or another electronic device. Second, it involves harm. The victim or target of the behavior is negatively impacted (psychologically, emotionally, socially, etc.) by the incident. Also included in most definitions of cyberbullying is that the behavior is repeated. Like the bullying that occurs in traditional contexts (in the schoolyard or class-

room hallway), one isolated incident is not typically considered “bullying”. That said, the nature of technology almost ensures that the victimization is repeated since the devices employed usually make it very easy to duplicate and redistribute hurtful digital content (e.g., forwarding harassing comments, posting embarrassing pictures online, downloading and then modifying videos before re-uploading them again) (Patchin et Hinduja, 2012, p. 14).

1.2.1.2 La cyberintimidation et l’intimidation traditionnelle : une distinction

Avant de poursuivre notre exposé au sujet de la cyberintimidation, il nous semble important de préciser le lien que ce phénomène entretient avec celui de l’intimidation (traditionnelle). Il importe de préciser que la cyberintimidation et l’intimidation traditionnelle ne sont pas deux phénomènes complètement distincts et que la cyberintimidation n’est pas un phénomène complètement nouveau, qui aurait émergé en parallèle de l’intimidation traditionnelle. La cyberintimidation désigne plutôt, de manière plus restrictive, les actes d’intimidation qui impliquent un recours aux technologies numériques et/ou aux médias sociaux. D’ailleurs, les adolescents impliqués dans des cas de cyberintimidation sont la plupart du temps aussi impliqués dans des cas d’intimidation traditionnelle. Comme le montre l’enquête de Hinduja et Patchin (2010) (voir aussi Patchin et Hinduja, 2010), 65 % des adolescents qui rapportaient avoir été cyberintimidés durant le mois précédent l’enquête, affirmaient également avoir été victimes d’intimidation traditionnelle durant cette même période. Dans le même ordre d’idée, 77 % des jeunes qui rapportaient avoir cyberintimidé quelqu’un rapportaient aussi avoir commis des actes d’intimidation traditionnelle. D’autres recherches menées précédemment abondaient aussi dans ce sens (Juvonen et Gross, 2008 ; Patchin et Hinduja, 2006).

Cela dit, bien que la cyberintimidation partage plusieurs caractéristiques avec l’intimidation traditionnelle, dont l’intentionnalité de l’auteur, le déséquilibre de pouvoir entre l’agresseur et la victime, et la répétition, elle s’en distingue toutefois sur certains points. Kowalski, Limber et Agatston (2012) en distinguent quatre. Ils identifient quatre caractéristiques qui seraient propres à la cyberintimidation : 1) elle peut se faire de manière anonyme ; 2) elle peut être commise et subie en tout temps ; 3) elle peut engendrer une peur de perdre l’accès à Internet chez les victimes ; et 4) elle laisse plus souvent place à l’inaction des

témoins. Nous pouvons également ajouter à ces quatre caractéristiques la durabilité des actes commis, étant donné les traces que peut laisser la publication d'écrits ou d'images en ligne.

Précisions que le premier critère de distinction établi par Kowalski, Limber et Agatston (2012) est à prendre avec prudence, puisque, selon la recherche de Hinduja et Patchin (2009), 84 % des adolescents victimes de cyberintimidation connaîtraient leur(s) agresseur(s), et seulement 7 % d'entre eux auraient déjà été cyberintimidés par un étranger. Des proportions semblables sont d'ailleurs rapportées par d'autres enquêtes (Slonje et Smith, 2008; Wolak, Mitchell et Finkelhor, 2007). Il nous apparaît pertinent de rappeler ici que des études ont déjà montré que les adolescents, en ligne, rejoignent et fréquentent d'abord et avant tout des gens qu'ils ont déjà rencontrés « hors ligne », davantage que des gens qu'ils n'ont jamais rencontrés (boyd, 2008 ; Peter, Valkenburg et Fluckiger, 2009).

Enfin, mentionnons également que si certaines formes d'intimidation ont désormais leur plus récent équivalent médiatisé, d'autres formes d'intimidation ne sont toutefois pas transposables en ligne. C'est notamment le cas de l'extorsion (ou « taxage »), par exemple, dont la finalité première est l'appropriation d'un bien matériel ou monétaire par l'agresseur, et non pas de causer un tort psychologique à la victime (Le Blanc et Deguire, 2002).

1.2.1.3 Les différents types de cyberintimidation

Comme nous l'avons vu précédemment, la cyberintimidation est un concept polysémique. Les nombreuses définitions que formulent les chercheurs en témoignent. Ceci dit, nous devons mentionner qu'en plus d'être polysémique, le terme recouvre également un ensemble de « sous-phénomènes » de cyberintimidation, qu'il convient de distinguer, car ils renvoient à des actes de différentes natures, où les médias employés ne sont pas les mêmes et où les agresseurs et les victimes sont touchés différemment.

L'organisme HabiloMédias, dans son rapport sur la cyberintimidation chez les jeunes Canadiens (Steeves, 2014c), identifie deux grands types d'actes de cyberintimidation, qui se distinguent par la gravité des actes commis à l'endroit des victimes : « les comportements méchants et cruels » et « les menaces ». Parmi les « comportements méchants et cruels », on inclut les actes suivants : insulter quelqu'un ; répandre des rumeurs ; publier ou partager une photo ou une vidéo embarrassante de quelqu'un ; harceler quelqu'un sexuellement; se moquer

de la race, de la religion ou de l'origine ethnique de quelqu'un; se moquer de l'orientation sexuelle de quelqu'un; harceler quelqu'un dans un jeu en ligne. Les « menaces », quant à elles, comme leur nom l'indique, renverraient plus spécifiquement à l'expression de menaces de blessures physiques ou encore l'expression de menaces de mort, telles que « Tu vas y goûter » ou « Je vais te planter » (ce sont les exemples donnés par HabiloMédias).

Patchin et Hinduja (2012), dans le cadre de leurs enquêtes sur la cyberintimidation, proposent neuf types d'actes de cyberintimidation à leurs répondants, dans le but de connaître la prévalence de chacun d'eux. Voici quels sont ces neuf types d'actes de cyberintimidation, qui sont ici formulés « du point de vue de la victime » : 1) j'ai été cyberintimidé (général); 2) quelqu'un a publié en ligne des commentaires méchants ou blessants à propos de moi; 3) quelqu'un a publié en ligne une image méchante ou blessante de moi; 4) quelqu'un a publié en ligne une vidéo méchante ou blessante de moi; 5) quelqu'un a créé et a mis en ligne une page web méchante ou blessante à propos de moi; 6) quelqu'un a répandu des rumeurs en ligne à propos de moi; 7) quelqu'un a menacé de me blesser par le biais d'un message texte avec un téléphone cellulaire; 8) quelqu'un a menacé en ligne de me blesser; 9) quelqu'un a prétendu être moi en ligne et a agi de manière méchante ou blessante.

Kowalski, Limber et Agatston (2012) ont aussi proposé leur propre typologie d'actes de cyberintimidation. D'après eux, nous pourrions distinguer neuf types d'actes de cyberintimidation⁴ :

- 1) la flingue (*flaming*) : elle désigne un échange bref et enflammé entre deux ou de nombreux jeunes, généralement dans un espace en ligne qui est public, comme des salles de clavardage (*chat rooms*) ou des forums de discussion, autour d'un sujet quelconque, mais qui amène les jeunes à s'insulter l'un et l'autre. La flingue est moins marqué par un déséquilibre de pouvoir que le harcèlement ;
- 2) le harcèlement (*harassment*) : il désigne un envoi répété de messages à une personne, sur une longue période de temps, par le biais d'un canal de

⁴ La traduction française des termes est celle proposée par la Commission de l'éthique de la science et de la technologie (2009).

communication personnel comme le courriel ou les messages textes, et a comme conséquence de mettre la victime dans un état de détresse psychologique. Il est davantage marqué par un déséquilibre de pouvoir que la flingue ;

- 3) le dénigrement (*denigration*) : il désigne la publication en ligne, sur une page web ou un média social par exemple, d'informations dérogatoires et fausses au sujet d'une personne ou des images montrant une représentation négative d'elle, généralement dans le but de nuire à sa réputation;
- 4) le vol d'identité (*impersonation*) : il désigne l'acte de se faire passer pour une autre personne en ligne en faisant usage de son mot de passe et de son profil dans un média social, généralement dans le but de nuire à sa réputation;
- 5) l'incitation au dévoilement ou le dévoilement d'informations personnelles d'une autre personne (*outing and trickery*) : il désigne le partage d'informations personnelles et/ou de photos embarrassantes à propos d'une personne par renvoi de messages à plusieurs personnes;
- 6) l'exclusion (*exclusion/ostracism*) : elle désigne l'exclusion de certains jeunes dans différents environnements, dont les jeux en ligne ou les forums de discussion, notamment par la mobilisation de certaines stratégies techniques de blocage d'accès;
- 7) la cyberfilature (*cyberstalking*) : elle désigne l'acte de suivre les activités en ligne d'un autre internaute, dans le but de récolter des informations personnelles à son sujet;
- 8) le vidéolynchage (*video recording of assaults/happy slapping and hopping*) : il désigne l'enregistrement vidéo de scènes de violence ou d'humiliation commises à l'endroit de victimes dans le but de les publier en ligne et d'accroître la portée de l'acte de violence;
- 9) le sextage (*sexting*) : il désigne l'envoi ou la publication en ligne de photos ou de vidéos présentant une personne nue ou partiellement nue, dans le but de la mettre dans un certain état de vulnérabilité.

Comme nous le constatons ici, les formes de cyberintimidation identifiées par Kowalski, Limber et Agatston (2012) impliquent différentes technologies et différents médias. En outre, si certaines sont privées, d'autres sont publiques. Et si certaines sont anonymes, d'autres ne le sont pas. L'étude de Sticca et Perren (2013) a d'ailleurs examiné l'importance du contexte des actes de cyberintimidation (traditionnel vs cyber), de leur niveau de publicisation (public vs privé) et de l'anonymat de l'intimidateur (anonyme vs non-anonyme) sur la perception que 838 adolescents suisses de 1^{ère} et de 2^e secondaire avaient de la gravité des actes de cyberintimidation. Cette étude montre que les situations de cyberintimidation publiques sont perçues comme pires que les situations privées, et que les actes de cyberintimidation anonymes sont perçus comme pires que les actes non anonymes. Enfin, de manière générale, les actes de cyberintimidation sont perçus par les jeunes comme pires que les actes d'intimidation traditionnelle, même si leurs effets sont moindres, car ils sont plus « envahissants » (étant donné l'omniprésence des médias sociaux dans la vie des jeunes). Mais au final, c'est le caractère public des actes de cyberintimidation qui effraie le plus les adolescents, qu'ils aient ou non déjà été victimes de cyberintimidation.

1.2.1.4 La proportion de cyberintimidateurs

Dans cette sous-section de notre thèse, nous traiterons de la prévalence des situations de cyberintimidation chez les adolescents. Par prévalence, on entend généralement, dans le domaine de l'épidémiologie, le nombre d'individus touchés par une maladie ou une condition à un moment particulier dans le temps (point de prévalence) ou pendant une période spécifique (période de prévalence), relativement au nombre total de personnes dans un groupe ou une population exposée à un risque.

Définie et opérationnalisée adéquatement, la prévalence peut refléter la présence ou l'absence d'une maladie ou d'un phénomène social au sein d'un groupe ou d'une population et permet sa comparaison entre différentes zones géographiques et différentes cultures, ou bien entre différents moments dans le temps (Solberg et Olweus, 2003). Dans le cas de l'intimidation ou de la cyberintimidation, il est généralement question du nombre d'individus adolescents touchés par le phénomène en tant que victimes, et parfois en tant qu'agresseurs,

voir même en tant que témoins (*bystanders*). Cela dépend de la perspective adoptée dans les enquêtes.

Dans le champ de la recherche sur l'intimidation, comme le soulignent Solberg et Olweus (2003), le taux d'implication en tant que victime et agresseurs varie considérablement d'une enquête à l'autre, même dans des contextes similaires, étant donné plusieurs facteurs : 1) la variation des sources des données recueillies (par exemple, des événements rapportés par des enseignants *versus* la nomination des victimes et des agresseurs par leurs pairs *versus* des auto-déclarations d'adolescents); 2) la définition de l'intimidation fournie aux élèves afin de les « aider » à remplir le questionnaire d'enquête (par exemple, des définitions très inclusives *versus* des définitions très exclusives); 3) la période de temps à laquelle fait référence l'enquête (par exemple, « au courant de la dernière année » *versus* « depuis toujours »); 4) la variation en nombre et en spécificité des catégories de réponses et d'échelles de mesure (par exemple, des dichotomies oui-non *versus* des réponses telles que « s'appliquent parfaitement » ou « ne s'appliquent pas du tout »); 5) le nombre de variables utilisées dans les questionnaires (par exemple, une seule variable *versus* un indice d'échelle); enfin, 6) l'usage, dans les enquêtes, de seuils ou de critères variables pour déterminer si un jeune individu est, oui ou non, une victime ou un intimidateur.

Patchin et Hinduja (2012), au terme d'une dizaine d'années de recherche sur la cyberintimidation chez les adolescents, abondent d'ailleurs dans le même sens :

the proportion of youth who experience cyberbullying varies significantly based on: the age and demographic makeup of those whom the data were collected; the way cyberbullying was defined and measured; the time period over which youth were asked to reflect when recounting their experiences (previous month, previous year, lifetime, etc.); and the way the data were collected (through interviews, focus groups, paper-based surveys, Web-based surveys, etc.) (p. 15).

En somme, l'ensemble des facteurs affectant la variabilité des résultats des enquêtes sur la prévalence du phénomène de l'intimidation invite à être prudent face aux chiffres rapportés par les enquêtes à ce sujet, particulièrement celles moins spécifiques au phénomène, comme celles sur les usages des technologies chez les adolescents ou sur l'état de santé des jeunes en général, où le concept de cyberintimidation est plus vaguement défini. Nous

tiendrons compte de ces précisions ci-dessous lorsque nous mentionnerons les statistiques rapportées par différentes enquêtes menées au Québec et ailleurs dans le monde.

Au Canada et au Québec, l'enquête d'HabiloMédias sur la cyberintimidation (Steeves, 2014c), menée auprès de 5 436 élèves canadiens de la 4^e à la 11^e année rapporte ceci : « la participation à un comportement méchant ou cruel – à titre d'auteur ou de cible – est une expérience en ligne que vivent une grande majorité d'élèves, surtout au niveau intermédiaire et au secondaire. La 8^e année semble être un point tournant dans les deux cas : des résultats croissants de la 4^e à la 8^e année, puis relativement stables de la 9^e à la 11^e année » (Steeves, 2014c, p. 12).

Plus précisément, selon l'enquête susmentionnée, 23 % des jeunes Canadiens disaient en 2014 avoir déjà eu des « comportements méchants ou cruels en ligne ». Ce nombre atteignait 26 % chez les garçons et 20 % chez les filles. Parmi les jeunes qui affirmaient avoir eu des comportements méchants ou cruels en ligne, 78 % disaient avoir déjà insulté quelqu'un en ligne, 26 % disaient avoir harcelé quelqu'un dans un jeu en ligne, 20 % disaient avoir répandu des rumeurs, 17 % disaient avoir menacé quelqu'un de s'en prendre à lui physiquement, 16 % disaient avoir publié ou partagé une photo ou une vidéo embarrassante de quelqu'un en ligne, 12 % disaient s'être moqué de la religion ou de l'origine ethnique de quelqu'un, 7 % disaient s'être moqué de l'orientation sexuelle de quelqu'un, et finalement 4 % disaient avoir fait du harcèlement à caractère sexuel. Les chiffres rapportés ici sont cohérents avec ceux d'enquêtes menées aux États-Unis au courant des dernières années (Dehue, Bolman et Vollink, 2008; Kowalski, Limber et Agatston, 2012; Li, 2007; Patchin et Hinduja, 2012; Ybarra, Espelage et Mitchell, 2007).

Toujours selon l'enquête d'HabiloMédias, plus les jeunes Canadiens sont âgés (ou avancés dans leur cheminement scolaire), plus ils sont susceptibles de commettre des actes de cyberintimidation. L'enquête montre en effet que le nombre de « comportements méchants ou cruels » commis par les jeunes augmenterait au fil des niveaux scolaires, passant de 6 % chez les jeunes de 4^e année (primaire) à 38 % chez les jeunes de 11^e année (5^e secondaire). Cette même enquête montrait également que certains types d'actes de cyberintimidation étaient davantage commis par les filles et d'autres par les garçons. Il ressortait notamment que les garçons étaient plus susceptibles que les filles de harceler un tiers dans un environnement de

jeu en ligne, de se moquer de la religion, de l'origine ethnique ou de l'orientation sexuelle d'une personne, ou bien de faire du harcèlement sexuel. À l'inverse, les filles étaient quant à elles plus susceptibles que les garçons de publier ou de partager des photos ou des vidéos embarrassantes de quelqu'un ou bien d'insulter une autre personne (par exemple en la traitant de « salope »).

Selon la méta-analyse de Patchin et Hinduja (2012), menée à partir de 13 articles scientifiques, onze soulignaient que les garçons étaient plus nombreux que les filles à rapporter avoir commis des actes de cyberintimidation, alors que seulement deux articles ne soulignaient aucune distinction entre les filles et les garçons. Enfin, aucun article n'affirmait que les filles étaient plus nombreuses que les garçons à avoir déjà commis un acte de cyberintimidation. Dans l'ensemble des 13 articles analysés, 14,1 % des filles et 18,5 % des garçons, en moyenne, admettaient avoir déjà cyberintimidé d'autres jeunes.

1.2.1.5 Expliquer les actes de cyberintimidation

En raison de sa pertinence, nous nous permettrons encore une fois d'évoquer les résultats de l'enquête d'HabiloMédias sur la cyberintimidation (Steeves, 2014c), étant donné que celle-ci nous éclaire également en ce qui concerne le *pourquoi* des actes de cyberintimidation des adolescents. Premièrement, elle nous dit qu'avoir des règles à la maison concernant le respect des autres sur Internet modère les possibilités de commettre des actes de cyberintimidation. En effet, chez les jeunes qui ont de telles règles à la maison, 17 % ont déjà commis des actes de cyberintimidation, comparativement à 27 % des jeunes qui n'ont pas à se soumettre à des règles semblables. Mentionnons que de manière générale, tout groupe d'âge confondu, les filles seraient plus nombreuses que les garçons à être soumises à des règles concernant le respect des autres sur Internet, dans une proportion de 54 % contre 40 %.

D'autres explications peuvent être fournies pour nous permettre de comprendre pourquoi certains adolescents commettent des actes de cyberintimidation, par exemple les motifs personnels des jeunes, qui donnent un autre éclairage sur le phénomène que la perspective des « déterminants ». Ils nous permettent de comprendre le raisonnement des adolescents qui commettent des actes de cyberintimidation. Selon l'enquête d'HabiloMédias sur la cyberintimidation (Steeves, 2014c), 55 % des jeunes qui ont déjà dit ou fait quelque

chose de méchant ou de cruel en ligne à quelqu'un d'autre disaient l'avoir fait pour « plaisanter » et que l'autre personne ou les autres personnes impliquées étaient consentantes. On comprend donc ici que plus de la moitié des jeunes ayant commis un acte de cyberintimidation ne l'avait pas fait avec l'intention de blesser une autre personne. En outre, la même enquête nous dit également que 48 % des jeunes ayant commis un acte de cyberintimidation l'ont fait parce que la personne qu'ils avaient visée avait déjà dit quelque chose de méchant à leur sujet (donc par vengeance). Elle nous apprend aussi que 32 % des jeunes cyberintimateurs ont commis un acte de cyberintimidation parce que la personne visée avait déjà dit quelque chose de méchant au sujet d'un ami, 32 % parce qu'ils n'aimaient pas la personne visée, 25 % parce qu'ils étaient fâchés, 22 % parce qu'ils voulaient se venger pour une autre raison que celles mentionnées précédemment, 15 % parce qu'ils s'ennuyaient, 8 % parce que leurs amis le faisaient, et 5 % ont dit qu'ils ne savaient pas pourquoi ils avaient commis leur acte de cyberintimidation. Une étude de Wegge, Vandebosch, Eggermont et Pabian (2016), menée en Flandre, montre par ailleurs que la principale raison pour laquelle les adolescents cyberintimateurs commettent des actes de cyberintimidation est l'accueil favorable de leurs actes par leurs pairs. En d'autres mots, selon les explications des chercheurs, les actes de cyberintimidation commis par les adolescents, bien qu'ils soient en partie influencés par des facteurs contextuels, seraient d'abord et avant tout des actes raisonnés, dont la finalité première serait l'accumulation d'un capital social et symbolique (se faire des amis, et être reconnu).

1.2.1.6 La proportion de victimes

Selon une enquête menée auprès de 25 142 jeunes Européens de 25 pays différents (Haddon et Livingstone, 2014), qui définit la cyberintimidation comme une répétition d'actes « blessants » pour les victimes, qui leur cause du tort à long terme, il semblerait que l'intimidation « hors ligne » (*offline bullying*) touche un plus grand nombre de jeunes que l'intimidation « en ligne » (*online bullying*). Selon les résultats de cette vaste enquête, 6 % des jeunes seraient victimes de cyberintimidation sur une base régulière, alors que 19 % seraient victimes d'intimidation traditionnelle sur une base régulière. Notons que ces chiffres varient toutefois d'un pays européen à l'autre. Par exemple, en Estonie, ce sont 14 % et 43 % des jeunes qui disent être respectivement victimes de cyberintimidation et d'intimidation, alors

qu'en Pologne ces chiffres passent à 6 % et 19 %, et à 2 % et 9 % au Portugal. Néanmoins, il demeure, dans tous les cas, que les victimes d'intimidation traditionnelle sont plus nombreuses que les victimes de cyberintimidation (sauf en Italie où 2 % disent être victimes de cyberintimidation et 1 % être victimes d'intimidation). D'autres enquêtes rapportent des chiffres semblables (Campbell, Spears, Slee, Butler et Kift, 2012; Schneider, O'Donnell, Stueve et Coulter, 2012).

Ailleurs dans le monde, en Serbie, une étude s'est déjà penchée sur la prévalence du phénomène de la cyberintimidation chez les adolescents belgradois (Popovic-itic, Djuric et Cvetkovic, 2011). Cette enquête par questionnaire, menée auprès d'un échantillon de 387 adolescents âgés de 11 à 15 ans, révèle que 10 % des adolescents auraient déjà commis un acte de cyberintimidation, alors que 20 % auraient déjà été victimes de cyberintimidation.

Selon la méta-analyse réalisée par Patchin et Hinduja (2012), qui ont analysé 35 articles scientifiques rapportant des taux de prévalence du phénomène de la cyberintimidation, la moyenne des taux rapportés par ces enquêtes était de 24,4 %. Les taux de victimisation rapportés par les enquêtes recensées allaient de 5,5 % (Ybarra, 2004) à 72 % (Juvonen et Gross, 2008). Cela dit, 22 des 35 recherches analysées par Patchin et Hinduja (2012) rapportaient cependant des taux de victimisation se situant entre 6 % et 30 % (voir notamment Kowalski, Limber et Agatston, 2012 ; Lenhart, 2007). La méta-analyse de Tokunaga (2010), à laquelle nous avons déjà fait référence, en était venue à la même conclusion.

Au Canada, ce sont 37 % des jeunes qui affirment qu'on leur a déjà dit ou fait « quelque chose de méchant ou cruel en ligne », qui les a rendus mal à l'aise. Chez les garçons, il s'agit de 33 % des jeunes, alors que chez les filles, il s'agit de 43 % des jeunes. On remarque aussi une telle disproportion de victimes entre les plus jeunes et les plus vieux. Alors que 22 % des élèves de 4^e année déclarent avoir déjà été victimes d'actes de cyberintimidation, 47 % des élèves de 11^e année y vont de la même déclaration. D'autres recherches montrent aussi que c'est à la fin de l'adolescence, autour de 16 à 17 ans, c'est-à-dire à la fin des études secondaires (*high school*), que la proportion d'adolescents impliqués en tant que victimes ou agresseurs dans des situations de cyberintimidation serait la plus élevée (Dehue, Bolman et Vollink, 2008 ; Hinduja et Patchin, 2008; Kowalski et Limber, 2007; Slonje et Smith, 2008; Wolak *et al.*, 2007; Ybarra et Mitchell, 2008).

Aux États-Unis, d'autres recherches montrent cependant le contraire : ce serait durant les années de ce que les États-Uniens appellent la « *middle-school* » (6^e à la 8^e année) que le taux d'implication dans des situations de cyberintimidation serait le plus élevé, alors qu'il diminuerait durant les années de ce qu'ils appellent la « *high-school* » (9^e à la 12^e année) (Cassidy, Jackson et Brown, 2009 ; Williams et Guerra, 2007). Cela dit, de manière générale, plus nombreuses sont les recherches qui soutiennent que le nombre d'actes de cyberintimidation commis par les jeunes ou dont sont victimes les jeunes augmenterait d'année en année durant l'adolescence que celles montrant le contraire.

Au Canada, en ce qui concerne les menaces en particulier, c'est-à-dire la transmission de formules comme « Je vais te planter » ou « Tu vas y goûter », elles sont un peu plus rares que les actes « méchants ou cruels » : 31 % des jeunes rapportent que quelqu'un les a déjà menacés en ligne en disant de telles choses. Chez les garçons, il s'agit de 36 % des jeunes, alors que chez les filles, il s'agit de 25 % des jeunes (Steeves, 2014c). Une enquête étasunienne de Patchin et Hinduja (2012) montre également une variation des taux de victimisation en fonction de la nature des actes de cyberintimidation. Si 14 % des adolescents questionnés par les chercheurs rapportaient que quelqu'un avait déjà publié des commentaires blessants à leur sujet en ligne, 13 % rapportaient que quelqu'un avait déjà répandu des rumeurs en ligne à leur sujet, 7 % rapportaient avoir déjà reçu des menaces et 3 % rapportaient que quelqu'un avait déjà publié en ligne une vidéo méchante ou blessante à propos d'eux.

Au Québec plus précisément, ce sont 5 % des élèves du secondaire qui affirmaient avoir été victimes de cyberintimidation « au courant de l'année 2010-2011 », dans le cadre de *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire* (n = 63 196 ; échantillon représentatif de l'ensemble des élèves du secondaire du Québec) (Pica, Traoré, Camirand, Laprise, Bernèche, Berthelot, Plante et autres, 2013). Parmi les 5 % d'adolescents qui disaient avoir été victimes de cyberintimidation, 42 % disaient l'avoir été une seule fois, 46 % quelques fois, 9 % souvent et 4,7 % très souvent. En comparaison, la même enquête révélait également que 37 % des adolescents avaient été victimes de violence à l'école ou de cyberintimidation durant l'année 2010-2011, à raison de 43 % chez les garçons et de 31 % chez les filles.

Selon une enquête plus récente menée au Québec, auprès d'un échantillon de 8194 jeunes Québécois de 14 à 20 ans (moyenne d'âge de 15,4 ans ; échantillon stratifié en grappes provenant de 34 écoles secondaires du Québec) (Cénat, Hébert, Blais, Lavoie, Guerrier et Derivois, 2014), 22,9 % des jeunes auraient été victimes de cyberintimidation durant l'année précédant l'enquête. Alors que 18,1 % des garçons ayant participé à l'enquête affirmaient avoir été victimes de cyberintimidation, 26,4 % des filles affirmaient la même chose. Nombreuses sont les recherches qui rapportent des chiffres semblables dans d'autres pays du monde (Didden, Scholte, Korzilius, De Moor, Vermeulen, O'Reilly, Lang et Lancioni, 2009; Hinduja et Patchin, 2008; Juvoven et Gross, 2008; Katzer, Fetchenhauer, et Belschak, 2009; Lenhart, 2007; Topçu, Erdur-Baker, et Capa-Aydin, 2008).

D'ailleurs, selon la méta-analyse de Patchin et Hinduja (2012), menée à partir de 13 articles scientifiques, huit articles de ces 13 articles soulignaient que les filles étaient plus souvent impliquées dans des cas de cyberintimidation en tant que victimes, trois articles soulignaient que les garçons étaient plus souvent impliqués en tant que victimes, et deux ne rapportaient aucune différence à cet égard. Dans l'ensemble de ces études, 21,8 % des filles et 19,5 % des garçons, en moyenne, rapportaient être victimes de cyberintimidation.

Un autre facteur qui pourrait influencer l'implication dans des cas de cyberintimidation en tant que victime serait l'origine ethnique des adolescents (que certains auteurs anglophones nomment la « race »). Les chercheurs qui se sont penchés sur cette question, en comparant le taux de victimisation chez différents groupes ethniques de la population adolescente étasunienne (blancs/caucasiens, hispaniques, noirs/afro-américains et asiatiques), concluent qu'il n'existe pas de distinction marquante à cet égard (Hinduja et Patchin, 2008 ; Ybarra, Diener-West et Leaf, 2007). Notons que des données à cet égard sont cependant introuvables dans les contextes québécois et canadiens. Aucun chercheur ne semble encore s'être penché sur le rapport entre victimisation et ethnicité, ni entre agression et ethnicité.

Enfin, avant de traiter du prochain sous-thème qui nous occupera, soit les effets des actes de cyberintimidation sur les victimes, il importe de spécifier que les victimes dont il est question ici ne constituent pas un ensemble homogène de jeunes passifs devant leurs agresseurs. Cook, Williams, Guerra, Kim et Sadek (2010) identifient deux grandes catégories de victimes, établies en fonction du niveau de réactivité de celles-ci face à la situation dans

laquelle elles se trouvent : 1) les « victimes passives », aussi dites « soumises », et 2) les victimes « provocatrices », aussi dites « intimidateurs-victimes ». Selon l'enquête d'HabiloMédias (Steeves, 2014c), il y aurait d'ailleurs un « chevauchement significatif » entre le nombre de jeunes cyberintimidateurs et le nombre de jeunes victimes, en ce sens où 39 % des jeunes seraient à la fois cyberintimidateurs et victimes. Selon les données de l'enquête de Kowalski et Limber (2007), 30 % des adolescents impliqués dans des cas de cyberintimidation sont à la fois des victimes et des agresseurs. Ces données laissent ainsi penser que la cyberintimidation ne renvoie pas uniquement à des attaques unidirectionnelles, mais aussi à des conflits prolongés où le rapport de pouvoir entre les protagonistes impliqués peut être quasiment neutre.

1.2.1.7 Les effets de la cyberintimidation sur les victimes

L'éventail d'effets que les actes de cyberintimidation peuvent occasionner aux jeunes victimes s'étend de la simple frustration aux troubles psychologiques sérieux. Ces effets dépendent entre autres de la fréquence de la sévérité des actes commis à l'endroit des adolescents ciblés par les agresseurs, de même que de la relation qu'ils entretiennent avec leurs agresseurs (Kowalski, Giumetti, Schroeder et Lattaner, 2014).

Une étude menée par Patchin et Hinduja en 2006 montrait que les adolescents rapportaient se sentir en colère (*angry*), frustrés (*frustrated*), tristes (*sad*) ou déprimés (*depressed*) suite à leur implication dans une situation de cyberintimidation en tant que victimes. Selon de plus récentes données recueillies par ces mêmes chercheurs (Hinduja et Patchin, 2010 ; Patchin et Hinduja, 2010), 45 % des jeunes récemment victimes de cyberintimidation se disaient « en colère », 28 % se disaient « frustrés » et 27 % se disaient « tristes ». Enfin, environ 30 % des jeunes disaient qu'ils ne se sentaient pas affectés par la situation.

Parmi les recherches que l'on retrouve sur les effets de la cyberintimidation sur les jeunes qui en sont victimes, certaines rapportent que ces derniers montrent davantage des signes d'anxiété sociale (*social anxiety*) que ceux qui ne le sont pas (Dempsey, Sulkowski, Nichols et Storch, 2009; Juvoven et Gross, 2008). Dans l'ensemble des autres effets rapportés par les recherches, on compte également les « problèmes affectifs sérieux » (Didden, Scholte,

Korzilius, De Moor, Vermeulen, O'Reilly, Lang et Lancioni, 2009; Juvoven et Gross, 2008); la baisse de la qualité des liens entre l'adolescent et ses parents à la maison (Patchin et Hinduja, 2006), la baisse des résultats scolaires (Beran et Li, 2007), la baisse du niveau d'estime de soi (Didden *et al.*, 2009; Patchin et Hinduja, 2010), ainsi que des signes de dépression sévère, voire même des idées suicidaires (Didden *et al.*, 2009; Hinduja et Patchin, 2010). Selon l'enquête de Cénat *et al.* (2014) menée au Québec, à laquelle nous avons fait référence précédemment, de manière générale, les adolescentes québécoises, comparativement aux adolescents québécois, se retrouveraient plus souvent dans un état de détresse psychologique ou seraient plus affectées sur le plan de leur estime de soi après avoir été la cible d'actes de cyberintimidation.

Précisions aussi que le lien qui relie les victimes à leurs agresseurs n'est pas sans conséquence sur les effets ressentis par celles-ci. Selon l'étude d'Ybarra, Diener-West et Leaf (2007), plus la victime entretient un lien étroit avec son agresseur, plus son sentiment de détresse serait important. En d'autres mots, les adolescents seraient émotionnellement plus affectés par la cyberintimidation lorsque l'acte a été commis par un « bon ami » avec qui ils sont en conflit que par quelqu'un d'une bande « rivale », par exemple.

Aujourd'hui, si les effets de la cyberintimidation inquiètent et font l'objet d'autant d'études, c'est notamment parce qu'ils peuvent conduire les victimes à avoir des comportements « déviants » qui auront des conséquences à long terme sur leurs vies. Par exemple, certaines études longitudinales ont montré que les jeunes victimes de cyberintimidation seraient plus susceptibles que les adolescents en général à s'absenter de leurs cours à l'école, de s'adonner à une consommation abusive de drogues et d'alcool, et de fuir la maison familiale (Hinduja et Patchin, 2008 ; Ybarra, Diener-West et Leaf, 2007).

Cela dit, il convient de préciser que les études susmentionnées sont toutes corrélationnelles et non causales. Cela signifie donc que, même si les adolescents victimes de cyberintimidation rapportent de plus hauts niveaux de détresse psychologique, par exemple, que ces effets n'ont pas nécessairement été causés par les actes de cyberintimidation dont ils ont été les cibles. Ce constat peut tout autant signifier que les adolescents en état de détresse psychologique au quotidien sont plus susceptibles de se considérer comme des victimes de cyberintimidation.

De plus, les effets rapportés par les différentes études mentionnées ici, aussi inquiétants puissent-ils être, sont peut-être à nuancer. Selon l'enquête d'HabiloMédias (Steeves, 2014c), parmi les 37 % d'adolescents qui disaient être victimes de cyberintimidation, 70 % d'entre elles affirmaient néanmoins que la cyberintimidation n'était pas un problème sérieux dans leur vie, 21 % disaient que la cyberintimidation avait parfois été un problème sérieux, et 9 % estimaient que la cyberintimidation avait souvent été un problème sérieux. De manière générale, les filles, de même que les pré-adolescents, étaient plus nombreux à considérer que la cyberintimidation avait été un problème sérieux dans leur vie.

L'idée ici n'est pas de semer le doute au sujet de l'existence d'effets sur les victimes de cyberintimidation, mais de remettre ceux-ci en perspective en fonction de la fréquence et de la sévérité des actes commis à l'endroit des adolescents ciblés par les agresseurs, de même qu'en fonction de la relation qu'ils entretiennent avec leurs agresseurs. Ces facteurs sont à prendre en considération, puisqu'ils influencent la disposition des adolescents à agir contre la cyberintimidation, que ce soient pour se protéger eux-mêmes contre celle-ci ou pour défendre un pair.

1.2.2 Les actions pour contrer la cyberintimidation

Les actions visant à contrer la cyberintimidation peuvent être divisées en deux grands groupes : celles mises en œuvre par les organisations gouvernementales et non gouvernementales, et celles mises en œuvre par les citoyens « ordinaires ». Les actions auxquelles nous nous intéressons dans cette thèse, les communications médiatisées de vidéastes amateurs et d'adolescents autour d'une thématique sociale, s'inscrivent dans cette deuxième catégorie. Ci-dessous, nous insisterons sur les limites des initiatives gouvernementales et non gouvernementales et expliquerons en quoi les actions citoyennes peuvent pallier celles-ci.

1.2.2.1 Les actions des organisations gouvernementales et non gouvernementales

Depuis les années 1990, des stratégies de prévention et d'intervention en lien avec l'intimidation (traditionnelle) ont été mises en place dans les pays industrialisés, afin de réduire les effets engendrés par ce phénomène. Celles-ci ont différentes visées : 1) accroître le

niveau de connaissances chez la population en général à propos de l'intimidation et sensibiliser cette dernière aux conséquences de l'intimidation sur ses victimes; 2) identifier et rapporter les cas d'intimidation en milieu scolaire; 3) intervenir auprès des jeunes commettant des actes d'intimidation et auprès des victimes d'intimidation; 4) former des jeunes à la médiation par les pairs et à la résolution de conflits; 5) intégrer le thème de l'intimidation aux curriculums scolaire; 6) créer des programmes de prévention de l'intimidation de type « compréhensif », comme le programme *Olweus Bullying Prevention Program*, qui encourage l'intervention dans différentes sphères de la vie des jeunes (la famille, le cercle d'amis, la classe, l'école et la communauté) (Kowalski, Limber et Agatston, 2012).

D'autres stratégies de prévention et d'intervention ont fait leurs preuves au fil des années dans la lutte contre l'intimidation. Ces dernières partagent certains traits communs, répertoriés par Kowalski, Limber et Agatston (2012) : 1) elles mettent l'accent sur les spécificités de chaque environnement scolaire; 2) elles évaluent régulièrement l'impact de leur stratégie de prévention et/ou d'intervention; 3) elles fournissent du support aux parents et aux enseignants dans la prévention de l'intimidation; 4) elles forment des groupes de coordination des activités de prévention de l'intimidation à l'école; 5) elles forment le personnel scolaire à la prévention de l'intimidation; 6) elles établissent et renforcent des règlements et politiques scolaires en lien avec la lutte contre l'intimidation; 7) elles augmentent la surveillance des adultes dans les endroits où se produit l'intimidation; 8) elles accordent du temps à la prévention de l'intimidation durant les heures de classe; 9) elles interviennent systématiquement et de manière adéquate lors de chaque cas d'intimidation; 10) elles poursuivent l'ensemble de leurs efforts à travers le temps (p. 51-52).

Au Québec, en lien avec la cyberintimidation plus précisément, la Commission de l'éthique de la science et de la technologie (CEST), au terme d'une séance de réflexion commune réunissant des enseignants du réseau collégial et des cégépiens inscrits au cours Éthique et politique, a publié un document faisant un premier état des savoirs au sujet de la cyberintimidation, à l'intention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, du ministère de la Santé et des Services sociaux ainsi que du ministère de la Sécurité publique. À la suite de cet exercice, les acteurs ayant participé à ce groupe de réflexion ont formulé quatre recommandations axées sur la lutte contre la cyberintimidation au Québec :

- 1) Considérant que la cyberintimidation est mal définie et peu reconnue, la CEST-Jeunesse recommande : Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de concert avec les fonds subventionnaires québécois, encourage la recherche sur les causes et les effets de la cyberintimidation afin de mieux comprendre le phénomène. Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans la mise en œuvre de son plan d'action pour contrer la violence à l'école, mette sur pied des campagnes d'information et de sensibilisation afin de faire connaître la problématique de la cyberintimidation dans la société (p. 21)
- 2) Considérant que les parents, les enseignants, les acteurs sociaux communautaires et les corps policiers sont mal outillés pour faire face à la réalité de la cyberintimidation, la CEST-Jeunesse recommande : Que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de la Sécurité publique, produise un document qui outille les acteurs scolaires, ceux des services sociaux et des milieux communautaires ainsi que les corps policiers afin qu'ils soient en mesure d'agir dans les cas de cyberintimidation. Que les conseillers pédagogiques et les enseignants soient encouragés à saisir l'opportunité de l'existence du programme Éthique et culture religieuse, au primaire et au secondaire, et du cours Éthique et politique, au collégial, afin de discuter avec les jeunes de la problématique de la cyberintimidation (p. 22)
- 3) Considérant que la cyberintimidation est un acte grave qui peut avoir des conséquences néfastes et qu'une politique de tolérance zéro devrait s'appliquer, la CEST-Jeunesse recommande : Que le ministère de la Sécurité publique encourage l'intervention policière auprès des jeunes dans des cas de cyberintimidation (p. 23).
- 4) La CEST-Jeunesse recommande : Que les conseillers pédagogiques et les enseignants soient encouragés à saisir l'opportunité de l'existence du programme Éthique et culture religieuse, au primaire et au secondaire, et du cours Éthique et politique, au collégial, afin de discuter avec les jeunes de la problématique de la cyberintimidation (p. 25).

Aussi bien intentionnés les auteurs du rapport de la CEST eussent-ils été, il convient de préciser que certaines des recommandations qu'ils ont formulées ont déjà fait l'objet d'évaluations montrant leur inefficacité. C'est notamment le cas des politiques du type

« tolérance zéro », qui nuisent à l'autonomisation des jeunes et n'encouragent aucunement l'installation d'un climat de vie favorable à la socialisation et à l'apprentissage (American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008). Il en va par ailleurs de même pour les traitements psychothérapeutiques en groupe d'intimidateurs, qui encourageaient davantage le renforcement des attitudes antisociales préexistantes au sein des groupes qu'ils ne favoriseraient le développement d'attitudes prosociales, comme l'empathie envers les victimes. C'est ce que montre l'étude de Limber (2011).

D'autres recherches menées au Canada et au Québec montrent par ailleurs que les acteurs du milieu scolaire comprennent mal ce qu'est le phénomène de la cyberintimidation et sont peu aptes à agir en cas de cyberintimidation. Elles invitent ainsi à remettre en question l'idée de confier aux enseignants le mandat de lutter contre la cyberintimidation dans le contexte actuel. Par exemple, la recherche de Cauchie et Corriveau (2015) montre que le thème de la cyberintimidation occupe une place marginale dans le discours des « acteurs scolaires » québécois (sans précision par rapport à leur profession) au sujet du rapport de l'école avec les technologies numériques. Cette même recherche montre aussi que les acteurs scolaires éprouvent de la difficulté à définir de manière claire ce qu'est la cyberintimidation et qu'ils remettent en question l'idée selon laquelle il reviendrait à l'école d'intervenir par rapport aux situations de cyberintimidation (puisque ce phénomène se produirait à l'extérieur des murs de l'école). Une étude menée auprès d'enseignants francophones du Nouveau-Brunswick par Roy et Beaumont (2013) montrait sensiblement la même chose.

En ce qui nous concerne, dans le cadre de cette thèse, nous nous pencherons sur un champ particulier des stratégies de prévention et d'intervention en rapport avec la cyberintimidation : celui misant sur la production et la diffusion d'informations visant à accroître le niveau de connaissances chez différents publics et à sensibiliser ceux-ci par rapport aux effets de la cyberintimidation sur les victimes (l'objectif 1 du *Olweus Bullying Prevention Program* : accroître le niveau de connaissances chez la population en général à propos de l'intimidation et sensibiliser cette dernière aux conséquences de l'intimidation sur ses victimes).

Au Québec, dans cette perspective, des initiatives ont été mises en œuvre depuis l'apparition du vocable « cyberintimidation » dans l'espace public. Une de ces premières

initiatives fut la production et la télédiffusion de publicités sociales par l'organisme Tel-jeunes⁵ durant l'année scolaire 2008-2009. Par « publicités sociales », nous entendons ici des communications médiatisées mises en œuvre par des gouvernements ou des organismes à but non lucratif, dans le but d'engendrer un changement d'attitude et de comportement de la part d'un public par rapport à un problème social (Frenette, 2010). Dans le cas des publicités sociales de Tel-jeunes, elles visaient précisément à inciter les jeunes victimes de cyberintimidation à se confier au service d'intervention psychosocial de l'organisme. Elles ne visaient pas, par exemple, à informer la population par rapport aux effets des actes de cyberintimidation sur les victimes.

Plus récemment, durant l'année scolaire 2013-2014, le Gouvernement canadien, alors dirigé par le Parti conservateur du Canada, avait à son tour procédé à la télédiffusion de publicités sociales axées sur la lutte contre la cyberintimidation. Ces publicités visaient, contrairement à celles de Tel-jeunes, non pas à inciter les victimes de cyberintimidation à se confier à un service de soutien psychosocial, mais plutôt à informer les jeunes cyberintimidateurs par rapport aux conséquences légales de leurs actes. Concrètement, les publicités sociales en question montraient une bande d'adolescents se faisant menotter par des policiers, après avoir fait circuler une photo compromettante de la petite copine d'un ami.

Aujourd'hui, ailleurs sur Internet, on peut remarquer que plusieurs organisations québécoises et canadiennes mettent à disposition du public des informations au sujet de la cyberintimidation, que ce soit à l'intention des adolescents en général, des parents, des enseignants, ou bien des jeunes directement impliqués dans des situations de cyberintimidation. Parmi ces organisations, on compte : le Service de police de la ville de Montréal, Jeunesse J'écoute, Éducaloi, la Gendarmerie royale du Canada, Pensez cybersécurité, Tel-Jeunes, LigneParents, HabiloMédias, la Sûreté du Québec, le Réseau d'information pour la réussite scolaire, et d'autres.

⁵ Tel-jeunes est un service d'intervention psychosociale anonyme offert gratuitement à tous les jeunes Québécois de 5 à 20 ans, qui désirent être écoutés et informés par un intervenant, au sujet de problèmes qu'ils vivent ou qui les préoccupent (sexualité, ruptures amoureuses, violence, estime de soi, suicide), par téléphone, sur Internet ou par message texte.

Aux informations offertes par ces organisations, il convient aussi d'ajouter celles produites et diffusées par les chercheurs et les journalistes au service des médias spécialisés et des médias d'information couvrant les actualités. À ce jour, au Québec, très peu de recherches ont été menées au sujet des processus de production des informations portant sur la cyberintimidation. En d'autres mots, nous en savons très peu à propos du *pourquoi* et du *comment* de la production des informations sur la cyberintimidation, et à plus forte raison les informations produites et publiées dans les médias sociaux par des non-spécialistes de la question.

Ailleurs dans le monde, plusieurs recherches ont déjà montré l'effectivité d'environnements virtuels produits par des organismes à but non lucratif visant à accroître le niveau de connaissances des adolescents en rapport avec la cyberintimidation (FearNot!, SMART Talk, NoTrap!, KiVa, etc.), comme le montre la méta-analyse de Nocentini, Zambuto et Menesini (2015). D'autres recherches ont de leur côté fait état des actions mises en œuvre par les adolescents eux-mêmes pour lutter contre la cyberintimidation.

1.2.2.2 Quand ce sont les adolescents qui agissent

Dans le contexte du phénomène de l'intimidation, on identifie différents rôles que peuvent jouer les jeunes. Lorsqu'il est question d'intimidation, on parle généralement, en français, de « l'intimidé » et de « l'intimidateur » pour désigner respectivement la victime de l'acte et celui qui commet l'acte. On parle également des adolescents « impliqués » dans des cas d'intimidation, en tant que victimes ou agresseurs, par opposition aux adolescents « non-impliqués » (Solberg et Olweus, 2003). Mais il existe aussi d'autres acteurs moins directement impliqués dans les situations de cyberintimidation, dont il importe de souligner l'existence. On compte parmi eux les « assistants » (ou « collaborateurs »), qui incitent l'intimidateur à agir. On compte également les défenseurs (*defenders*), qui aident les victimes à se défendre. Kowalki, Limber et Agatston (2012) proposent trois actions que les défenseurs peuvent faire pour aider les victimes : 1) affirmer qu'ils sont contre la cyberintimidation (*speaking out against cyberbullying*); 2) supporter les élèves qui sont victimes d'intimidation (*support the student being bullied*); 3) le dire à un adulte (*tell an adult*). Selon la méta-analyse effectuée par Polanin *et al.* (2012), ce seraient les programmes de lutte contre l'intimidation en milieu

scolaire misant sur l'intervention des défenseurs et la valorisation de leurs actions qui seraient les plus efficaces pour la réduction de l'étendue du phénomène de l'intimidation ainsi que des effets négatifs sur ses victimes. Selon la méta-analyse de Salmivalli (2010), la défense des victimes par d'autres jeunes aurait généralement comme effet de contraindre le pouvoir dont bénéficie le cyberintimidation et d'amener ce dernier à remettre en question ces actes. Enfin, on compte aussi, parmi les « acteurs » de la cyberintimidation, les jeunes que l'on qualifie de « non-impliqués » (*outsiders*), qui n'intimident pas, qui ne sont pas victimes d'intimidation et qui ne viennent en aide ni aux intimidateurs, ni aux victimes (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, et Kaukiainen, 1996).

De manière générale, selon l'étude d'Obermaier, Fawzi et Koch (2014), il semblerait que les adolescents soient plus enclins à prendre la défense des victimes dans un contexte d'interaction en ligne que dans un contexte d'interaction « hors ligne », puisqu'ils craindraient moins d'être blessés physiquement. Cela dit, les facteurs pouvant influencer les témoins à agir et à devenir des défenseurs sont nombreux. DeSmet *et al.* (2016) en dressent la liste : le sexe (ou genre), l'âge, l'implication dans une situation en tant que cyberintimidateurs ou victime, l'attitude prosociale générale, la solitude, la présence d'actions des pairs, le support social pour agir, l'attitude envers le phénomène de la cyberintimidation, les normes de leurs groupes d'appartenance, les normes sociales perçues, le sentiment d'auto-efficacité, et la capacité à avoir de l'empathie. L'enquête par questionnaire de DeSmet *et al.* (2016), menée auprès de 1979 adolescents flamands de 12 à 15 ans (échantillon stratifié), montre que parmi ceux-ci, 52,9 % ont été témoins de cyberintimidation dans les six mois précédant l'enquête. Parmi les adolescents interrogés, 55,1 % disaient n'avoir rien fait devant l'acte de communication, 48,7 % disaient avoir réconforté ou donné un conseil à une victime et 38,9 % disaient avoir demandé à un ami de ne pas se joindre aux cyberintimidateurs. Les deux facteurs incitant le plus les adolescents à agir en faveur de la victime, selon l'enquête de DeSmet *et al.* (2016), sont les suivants : 1) le défenseur fait preuve d'un fort désir d'agir positivement auprès de la victime, et 2) la victime est un ami proche du témoin et potentiel défenseur.

Selon l'enquête d'HabiloMédias sur la cyberintimidation chez les jeunes Canadiens (Steeves, 2014c), 65 % des jeunes affirment qu'ils interviennent lorsque quelqu'un dit quelque chose de méchant ou cruel à quelqu'un d'autre en ligne, dans le but de prendre la défense de la

personne ciblée. De manière générale, les filles sont plus susceptibles que les garçons d'aider quelqu'un dans une situation semblable, dans une proportion de 68 % contre 61 %. En ce qui concerne l'âge, elle n'affecte pas beaucoup la propension à agir, mais il semble que les adolescents âgés de 15 ans soient les plus susceptibles à agir. La même enquête révélait aussi que les jeunes ayant déjà été des cyberintimidateurs ou les jeunes ayant déjà été victimes de cyberintimidation étaient plus portés à intervenir en cas de conflits en faveur de la victime. Si 65 % des jeunes en général disent intervenir en cas de conflits, ce sont 78 % des victimes qui disent le faire et 75 % des cyberintimidateurs qui disent le faire. Cela dit, selon une étude de Pronk, Goossens, Olthof, De Mey et Willemen (2013), il semblerait que les jeunes « non-impliqués » dans les situations de cyberintimidation auraient davantage un penchant vers le rôle de défenseurs que vers le rôle d'assistants.

En somme, comme nous le voyons ici, les actions directes des jeunes défenseurs venant en aide aux victimes constituent un sujet plutôt bien documenté par la recherche scientifique. Cependant, nous ne retrouverons toujours pas, à ce jour, de recherche ayant questionné la production et la diffusion d'informations sur la cyberintimidation par des adolescents, ou plus largement par des non-spécialistes de la question de la cyberintimidation. Jusqu'ici, aucune recherche n'a encore questionné les actions qui ne visent pas à agir directement dans une situation de cyberintimidation, mais à produire et à diffuser des informations destinées à un public plus ou moins large dans le but de l'informer.

Sachant que des études ont déjà montré que, de manière générale, les adolescents sont plutôt frileux face à l'idée de demander de l'aide à leurs parents ou à leurs enseignants pour résoudre des situations de cyberintimidation (Aricak *et al.*, 2008; Dehue, Bolman et Vollink, 2008; Steeves, 2014c), notamment parce qu'ils préfèrent résoudre leurs problèmes eux-mêmes (Juvoven et Gross, 2008), et parce qu'ils préfèrent solliciter l'aide de jeunes de leur âge (Aricak *et al.*, 2008; Dehue *et al.*, 2008; Slonje et Smith, 2008; Topçu *et al.*, 2008), il nous apparaît d'autant plus pertinent, à l'heure actuelle, de se pencher sur les actions de production et de diffusion d'informations d'adolescents, autour du thème de la cyberintimidation.

Ainsi, la question qui orientera la suite de ce chapitre de notre thèse est la suivante : *pourquoi et comment des non-spécialistes de la question de la cyberintimidation produisent-ils et publient-ils dans les médias sociaux des informations sur la cyberintimidation ?* Dans la

section qui suit, nous traiterons des usages informationnels des médias sociaux, en particulier chez les adolescents, qui sont les principaux concernés par le phénomène de la cyberintimidation.

1.3 Des usages informationnels des médias sociaux

Dans cette thèse, nous nous intéressons à deux phénomènes en lien avec les technologies numériques et les médias sociaux : un phénomène collectivement indésirable, soit la cyberintimidation ; puis un phénomène collectivement désirable, soit la production et la publication en ligne d'informations par des adolescents, en réponse au phénomène de la cyberintimidation. Jusqu'ici, nous avons abordé la question de l'adoption d'Internet, des technologies numériques et des médias sociaux, puis celle de la cyberintimidation. Nous avons également parlé des actions mises en œuvre, notamment par les adolescents eux-mêmes, pour lutter contre la cyberintimidation. Ci-dessous, nous traiterons des activités de production et de publication d'informations chez les adolescents, afin de voir en quoi elles peuvent s'articuler avec la lutte contre la cyberintimidation. Plus précisément, il sera ici question des profils socioéconomiques des adolescents s'adonnant à des activités de production et de publication d'informations, des facteurs facilitant ou contraignant la mise en œuvre de ces activités, puis de leurs effets sur le développement des jeunes. Cet exposé nous conduira finalement à la formulation de la problématique et de la question de recherche.

1.3.1 S'informer dans les médias sociaux

De manière générale, comme nous l'avons souligné plus tôt, lorsque les adolescents *vont* ou *sont* en ligne, ils jouent à des jeux vidéo ; téléchargent de la musique, des émissions de télévision ou des films ; lisent ou publient des commentaires sur les sites de réseautage social d'autres personnes ; et publient des commentaires sur leur propre site de réseautage social. En outre, dans une proportion moindre, ils publient aussi des commentaires sur des sites de nouvelles, envoient des liens vers des reportages à des personnes de leur entourage et adhèrent à des groupes militants. À l'ensemble de ces activités, il convient également d'ajouter l'utilisation des médias sociaux pour s'informer.

1.3.1.1 S'informer : une définition

En effet, comme nous le verrons ici, certains adolescents font usage des médias sociaux pour s'informer. Quand nous disons « s'informer », nous parlons ici d'un acte intentionnel qui consiste à se laisser atteindre par des informations et/ou à chercher des informations, dans le but d'acquérir des connaissances que nous considérons être pertinentes pour nos actions dans les différentes sphères de notre vie (personnelle, amoureuse, amicale, professionnelle, politique). Si l'expression « informer » désigne l'action de former *autrui*, l'expression « s'informer » désigne quant à elle l'action de *se former* soi-même (de *se* « façonner » soi-même, si l'on veut être plus fidèle à l'étymologie latine du mot) (Leleu-Merviel et Useille, 2008). Gauducheau (2016) définit ainsi l'acte de s'informer : *Information behaviors may constitute a strategy as an individual actively seeks information and is aware of what is needed. Information seeking may be a serendipitous practice, for example, when an individual finally acquires information useful for a present or future need in an unexpected way* (p. 44).

Le terme « informations » est défini ici comme une représentation du réel qui est *déjà là*, qui est extérieure à la pensée humaine, et matérialisée sur/dans un support, que l'on peut archiver et/ou transférer par l'entremise d'un média. Charaudeau (2011) définit la notion d'information comme une représentation « rationnelle » de la vie humaine et des événements qui se produisent dans le monde, qui serait produite par un ou des acteurs motivés par un certain souci d'objectivité des événements rapportés (sans être totalement désintéressés). La notion de connaissance, pour sa part, renvoie à l'appréhension de cette information, à son interprétation par un sujet humain, selon ses propres références (Astolfi, 2002). Les notions d'informations et de connaissances sont aussi à distinguer de celle de « savoirs », qui désigne plutôt les connaissances scientifiques produites en suivant et en respectant certaines procédures de validation. Comme le précisent Larose et Peraya (2001) :

La notion de connaissance a plus d'extension que celle de savoir, car elle signifie toute appréhension symbolique de la réalité. Savoir, par ailleurs, est entendu dans le sens d'un processus plus restreint d'appréhension du réel renvoyant à la connaissance scientifique qui obéit à la rationalité scientifique et est soumise à des procédures définies de vérification (Larose et Peraya, 2001, p. 47).

Il convient de préciser ici que la notion de savoir peut elle-même être déclinée en différentes catégories, aux frontières floues. On peut par exemple penser à l'opposition répandue en sciences sociales entre « savoirs de sens commun » et « savoirs » (considérés plus objectifs) (Panagiotis, 2005). Pour leur part, Collins et Evans (2002) ont défendu l'idée que la frontière entre les savoirs experts et les savoirs expérientiels (*experiential knowledge*) était de plus en plus difficile à tracer. À une époque où les avancées technologiques se font plus rapidement que les avancées scientifiques visant à les rendre légitimes, certains savoirs expérientiels « d'experts » tendent à se confondre avec les savoirs produits par la science, particulièrement dans les domaines où les enjeux économiques sont importants. Pour cette raison, certains chercheurs du domaine « sciences et technologies » ont ainsi proposé comme piste méthodologique de se pencher sur l'identification (ou l'absence) de références scientifiques dans les discours des « individus experts », afin de caractériser et d'évaluer leurs fondements épistémologiques (Pols, 2014).

Par conséquent, dans cette thèse, nous accorderons un certain statut d'autorité aux savoirs produits par les sciences, puisqu'ils font l'objet d'une validation par la communauté scientifique avant d'être reconnus dans un certain contexte (Driver, Leach, Millar et Scott, 1996). C'est toutefois avec prudence que nous le ferons, car nous reconnaissons, à l'instar de Roth (1995), que ces mêmes savoirs ne sont pas totalement objectifs, en ce sens où ils sont les produits de pratiques professionnelles ancrées dans des contextes sociaux, culturels et linguistiques particuliers, et orientées par des injonctions politiques et économiques. Nous reconnaissons également, comme cela vient d'être dit, que la frontière entre les savoirs expérientiels et scientifiques est parfois difficile à tracer.

1.3.1.2 Combien d'adolescents s'informent dans les médias sociaux?

Chez les « jeunes » (les adolescents et les jeunes adultes), nous pouvons identifier différents thèmes qui suscitent l'intérêt en matière d'informations : les problèmes interpersonnels, le support affectif, le développement d'habiletés techniques, les travaux scolaires, les intérêts personnels, la consommation de biens matériels (Shenton et Dixon, 2003). Bien que les adolescents préfèrent consulter des personnes de leur entourage (leurs pairs, leurs parents et leurs enseignants) pour obtenir des informations fiables autour de ces

thèmes (Agosto et Hughes-Hassell, 2005), les médias sociaux s'avèrent aussi pour eux des sources complémentaires d'informations (les informations publiées dans les médias sociaux par d'autres personnes que celles de leur entourage).

La recherche menée par l'organisme HabiloMédias au Canada montre d'ailleurs que les médias sociaux « sont une source d'information sur divers sujets » pour les adolescents (Steeves, 2014a, p. 15). Plus précisément, l'enquête par questionnaire menée auprès de 5436 élèves canadiens de la 4^e à la 11^e année montre que les thèmes qui suscitent le plus de recherches d'informations dans les médias sociaux (et ailleurs sur Internet) par les adolescents sont les suivants : les nouvelles et les actualités (chez 49 % des adolescents), les sports (47 %), le divertissement et les vedettes (43 %), la santé physique (18 %), les difficultés relationnelles (14 %), la santé mentale (11 %), la sexualité (8 %).

La recherche de Gauducheau (2016), qui a réalisé une analyse thématique de 118 requêtes d'informations d'adolescents français dans le forum de discussion en ligne Ados.fr, montre que le thème générant le plus de requêtes d'informations par les adolescents est sans contredit celui de la vie amoureuse (32,2 % des 118 requêtes), qui est suivi des sujets liés aux travaux scolaires (14,4 %), à la santé (12,7 %), à la culture (12,7 %), à l'amitié (10,1 %), à la consommation de biens matériels (7,6 %), à la recherche d'un emploi (4,3 %), aux relations familiales (3,5 %), et à l'apparence physique (2,5 %). Cela dit, l'usage des médias sociaux à des fins d'information (au sens de s'informer), n'est pas l'apanage de tous les adolescents, comme nous le verrons ci-dessous.

1.3.1.3 Quels adolescents s'informent dans les médias sociaux ?

Selon l'étude de Micheli (2016), qui a étudié les profils d'usage des médias sociaux de 2327 élèves italiens de 10^e année (un échantillon représentatif de la population italienne de cet âge), plus le revenu annuel et le niveau de scolarité des parents sont élevés au sein d'une famille, plus les adolescents sont susceptibles de faire usage des médias à des fins d'information. Micheli appelle « groupe élite » la catégorie d'adolescents à laquelle appartiennent ceux et celles qui font usage de Facebook pour accroître leurs connaissances et partager des informations, dans des domaines culturels considérés comme plus légitimes, tels que l'histoire et la littérature (comparativement à la musique populaire et le sport, par

exemple). van Kruistum, Leseman et de Haan (2014), qui ont étudié les profils d'usage des médias sociaux chez 503 élèves néerlandais âgés de 13 à 14 ans, qualifieraient ces adolescents avides de consultation et de partage d'informations « d'omnivores ». Représentant 32,8 % des adolescents ayant participé à leur enquête, ces derniers se distingueraient des « réseauteurs », des « joueurs » (de jeux vidéo) et des « usagers modérés », qui représenteraient respectivement 17,3 %, 29,0 % et 20,9 % des adolescents.

Les adolescents du « groupe élite » dont parle Micheli, dans leur discours sur leurs pratiques, revendiquent faire des usages « constructifs » de Facebook, qui seraient en opposition aux usages « futiles » des autres adolescents. Dans leur cas, l'usage de Facebook de ces adolescents a ainsi une fonction de distinction par rapport aux *autres* adolescents. Ces adolescents ne manquent pas, par ailleurs, de souligner le caractère « superficiel » et « commercial » de Facebook. Précisons cependant que ces adolescents proviennent de familles où les parents bénéficient d'un capital culturel élevé et sont activement engagés dans l'encadrement des usages informationnels et communicationnels de leurs enfants (Clark, 2009). En somme, pour reprendre l'expression de Helsper (2012), on en vient à constater l'existence d'une « fracture cognitive » (*knowledge gap*) entre les adolescents du « groupe élite » et les « autres » adolescents provenant de milieux plus modestes. À l'inverse des adolescents provenant de milieux favorisés, les adolescents provenant de milieux défavorisés aux plans économique et culturel perçoivent plutôt Facebook comme un lieu où l'on peut exprimer ses émotions et chercher du soutien psychologique, et où peuvent se produire des rencontres amoureuses ou des conflits interpersonnels (Zillien et Hargittai, 2009). Comme nous le verrons ci-dessous, il en va sensiblement de même en ce qui concerne les activités de production et de publication d'informations dans les médias sociaux.

Selon l'enquête d'HabiloMédias (Steeves, 2014a), au Canada, les intérêts des jeunes en matière de recherche d'informations en ligne varieraient surtout en fonction du sexe. Chez les filles, la part des jeunes utilisant Internet pour chercher des informations sur le monde du divertissement et des vedettes serait de 53 %, comparativement à 32 % chez les garçons. Pour leur part, les garçons seraient plus nombreux à chercher des informations sur les sports que les filles, dans une proportion de 63 % contre 31 %. De manière générale, les filles seraient aussi plus nombreuses que les garçons à chercher des informations sur la santé mentale et physique

ainsi que sur les difficultés relationnelles. Enfin, notons que, tout objet d'intérêt confondu (à l'exception des sports), le nombre de jeunes utilisant Internet comme source d'information augmente en fonction de leur âge.

De manière générale, l'ensemble des études mentionnées ici soulèvent deux points importants : premièrement, une fraction cognitive entre des groupes de jeunes « privilégiés » et « défavorisés » en termes d'accès et de compétences, et deuxièmement, une distinction assez nette entre les garçons et les filles sur le plan des préoccupations et des intérêts. Ces deux lignes de rupture sont aussi présentes dans les résultats de l'étude menée en France par Amsellem-Mainguy (2015). L'analyse d'interactions en ligne et d'entretiens avec des jeunes de 13 à 25 ans montre en effet un certain manque de compétences chez ceux-ci en matière de recherche d'informations en ligne sur la santé (sexualité, alimentation, apparence corporelle), notamment sur le plan de l'évaluation de la fiabilité des sources.

1.3.2 Produire et publier des informations dans les médias sociaux

Parmi les activités auxquelles s'adonnent certains adolescents dans les médias sociaux, on retrouve les activités de production et de publication d'informations. Ces activités de production et de publication d'informations, et à plus forte raison celles de production de photos et de vidéos, selon l'interprétation ontologique de Lachance (2012, 2013), feraient passer les jeunes du statut d'objets mis en images par les adultes au statut de sujets producteurs de représentations du monde, d'autrui et d'eux-mêmes. Nous verrons, ci-dessous, ce que disent les recherches scientifiques à propos des activités de production et de publication d'informations des adolescents.

Nous accorderons une importance toute particulière à la description des contextes sociaux dans lesquels s'inscrivent les activités étudiées par les chercheurs, puisqu'ils ne sont pas sans influence sur la manière dont les jeunes se représentent la communication et la production vidéo. En effet, comme l'a déjà souligné Livingstone (2008), dont les études sont fondées sur la théorie de la structuration de Giddens (1984), en contexte de réception ou de production médiatique, les jeunes sont influencés par deux principaux types « d'affordances », c'est-à-dire d'ensembles de contraintes et de possibilités : d'une part les normes et les pratiques sociales caractérisant leur groupe d'appartenance, et d'autre part les affordances

d'ordre techniques propres aux technologiques dont ils font usage. À ces deux ensembles de contraintes pourraient aussi être ajoutées celles de nature cognitive, qui, résumées très brièvement, renvoient à la capacité d'analyser des informations (Hartson, 2003).

1.3.2.1 Les types d'activités de production d'informations

Kupiainen (2013) identifie trois grands types d'activités de production d'informations chez les adolescents, définies en fonction des relations sociales qui les caractérisent : les activités *individuelles*, qui sont l'œuvre d'un seul adolescent ; les activités *collectives*, qui sont l'œuvre de plusieurs adolescents (et qui sont parfois initiées par un adulte) ; et les activités *collaboratives*, qui se constituent au fil du temps autour de communautés d'intérêts en ligne. Il importe de faire la distinction entre ces trois types d'activités, car les productions médiatiques qui en découlent sont généralement fort différentes en ce qui concerne leurs contenus et leurs formes, comme nous le verrons ci-dessous. Cette observation est par ailleurs intimement liée à la notion de « contexte » des actions sociales, dont nous parlerons dans le prochain chapitre, soit dans le cadre théorique et conceptuel de notre recherche.

Selon Koh (2013), qui a mené des entrevues individuelles et de groupe avec des adolescents pour comprendre leurs processus de production et de publication d'informations, nous pourrions découper ceux-ci en trois étapes : 1) la *scénarisation* du contenu ; 2) l'*organisation* du contenu ; et 3) la *publication* du contenu. Halverson et Gibbons (2010), qui se sont intéressés à l'apprentissage des techniques de production vidéo chez des adolescents en contexte scolaire, découpent plus finement ce processus de production. Ils identifient six étapes (ou « moments-clés ») inhérentes à celui-ci : 1) la soumission d'une candidature pour participer à un programme éducatif de production vidéo ; 2) la présentation sommaire et préliminaire de la vidéo qui sera réalisée, incluant la création d'un scénarimage (*storyboard*) ; 3) le tournage des images du scénario, c'est-à-dire la création des images nécessaires à la construction du récit ; 4) la réalisation et le tournage des mises en scène nécessaires à la construction du récit et/ou la collecte d'images déjà existantes ; 5) le montage, c'est-à-dire la construction du récit à partir des images produites ou récoltées, à l'aide d'un logiciel dédié à cette fin ; et 6) le partage du produit final avec le public.

1.3.2.2 Les types de producteurs adolescents d'informations

Kalmus *et al.* (2009), qui ont questionné 713 jeunes Estoniens de 11 à 18 ans (échantillon de convenance) à propos de leurs activités de production et de publication en ligne d'informations en contexte extra-scolaire, proposent quant à eux une typologie des « genres » de producteurs d'informations. Cette typologie se décline en six catégories de producteurs. La typologie proposée par les chercheurs découle d'une analyse par grappes (*cluster analysis*) des réponses des jeunes au questionnaire « *Youth and the Internet* », produit et offert par l'Institute of Journalism and Communication de l'Université de Tartu en Estonie. Ce questionnaire incluait 316 indicateurs qui visaient notamment à saisir le niveau d'activité en ligne des jeunes ainsi que leurs attitudes et opinions au regard d'Internet en général. Le questionnaire intégrait, entre autres, des questions concernant les raisons de produire ou de ne pas produire des contenus numériques, l'autoévaluation des compétences informationnelles et techniques, et la maîtrise de la langue anglaise (principale langue véhiculaire en usage sur Internet).

Premièrement, on retrouverait, selon les chercheurs, le producteur dit « versatile ». Les jeunes producteurs appartenant à cette catégorie, qui représenteraient 15 % des jeunes, seraient actifs dans la rédaction de blogues autour d'objets d'intérêts ainsi que dans la rédaction de commentaires sur les blogues d'autres blogueurs. Selon une enquête menée aux États-Unis par Lenhart, Madden, Macgill et Smith en 2007, 28 % des adolescents états-uniens s'étaient alors déjà adonné à la rédaction de blogues. Selon l'enquête *EU Kids Online* (sur les activités en ligne des jeunes Européens), ce serait, dans l'ensemble des pays européens, 18 % des filles de 13 à 16 ans et 15 % des garçons du même âge qui se seraient déjà adonné à cette activité. Selon les chiffres de l'enquête menée par Kupiainen (2013), auprès de 305 jeunes finlandais âgés de 13 à 16 ans, 27 % des filles et 8 % des garçons se seraient déjà adonnés à la rédaction d'un blogue.

Deuxièmement, toujours selon Kalmus *et al.* (2009), on retrouverait le type de producteur avant tout orienté sur sa page Facebook personnelle. Les jeunes appartenant à cette catégorie, qui représenteraient 7 % des jeunes, prendraient particulièrement soin de mettre à jour leur page Facebook personnelle sur une base quotidienne. Ils seraient aussi actifs dans la rédaction de commentaires sur les pages personnelles de leurs amis.

Troisièmement, on retrouverait le type de producteur orienté vers la publication d'informations dans d'autres médias sociaux que Facebook, comme Pinterest, Instagram ou Tumblr. Les jeunes appartenant à cette catégorie, qui représenteraient 10 % des jeunes, seraient avant tout intéressés par le partage d'informations autour d'intérêts communs (la mode, la cuisine, la musique).

Quatrièmement, on retrouverait le type de producteur orienté vers les forums de discussion. Les jeunes appartenant à cette catégorie, qui représenteraient 28 % des jeunes, seraient moins actifs en ligne en termes de nombre de commentaires publiés, mais seraient plus investis émotionnellement par rapport aux thèmes qui les intéressent, qui concernent davantage les relations interpersonnelles ou la santé.

Cinquièmement, on retrouverait le type de producteur orienté vers la rédaction de commentaires sur les sites de nouvelles. Les jeunes appartenant à cette catégorie, qui représenteraient 12 % des jeunes, seraient avant tout intéressés par les événements d'actualité et la politique. Ils accorderaient peu d'importance aux pages personnelles de leurs amis. Ces adolescents, comme le montre l'étude de Hobbs, Donnelly et Moen (2013), ont généralement une attitude positive au regard des questions de société, des actualités, du journalisme et des cours d'éducation aux médias à l'école.

Enfin, sixièmement, toujours selon la typologie de Kalmus *et al.* (2009), on retrouverait le type de producteur dit « indifférent ». Les jeunes appartenant à cette catégorie, qui représenteraient 28 % des jeunes, seraient peu enclins à publier des informations en ligne. Ils utiliseraient les médias sociaux avant tout pour « rester en contact » avec leurs amis.

Contrairement à Kalmus *et al.* (2009), Koh (2013), qui définit la production et la publication d'informations dans un sens plus strict (elle exclut la rédaction de commentaires écrits, par exemple), propose qu'il existe quatre catégories d'adolescents producteurs de contenus : 1) les « visualiseurs », qui sont avant tout intéressés par la dimension visuelle et graphique de la production médiatique ; 2) les « remixeurs », qui sont avant tout intéressés par la réutilisation créative de contenus déjà existants, en vue de (re)faire « du nouveau » à partir de ce que d'autres producteurs ont fait avant eux ; 3) les « bricoleurs », qui sont avant tout intéressés par l'apprentissage des logiciels de montage par essais et erreurs ; et 4) les

« activistes », qui sont avant tout intéressés par le potentiel d'émancipation personnelle et sociale que peuvent apporter la production et la diffusion d'informations.

Notons que la typologie proposée par Koh (2013), contrairement à celle de Kalmus *et al.* (2009), est fondée sur l'analyse de deux groupes de discussion et de quatre entrevues individuelles avec des jeunes producteurs de contenus numériques plutôt que sur l'analyse de questionnaires complétés par plusieurs centaines de jeunes (peu importe leur rapport aux médias). C'est donc un portrait des adolescents « déjà actifs » dans la production de contenus qu'elle nous offre, plutôt qu'une représentation plus générale de ces pratiques chez l'ensemble des adolescents.

Comme nous l'expliquerons plus loin, la recherche présentée dans cette thèse portera quant à elle sur l'expérience d'adolescents ayant déjà produit une vidéo sur la cyberintimidation et sur le point de vue d'adolescents « non-vidéastes » à qui nous avons demandé de s'imaginer en train de produire une telle vidéo. C'est pourquoi nous insistons ici sur les fondements des typologies présentées.

1.3.2.3 L'étendue des activités de production d'informations chez les adolescents

Aux États-Unis, une enquête a déjà montré que le remixage, par opposition à la production de contenus originaux, s'avérait la forme de production d'informations la plus répandue chez les adolescents qui publient des contenus en ligne, sans distinction eu égard au genre, à l'âge ou au niveau socioéconomique (Lenhart et Madden, 2005). Ivashkevich et Shoppell⁶ (2013), qui ont mené des entrevues individuelles avec des adolescents pratiquant le remixage d'images récupérées en ligne, expliquent que si cet « art » est aussi populaire chez ces derniers, c'est qu'il leur permet d'éviter d'avoir à jouer les rôles d'acteurs et de réalisateurs, en plus de celui de monteurs. En d'autres mots, les productions de type « remixage » permettraient aux adolescents de faire preuve de créativité, tout en faisant l'économie de la réalisation et du filmage de mises en scène.

⁶ Cette auteure, comme Boyd, écrit aussi son nom avec une minuscule.

L'étude de Kalmus *et al.* (2009), menée auprès de 713 jeunes Estoniens de 11 à 18 ans, révèle que certains adolescents mettent en ligne des travaux scolaires écrits pour les rendre accessibles à d'autres personnes (43 % parfois, et 6 % souvent) et que certains adolescents publient des textes expressifs comme des poèmes ou des histoires (24 % parfois, et 5 % souvent). Cette même étude montre aussi que 88 % des adolescents mettent parfois en ligne des photos et que 62 % mettent parfois en ligne des vidéos, alors que 42 % mettent souvent en ligne des photos et que 18 % mettent souvent en ligne des vidéos. Au terme de leur enquête, les chercheurs en venaient aux conclusions suivantes : 1) rares sont les adolescents qui s'adonnent à des activités de production et de publication d'informations sur une base régulière ; et 2) plus les activités de production d'informations sont complexes à réaliser, moins elles tendent à être répandues chez les adolescents.

En 2014, l'étude de l'organisme HabiloMédias nous conduisait à une conclusion semblable. En effet, parmi les jeunes Canadiens de la 4^e à la 11^e année, 38 % disaient avoir déjà publié « une histoire ou une œuvre d'art » qu'ils ont créée, 33 % disaient avoir déjà publié « une vidéo ou un fichier audio » qu'ils ont produit et 22 % disaient avoir déjà publié « un mixage » qu'ils ont produit. Ces chiffres passaient toutefois à 9 %, 5 % et 4 % lorsque ces activités étaient définies comme des pratiques hebdomadaires (Steeves, 2014d).

Encore une fois, comme c'est le cas pour la consultation d'informations en ligne, les adolescents qui sont en mesure de s'adonner à la production et à la publication d'informations en ligne de manière autonome et sur une base régulière sont généralement issus de milieux où le revenu familial est élevé et où les parents possèdent des diplômes universitaires. C'est du moins ce que montre l'étude de Gui et Argentin (2011), qui s'est penchée sur cette question, en étudiant les profils socioéconomiques de 980 adolescents italiens et leur rapport avec la production et la publication en ligne d'informations.

Mentionnons toutefois que selon certaines enquêtes menées dans différents contextes nationaux, il semblerait que ce soient les adolescents « issus de l'immigration » (c'est-à-dire dont les parents ne sont pas nés dans le pays où ils habitent) plutôt que les adolescents « de souche », qui seraient les plus susceptibles de s'engager dans des activités de production et de publication d'informations (sans regard à la fréquence des activités, toutefois). Ce serait le cas

aux États-Unis (Hargittai et Walejko, 2008), de même qu'au Danemark (Drotner et Kobbarnagel, 2014).

Cela dit, de manière générale, les études empiriques sur les pratiques de production et de publication d'informations en ligne mentionnées jusqu'ici viennent contredire les discours essayistes mentionnant l'existence de « natifs du numérique » (*digital natives*) (Palfrey et Gasser, 2010 ; Prensky, 2010), dont tous les membres seraient tous « techno- et info-compétents » et pleinement engagés dans une « culture participative » (*participatory culture*) (Jenkins, 2006).

D'ailleurs, selon une étude espagnole (Ballano, Uribe, et Munté-Ramos, 2014) qui a comparé les pratiques déclarées d'adolescents en matière de production et de publication en ligne d'informations avec les discours de ces mêmes adolescents, de leurs parents et de leurs enseignants au regard de ces pratiques, les adultes (sans distinction eu égard à leur statut) surestimerait le niveau d'activité des adolescents en matière de production et de publication en ligne d'informations, alors que les adolescents eux-mêmes sous-estimerait ce niveau d'activité. En d'autres mots, les parents et les enseignants auraient tendance à voir les adolescents comme des producteurs et d'informations plus actifs que ces derniers ne le sont réellement, alors que les adolescents auraient tendance à se voir comme des producteurs d'informations plus passifs qu'ils ne le sont réellement. Enfin, une autre nuance qu'il convient d'apporter est la suivante : si les adolescents étaient effectivement plus habiles que leurs parents ou leurs enseignants au plan technique, c'est-à-dire sur le plan de l'usage des logiciels et des plateformes de consultation et de production de contenus (Livingstone and Helsper, 2010), ils seraient toutefois moins compétents que leurs parents ou leurs enseignants en matière d'évaluation de l'information (Gui et Argentin, 2011). Comme le souligne Dauphin (2012), malgré leur intégration aux contenus des curriculums scolaires, la recherche et l'évaluation de l'information semblent demeurer les principaux points faibles des compétences des adolescents en matière d'usage du numérique.

Enfin, précisons que le faible taux de production et de publication en ligne de contenus numériques n'est pas seulement une caractéristique des « jeunes ». Il concerne également l'ensemble des citoyens et des internautes. Comme le montre le travail de synthèse des écrits sur le sujet par Cardon (2010), Internet pourrait effectivement se présenter comme un nouveau

lieu de discussion politique « alternatif », mais celui-ci est toutefois peu exploité en ce sens à l'heure actuelle, étant donné les limites des compétences individuelles en matière d'exercice d'une citoyenneté critique.

1.3.2.4 Les retombées des activités de production d'informations

À ce jour, malgré leur présence somme toute marginale chez l'ensemble des adolescents, plusieurs études ont déjà documenté les retombées des activités de production d'informations des adolescents pour eux-mêmes. Ces études montrent notamment que la participation des jeunes à des activités de production vidéo en contexte extra-scolaire contribuerait au développement de leur identité individuelle et collective. Elles leur permettent de comprendre comment exprimer qui ils sont et à quel type de société ils ont envie d'appartenir (Chan, 2006 ; Cronje, 2010).

D'autres études montrent pour leur part que la participation des jeunes à des activités de production vidéo en groupe en contexte extra-scolaire contribuerait également au développement de leur capacité à travailler en équipe. Les jeunes qui participent à de telles activités rapportent être plus aptes à travailler en équipe au terme de celles-ci (Evans et Foster, 2009 ; Fleetwood, 2005 ; Stack, 2009). Il faut toutefois préciser que les études qui abondent dans ce sens se fondent uniquement sur les discours des jeunes eux-mêmes pour évaluer les effets éducatif des activités de production vidéo à court terme. Elles mériteraient ainsi, à l'avenir, d'être corroborées par d'autres recherches intégrant des indicateurs d'évaluation observables, externes à la subjectivité des jeunes, dans le but de mieux saisir l'impact des activités éducatives sur le long terme.

D'autres études montrent par ailleurs que les jeunes ayant participé à des activités de production d'informations rapportent, à la suite de ces activités, être plus autonomes dans leur vie en général (Beaty, 2013 ; Fotenos et Rohatgi, 2007 ; Levy et Weber, 2011). Ils affirment que leur participation à une activité de production d'informations leur a permis d'acquérir un certain « sens de l'autonomie » : ils s'estiment plus aptes à s'informer, à prendre des décisions et à agir pour faire avancer leur vie comme ils le souhaitent. Au plan psychologique, il a aussi été montré que la participation à des activités de production d'informations contribuerait à l'amélioration de l'estime de soi chez les adolescents (Dowdy, Reedus, Anderson-Thompkins

et Heim, 2003). Les effets que nous venons de nommer, que nous pourrions qualifier de « positifs », sont, comme le montre la recherche de Vacaflor (2012), en partie dus à la reconnaissance que les jeunes producteurs reçoivent de la part de leur public (le public de leurs productions).

Dans les cas où les activités de production d'informations sont orientées vers la résolution d'une problématique sociale (par exemple la lutte contre la pauvreté dans un quartier), il a été montré qu'elles pouvaient participer au développement du sens de la communauté chez les jeunes (Charmaraman, 2013 ; Mampaso, 2010 ; Riecken, Tanaka et Scott, 2006 ; Smith, 2012). C'est-à-dire qu'au terme des activités de productions d'informations, les jeunes affirmaient vouloir s'engager davantage dans la résolution des problèmes avec lesquels le quartier dans lequel ils habitent est aux prises. Dans le même ordre d'idée, d'autres recherches ont quant à elles montré que les activités qui nous intéressent ici favoriseraient le développement de la pensée critique des jeunes au regard de phénomènes impliquant des enjeux de pouvoir, particulièrement s'ils les concernent directement (par exemple la sous-rémunération des jeunes travailleurs) (Boldt, 2009 ; Dunsmore et Lagos, 2008 ; Goodman, 2003 ; Lashua, 2010 ; Obregón et Rojas Martínez, 2014; Owusu, 2010 ; Riecken, Conibear, Michel, Lyall, Scott, Tanaka, Stewart, Riecken et Strong-Wilson, 2006 ; Stack, 2008 ; Zanotti, 2009).

En contexte scolaire, les effets rapportés par les recherches au sujet des activités de production d'informations (destinées à une publication) montrent quant à elles que ces activités contribuent au développement de l'intérêt des jeunes pour des objets de savoirs qui les intéressaient peu de prime abord (Tynan et Loew, 2010). Sur le plan des compétences communicationnelles, ces recherches montrent aussi que les activités de production d'informations, si elles s'accompagnent de l'usage d'un médium « multimodal » (pouvant intégrer l'écrit, l'oral et l'image), participent au développement de la maîtrise des langages de communication chez les jeunes (Joanne, Birney et Reedus, 2004). Elles leur permettent par la suite de réaliser des choix plus éclairés en matière de langages de communication à utiliser dans un contexte de communication donné.

Enfin, précisons ici que les effets éducatifs dont il vient d'être question ne sont pas spécifiques aux activités de production et de publication d'informations « à l'ère du

numérique ». Les mêmes effets avaient déjà été rapportés par le passé dans le cadre de recherches sur les activités de photographie avec des jeunes « marginalisés » (Dewdney et Lister, 1988), sur les activités de production de magazines alternatifs féministes avec des adolescentes (Schilt, 2003), et sur les activités de réalisation d'émissions de radio (Soep et Chávez, 2010). Une des plus anciennes recherches que nous avons retracées en lien avec la question des effets éducatifs des activités de production d'informations est celle de Valmont (1994), qui montrait que la participation à de telles activités pouvait favoriser la persévérance scolaire chez les jeunes à risque de décrochage. Bref, comme l'explique Sefton-Green (2013), la production d'informations chez les jeunes et les effets éducatifs qui peuvent en découler ne sont pas chose nouvelle, mais héritent en réalité d'une longue lignée de pratiques éducatives « alternatives ».

1.3.2.5 Les facteurs facilitant les activités de production d'informations

Afin d'être mises en œuvre, les activités de production d'informations réalisées dans des contextes scolaires ou dans des maisons de jeunes (par opposition à celles réalisées en contexte privé), nécessitent la participation d'adultes, étant donné la lourde charge de travail d'organisation qu'elles impliquent (Kitaëff, 2008). Parmi les défis que ces activités imposent, on compte notamment le changement de l'attitude des jeunes envers une cause sociale, le recrutement de jeunes participants, l'organisation d'actions collectives, la collecte de fonds pour supporter les actions et la communication avec des décideurs politiques (Thackeray et Hunter, 2010).

Comme l'explique McDonnell (2009), les activités de production d'informations réalisées avec des adolescents dans des maisons de jeunes confrontent les animateurs de ces maisons de jeunes aux limites des compétences des adolescents en ce qui concerne leurs capacités à être attentifs à différents points de vue, à régler des différends en discutant, à évaluer la pertinence et la véracité de certaines informations et à changer leur propre point de vue sur certains enjeux. Sloan (2009) identifie d'autres défis auxquels peuvent être confrontés les animateurs de maisons de jeunes : faire émerger la créativité des jeunes, les sensibiliser aux limites des projets de production d'informations (comme l'impossibilité de faire une entrevue avec certaines personnes), et s'assurer que les jeunes ne fassent pas que reproduire les

contenus médiatiques qu'ils consomment. Certains chercheurs, qui ont déjà analysé les productions informationnelles de jeunes adultes et d'adolescents, soulignent d'ailleurs cette tendance à la reproduction des discours et des genres médiatiques proposés par les médias « de masse » (Harvey, 2011 ; Stefanone et Lackaff, 2009).

Enfin, précisons que malgré le nombre important de recherches sur les activités de production d'informations chez les jeunes, avec la vidéo ou d'autres médias, peu d'entre elles se sont penchées sur l'enjeu de la variabilité des actes de production et des discours produits en fonction des contextes. Toutes les études que nous avons citées décrivent certes le contexte dans lequel prennent lieu les activités qu'elles étudient et soulignent même ses possibles effets sur les actes de production des jeunes et les contenus qu'ils produisent. Cependant, aucune d'entre elles ne permet de voir comment les contenus produits autour d'un même thème varient d'un contexte à l'autre, en soulignant le caractère plus normatif des discours produits en contexte scolaire, par exemple. C'est donc là un enjeu que prendra en compte la recherche proposée dans cette thèse, en cherchant à décrire la variabilité des modes d'action et de discours des adolescents autour d'un même thème. Dans le prochain chapitre, nous reviendrons d'ailleurs plus en profondeur sur le concept de « contexte ».

1.4 Le problème et la question de recherche

Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons à deux phénomènes d'usage d'Internet, des technologies numériques et des médias sociaux : la cyberintimidation, et la production-publication d'informations par des adolescents. Le premier de ces phénomènes, comme nous l'avons vu, tend à persister dans l'ensemble des pays industrialisés et engendre des effets néfastes pour le développement des adolescents. Afin de contrer ce problème, différentes actions sont mises en œuvre par les gouvernements et les organisations non gouvernementales, de même que par les citoyens. Parmi les actions de ces derniers, on compte notamment la publication en ligne d'informations à propos de la cyberintimidation, qui n'a fait l'objet d'aucune recherche jusqu'ici.

Comme nous l'avons aussi expliqué à l'intérieur du présent chapitre, les activités de production d'informations chez les adolescents sont un thème de recherche qui a été fort documenté jusqu'ici, notamment en ce qui concerne les retombées de ces activités pour les

adolescents qui les mettent en œuvre et y participent. Toutefois, la question des idées véhiculées dans les productions des adolescents demeure sous-documentée. Par « idées », nous entendons ici des énoncés visant à décrire et à expliquer un phénomène social ou naturel (Boudon, 1990). Verbalisée, une idée prendra la forme d'un énoncé mettant en scène un acteur, une action et une explication. Par exemple : *Les cyberintimidateurs commettent des actes de violence à distance, parce qu'ils sont peureux*. Il s'agit là d'une idée qui peut être fondée sur différents types de connaissances, à savoir des expériences, des croyances ou des savoirs scientifiques. Nous reviendrons plus en profondeur sur le concept d'idées dans le prochain chapitre de cette thèse, de même que sur la question de la frontière entre les différentes formes de connaissances.

Outre la question des idées véhiculées dans les productions vidéos des adolescents, celle des processus de rationalisation en œuvre dans le cadre de leurs activités de production vidéo demeure aussi sous-documentée. En d'autres mots, nous en savons très peu sur les processus cognitifs que les adolescents mettent en œuvre lorsqu'ils doivent faire des choix dans le contexte de production d'une vidéo, qu'il s'agisse par exemple de cerner un public, ou encore de sélectionner des informations à diffuser ou des modes de mise en scène de l'information. Par « processus de rationalisation », nous entendons donc l'action réflexive mise en œuvre par un individu lorsqu'il doit agir dans un contexte donné (Boudon, 2011). Encore une fois, c'est un concept que nous définirons plus en profondeur dans le prochain chapitre.

La seule étude que nous avons identifiée au sujet de la production vidéo chez des adolescents, dans une perspective de compréhension de leurs processus de production, est celle de Lange (2011). Celle-ci montre que les activités de production vidéo des adolescents étasuniens sont orientées vers deux finalités : d'une part, exprimer son identité, et d'autre part, préserver la mémoire d'un événement important. Aussi pertinente soit-elle, cette étude ne portait toutefois pas sur une question de société comme celle de la cyberintimidation. Elle ne permet donc pas de comprendre les processus de rationalisation en œuvre dans un contexte de production d'informations au sujet d'une question de société.

L'étude de Zaslow et Butler (2002), qui montre que les adolescents sont plutôt réceptifs aux vidéos de leurs pairs qui valorisent des actions violentes ou autodestructrices

(2002), nous a incité à nous pencher sur ce que donnent à voir et à entendre les vidéos d'adolescents sur la cyberintimidation. Valoriseraient-elles des actions violentes ou autodestructrices, même si elles veulent participer à la lutte contre la cyberintimidation ? C'est une question qu'il nous semblait légitime de poser. En outre, sachant que les adolescents ont tendance à accorder davantage d'importance à la dimension esthétique des productions qu'à leur dimension informationnelle, tant comme producteur que comme récepteur (Halverson, Gibbons, Copeland, Andrews, Hernando Llorens et Bass, 2012), et que les productions informationnelles des adolescents sont souvent considérées par leur public comme difficiles à interpréter, en particulier lorsqu'elles traitent de questions de société « sérieuses » comme la consommation de drogues ou la violence (Fisher-Keller, Butler et Zaslou, 2001), la réalisation d'une étude sur les idées et les processus de rationalisation au cœur des actes de production et de publication d'informations d'adolescents autour du thème de la cyberintimidation nous apparaissait pertinente à l'heure actuelle.

Dans le cadre de cette thèse, nous cherchons à élucider la question suivante : *Quelles sont les idées et quels sont les processus de rationalisation au cœur des actes de production vidéo d'adolescents autour du thème de la cyberintimidation ?* Répondre à cette question nous permettra de comprendre ce que disent ou montrent les adolescents qui produisent et publient en ligne des informations au sujet de la cyberintimidation, ainsi que les raisons pour lesquelles ils produisent et publient en ligne des informations à ce sujet. Nous pencher sur cette question nous semblait pertinent dans la mesure où, comme le montrent certaines recherches, la production d'informations par les adolescents a tendance à vaciller entre la résistance politique (Cunningham, 2014) et la reproduction des discours et des genres médiatiques dominants (Miller, 2010 ; Soep, 2006 ; Vailati, 2014).

Étant donné la popularité de YouTube chez les adolescents québécois (75 % d'entre eux classent ce média social parmi leurs cinq sites Internet préférés), nous avons choisi de nous pencher sur les activités de production et de publication d'informations qui se déploient dans ce contexte communicationnel spécifique, qui permet la publication de contenus textuels, auditifs et visuels.

Dans le prochain chapitre de cette thèse, nous définirons la posture théorique générale adoptée ainsi que les concepts centraux qu'elle mobilise, en vue de répondre à la question qui

sous-tend cette étude. Cet exposé théorique et conceptuel nous conduira ensuite à la formulation d'objectifs spécifiques de recherche.

Le cadre d'analyse que nous avons retenu pour étudier l'objet de recherche circonscrit ici est la théorie de la rationalité cognitive. Cette théorie, comme nous le verrons, invite le chercheur à identifier les idées véhiculées dans les discours des individus et à décrire les processus de rationalisation qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils agissent en société. Dans le champ de la recherche sur les adolescents et la production vidéo, son originalité réside dans l'importance accordée à la dimension cognitive de l'action sociale. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les recherches menées jusqu'ici sur la production vidéo chez les adolescents se sont surtout penchées sur l'évaluation des effets socioéducatifs de cette activité, en se réclamant de la pensée militante de Freire (1974). L'idée maîtresse de cet auteur est que l'émancipation des groupes opprimés passe par leur conscientisation et leur alphabétisation. D'autres recherches, quant à elles, se sont penchées sur l'identification des possibilités et des contraintes sociales et techniques caractérisant les activités de production médiatique, en se fondant sur la théorie de la structuration (Giddens, 1984). Dans l'ensemble de ces travaux, la dimension cognitive de l'activité de production vidéo a toujours été laissée dans l'ombre. C'est pourquoi il nous a semblé pertinent d'étudier la production vidéo chez les adolescents sous l'angle de la sociologie cognitive, en mobilisant la théorie de la rationalité cognitive, dont il sera question dans le chapitre qui suit.

2 Cadre théorique et conceptuel

L'objectif général visé par la recherche présentée ici est le suivant : *Décrire les processus de rationalisation et identifier les idées au cœur des actes de production vidéo d'adolescents autour du thème de la cyberintimidation.* Pour ce faire, nous recourrons ici aux écrits de Peraya (2010) sur les concepts de médiation et de médiatisation, qui invitent à faire la distinction entre l'acte relationnel de communication et l'acte de « mise en média » des informations dans le processus de communication médiatisée. Dans cette thèse, ces concepts sont articulés avec la théorie de la rationalité cognitive proposée par Boudon (2007). Cette articulation théorique nous invite à concevoir les producteurs de contenus qui nous intéressent comme des acteurs rationnels, capables de porter un regard évaluatif sur les effets potentiels des actions sur eux-mêmes et sur leur environnement social, dans un contexte donné.

En effet, comme nous l'expliquerons ci-dessous, la théorie de la rationalité cognitive propose de concevoir le sujet humain comme un acteur social capable de faire des choix par rapport aux actions qu'il pose en fonction d'intérêts et de valeurs qu'il défend. Cette posture épistémologique générale est en adéquation avec le contexte social dans lequel prennent place les actes de communication qui attirent notre attention ici, qui sont les produits d'acteurs sociaux motivés par leurs propres intérêts.

Dans le présent chapitre, nous décrivons la posture théorique générale adoptée dans cette thèse et nous présenterons les concepts fondamentaux de la théorie de la rationalité cognitive, dont ceux de *contextes*, d'*effets*, d'*actions* et de *raisons*, qui sont omniprésents dans notre problématique de recherche. Nous définirons ensuite le concept de « communication médiatisée » ainsi que l'adjectif « socioéducatif », en les articulant avec la posture théorique adoptée. Enfin, ce chapitre se terminera par la présentation des objectifs spécifiques de recherche poursuivis dans cette thèse, qui découlent de l'objectif général présenté précédemment.

2.1 La théorie de la rationalité cognitive

Avant de présenter en profondeur les idées défendues par la théorie de la rationalité cognitive, nous nous permettons de citer longuement le sociologue Rocher (1999), qui résume

clairement le travail sociologique de Boudon. Ses propos éclaireront l'exposé théorique et conceptuel qui suivra :

Raymond Boudon a opté pour une sociologie qui trouve son point de départ épistémologique dans le sujet humain, l'acteur social. Il rejette les explications des phénomènes sociaux à partir d'entités collectives abstraites, qui s'imposeraient aux individus de l'extérieur, que l'on recoure à « l'inconscient collectif » ou à « la classe sociale » ou encore à « la bureaucratie ». Méfiant à l'endroit de ces explications passe-partout, Raymond Boudon s'est fait l'interprète de l'autonomie de la personne, une autonomie qui se gère et se négocie sans arrêt au sein de contraintes qui ne sont jamais totalement déterministes. Toute sa méthodologie repose sur la démarche qui consiste à s'insérer dans le point de vue de l'acteur, à adopter une posture d'empathie pour comprendre de l'intérieur ce que pensent les acteurs sociaux et ce qui motive leurs décisions et leurs conduites. On reconnaît ici l'influence manifeste, et d'ailleurs reconnue, de Max Weber, qui traverse toute l'œuvre de Raymond Boudon et la situe dans ce qu'on peut appeler très largement l'école de la sociologie de l'action.

Là où Raymond Boudon a fait preuve d'une pensée originale et personnelle au sein de cette école, c'est par l'insistance et la persistance qu'il a mises à rechercher la rationalité des acteurs. Dans le grand débat jamais terminé, à la fois philosophique et sociologique, sur le thème de la rationalité, Raymond Boudon a pris fait et cause en faveur de la rationalité. Il faut entendre par là qu'il s'oppose aux explications trop faciles qui recourent aux différentes formes d'irrationalité. Non qu'il nie celle-ci, mais avant de l'invoquer, comme en dernier ressort, Raymond Boudon a bien des fois prouvé que l'explication par la rationalité des acteurs fait bien plus de sens que celle qui invoque leur irrationalité. L'acteur n'est ni aveugle ni incapable ; il sait généralement reconnaître les éléments de son contexte, évaluer les chances et les obstacles et prendre les décisions qui lui paraissent les plus efficaces (Rocher, 1999, p. xiii-xv).

Ainsi, comme le mentionne Rocher, la théorie de la rationalité cognitive, qui est mobilisée dans cette thèse, peut être classée dans ce qui est convenu d'appeler les théories sociologiques « de l'action ». Elle prend l'individu comme unité d'analyse et d'explication des phénomènes sociaux, en questionnant le *pourquoi* de ses actions. Elle invite ainsi le chercheur à étudier les processus cognitifs que les individus mettent en œuvre dans des contextes d'action donnés, en leur demandant de les reconstruire verbalement.

Dans le large portrait des théories sociologiques, la théorie de la rationalité cognitive est généralement présentée comme étant aux antipodes du constructivisme structuraliste (ou

structuralisme constructiviste) de Bourdieu (Bonnewitz, 2002), dans la mesure où elle sous-entend que l'individu est davantage libre d'agir comme il le souhaite qu'il n'est déterminé par des structures qui lui préexistent. Contrairement à Boudon, Bourdieu (1980), dans sa théorie de la pratique, postule que les structures objectives orientent davantage les comportements des individus que les processus cognitifs qu'ils sont en mesure de mettre en œuvre. C'est d'ailleurs pourquoi Bourdieu a toujours vu comme suspectes les analyses « psychologisantes » du monde social, qui n'étaient pas en phase avec sa sociologie critique « de combat », comme le note Corcuff (2003).

Toujours dans le large portrait des théories sociologiques, la théorie de la rationalité cognitive de Boudon partage avec la théorie de la structuration de Giddens (1984) l'idée selon laquelle les individus sont capables de réflexivité et sont en mesure de rendre compte des idées ou des valeurs sur lesquelles ils fondent leurs actions. Toutefois, contrairement à la théorie de la structuration, la théorie de la rationalité cognitive ne cherche pas à identifier, dans le discours des individus, les références aux facteurs pouvant contraindre ou faciliter leurs actions, mais bien à identifier la nature des informations qui les orientent. Bref, la théorie de la rationalité cognitive se penche sur l'étude des informations qui guident les actions des individus. L'intérêt de la théorie sociologique de Boudon réside ainsi dans sa capacité à rendre compte à la fois du caractère « imparfait » des informations qui circulent dans l'espace social et des limites des capacités cognitives des individus (Bronner, 2007). Selon Joignant (2000), la dimension cognitive qui occupe la théorie de la rationalité cognitive serait d'ailleurs, selon ses mots, « le véritable chaînon manquant entre la structure et l'agent » (p. 189) qui préoccupe Bourdieu et Giddens.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, dans le champ de la recherche sur les adolescents et la production vidéo, l'originalité de la théorie de la rationalité cognitive réside dans l'importance accordée à la dimension cognitive de l'action sociale. Alors que les études menées jusqu'ici ont déjà étudié les pratiques médiatiques juvéniles sous l'angle de la théorie de la structuration de Giddens (1984), avec une préoccupation pour les contraintes sociales et technologiques, nous proposons ici de les étudier en nous penchant avant tout sur leur dimension cognitive.

Précisons enfin que l'idée centrale derrière la théorie de la rationalité cognitive n'est pas de faire abstraction des dimensions sociale et technique de l'action, mais bien d'y apporter un éclairage différent, sous l'angle de la cognition, afin de mieux la comprendre. Nous insistons aussi sur le fait qu'elle ne sous-entend pas que l'individu vivant en société est complètement libre d'agir comme il l'entend, mais qu'il est bien influencé par l'environnement informationnel qui l'entoure. C'est ce dont nous discuterons plus longuement dans les pages qui suivent.

2.1.1 Le sujet humain : un acteur social rationnel

Le concept de « rationalité », dont il sera question ici, découle du concept de « raison ». Le concept de raison, en tant que trait distinctif de l'humain, est commun à la philosophie grecque antique (en particulier aristotélicienne) et au christianisme. Le concept de raison porte avec lui la conviction que l'humain, comparativement aux autres êtres vivants, serait en mesure d'accéder à des schèmes de pensée lui permettant de guider ses actions et de dominer ses passions en faisant le calcul (*ratio*, en latin) de ses risques d'échec ou de réussite. La notion de rationalité, plus récente, se serait quant à elle généralisée dans le domaine des sciences humaines et sociales seulement au XX^e siècle, au fil des tentatives scientifiques visant à étudier le comportement humain (Boudon, 2009). Elle désigne, de manière générale, le processus de mise en œuvre de la raison par un individu mu par un objectif donné, dans un contexte donné. Dans un sens strict, elle désigne :

le processus par lequel, étant donné un projet ou un programme, on choisit des moyens plus appropriés – si bien sûr on les a trouvés – que ceux qu'on utilisait jusque là pour atteindre les objectifs définissant le projet ou le programme. Elle désigne en même temps l'effort fait pour préciser la nature du programme. On la voit à l'œuvre de la façon la plus visible dans la science, dont les progrès dépendent de circonstances extérieures et de données structurelles, mais qui est aussi animée par un processus endogène de *rationalisation diffuse* : elle cherche constamment à imaginer des moyens permettant de mieux respecter son programme : mieux comprendre le réel ; en expliquer *plus*, l'expliquer *mieux* (Boudon, 2002, p. 119-120, les italiques sont de l'auteur).

La théorie de la rationalité cognitive boudonienne défend l'idée selon laquelle la pensée de sens commun contient des propositions normatives et évaluatives permettant aux individus de juger d'autres individus et de prendre position par rapport à des enjeux sociaux

(Boudon, 2006). Elle considère également que tout phénomène social s'explique davantage par l'agrégation des processus décisionnels et des comportements individuels que par l'influence de déterminants sociaux, économiques ou culturels. Elle invite donc à pratiquer une sociologie qui consiste à expliquer les phénomènes globaux qu'on ne peut comprendre de manière spontanée en se penchant sur des phénomènes singuliers circonscrits (Boudon, 2010 ; Boudon et Fillieule, 2012). Comme l'explique Boudon (2009) :

(La théorie de la rationalité cognitive) affirme que toute action *sociale* tend à s'appuyer sur des raisons. Or on ne peut percevoir une raison comme valide que si on a l'impression qu'autrui la percevrait comme telle. C'est pourquoi l'action sociale de l'individu inspiré par la rationalité cognitive a vocation à représenter l'atome des sciences sociales. C'est seulement à partir de cet atome qu'on peut expliquer un phénomène social macroscopique, quel qu'il soit (...) Cela ne démontre pas que l'*être humain* soit rationnel, mais que les *comportements sociaux* de l'individu doivent être analysés sauf preuve du contraire comme rationnels (Boudon, 2009, p. 120, les italiques sont de l'auteur).

La théorie de la rationalité cognitive part également du principe selon lequel « l'être humain a toujours des raisons de croire à ce à quoi il croit » (Boudon, 2013, p. 177). Le travail du chercheur adoptant cette théorie consiste alors à identifier les raisons pour lesquelles les individus agissent comme ils le font, même si leurs actions paraissent complètement irrationnelles de prime abord. Comme l'explique Clément (1999) :

Autrement dit, si l'acteur social admet des représentations qui, dans bien des cas, peuvent sembler absurdes, c'est parce que celles-ci ont un sens pour lui et qu'elles lui paraissent vraies. Et la tâche du sociologue réside précisément dans la mise au jour des *bonnes raisons* qui ont présidé à l'adhésion aux croyances qui semblent, du moins dans un premier temps, irrationnelles aux yeux d'un observateur extérieur. Ce n'est qu'en tout dernier lieu qu'il s'autorisera à recourir à des forces irrationnelles pour rendre compte de croyances décidément trop insensées. (Clément, 1999, p. 393).

Un exemple cher à Boudon, repris par Clément (1999), illustre le cas d'une action qui peut sembler irrationnelle à première vue, mais qui est en fait le résultat d'un processus de réflexion raisonné :

La tendance des paysans indiens à engendrer de nombreux enfants, par exemple, peut nous paraître irrationnelle dans un premier temps, tant le nombre de bouches à nourrir pèse sur la situation déjà précaire des familles. Pourtant, ce comportement cesse d'être irrationnel une fois situé dans son contexte social : en l'absence de système de sécurité sociale, les enfants sont en effet une source

de sécurité pour leurs vieux jours. Ainsi, si l'on se départit de notre regard d'Occidentaux, on s'aperçoit que les paysans ont de très *bonnes raisons* d'agir comme ils le font, même si l'effet cumulé de leurs comportements aboutit à des conséquences globales catastrophiques (Clément, 1999, p. 392).

Le recours à la théorie de la rationalité cognitive nous permet ainsi de constater que certains choix faits par les adolescents en matière de sélection des informations importantes à diffuser, par exemple, peuvent paraître irrationnels à première vue, mais qu'ils sont en réalité le résultat d'un processus de réflexion motivé par des raisons personnelles. Et c'est bien là l'objectif de la sociologie cognitive proposée par Boudon :

Selon la sociologie cognitive telle que je la conçois à partir d'une réflexion méthodique sur les travaux de grands sociologues classiques et modernes, expliquer un comportement, une action ou une croyance individuelle, c'est reconstruire les raisons qui en rendent compte dans l'esprit de l'individu. Ces raisons sont généralement affectées par les paramètres individuels et contextuels qui le caractérisent. Il n'en résulte pas qu'elles sont subjectives. Une raison n'est en effet généralement perçue comme telle par l'individu que s'il a le sentiment qu'elle a vocation à être approuvée. Expliquer une action ou une croyance collective, c'est retrouver les raisons des individus idéal-typiques qui composent le groupe. Beaucoup des analyses convaincantes de la sociologie reposent sur le modèle cognitif ainsi conçu. Il a la propriété d'éviter les explications faisant appel aux forces irrationnelles conjecturales d'origine biologique, socioculturelle ou psychologique qu'évoquent d'autres programmes de recherche. Il permet aussi de surmonter les difficultés des programmes qui réduisent la rationalité à sa dimension instrumentale. Il prête en outre à la rationalité une dimension cognitive et conçoit la rationalité axiologique comme une déclinaison de la rationalité cognitive (Boudon, 2011, p. 43).

2.1.2 Le contexte

Bien que la théorie de la rationalité cognitive soit fondée sur le principe selon lequel les phénomènes sociaux sont les résultats des actions des individus (Assogba, 1999 ; Dubois, 2000), il importe toutefois de préciser qu'elle ne néglige pas pour autant les paramètres situationnels dans lesquels se réalisent ces processus et leurs résultats. En effet, elle accorde une importance primordiale aux *contextes* des actions. Même si la théorie de la rationalité cognitive conçoit tous les individus vivant en société comme des êtres de raison, elle reconnaît néanmoins qu'ils ne sont pas tous également disposés à faire usage de la raison, dépendamment des contextes dans lesquels et par rapport auxquels ils doivent le faire. En effet, comme l'explique Boudon (2013) : « les phénomènes sociaux doivent s'analyser comme

les effets de comportements et de croyances individuelles idéaltypiques inspirés par des raisons personnelles et impersonnelles compréhensibles eu égard aux paramètres caractérisant le contexte de l'individu : son contexte personnel et son contexte socio-historique » (p. 68). En clair, selon la théorie de la rationalité cognitive, l'individu doit « faire avec » avec les paramètres du contexte dans lequel il agit, mais il n'est toutefois pas déterminé par ceux-ci. On n'entend donc pas ici que les individus peuvent agir à leur guise ou « à leur fantaisie », pour reprendre l'expression de Boudon et Bourricaud (2011).

Selon la théorie de la rationalité cognitive, les structures sociales sont des paramètres qui cadrent ce qu'il est possible de produire comme action, mais elles ne produisent pas elles-mêmes ces actions (Boudon, 1977). Cette importance accordée à l'inscription du sujet dans un contexte donné, qui est au cœur de la théorie de la rationalité cognitive, est la raison pour laquelle nous avons circonscrit dans les détails le contexte dans lequel se déroulent les actions qui nous intéressent. Ainsi, il était important pour nous de définir, entre autres, le profil d'usage des technologies numériques et des médias sociaux chez les Québécois et de faire état des compétences des adolescents en matière de production et de publication d'informations, pour mieux situer et expliquer leurs processus de réflexion.

En outre, la question du contexte des actions était importante à considérer selon nous, puisque les vidéos et les discours d'adolescents que nous avons étudiés dans cette thèse n'ont pas été produits dans les mêmes contextes. Certaines des vidéos que nous avons analysées ont été produites en contexte scolaire alors que d'autres ont été produites dans un cadre informel. Nous souhaitons donc, dans cette thèse, observer la variation possible des discours des vidéastes en fonction de leur contexte d'action. Comme nous l'expliquerons plus loin, cet objectif n'a toutefois pas été atteint, étant donné l'impossibilité d'identifier hors de tout doute les contextes de production de chacune des vidéos analysées.

2.1.3 L'individualisme méthodologique

Au plan méthodologique, la proposition théorique qui vient d'être formulée, celle d'étudier un phénomène social par la reconstruction des motivations des individus concernés par ce phénomène, se traduit par l'adoption de la méthode de l'individualisme méthodologique. Précisons d'emblée qu'il ne faut pas confondre ici l'individualisme

méthodologique comme méthode avec l'individualisme au sens moral et l'individualisme au sens sociologique. L'individualisme méthodologique ne considère pas l'individu comme la source suprême des valeurs morales et ne considère pas l'autonomie de l'individu comme une valeur plus importante qu'une autre. Il défend plutôt l'idée que l'explication des phénomènes sociaux passe par l'étude des processus de raisonnement que les individus mettent en œuvre lorsqu'ils agissent *dans* et *sur* la société dans laquelle ils vivent (Laurent, 1994 ; Vautier, 2002), en cohérence avec la théorie de la rationalité cognitive. L'individualisme méthodologique part du principe selon lequel l'individu représente « le point de référence privilégié, sinon unique, voir obligé », à partir duquel il est possible de comprendre le fonctionnement des phénomènes sociaux (Boudon, 2002, p. 103).

Plutôt que de tenter de découvrir des relations de causalité entre des faits sociaux, l'individualisme méthodologique vise plutôt à expliquer les phénomènes de société en les ramenant à l'échelle des actions individuelles qui les produisent (Boudon et Fillieule, 2012). L'individualisme méthodologique, parfois nommé « actionnisme » : « est une méthode qui vise à expliquer les phénomènes sociaux en deux étapes organiquement liées : 1/ une étape d'explication qui consiste à montrer que ces phénomènes sociaux sont la résultante d'une *combinaison* ou d'une *agrégation* d'actions individuelles; 2/ une étape de compréhension qui consiste à saisir le sens de ces actions individuelles, et plus précisément à retrouver les *bonnes raisons* pour lesquelles les acteurs ont décidé de les effectuer (Boudon et Fillieule, 2012, p. 41). Assogba (1999) reformule ainsi ces deux étapes :

Le premier principe consiste [...] à se représenter le phénomène social à expliquer comme le résultat d'actions, d'attitudes, de croyances ou en général de comportements individuels. Le second principe, complémentaire au premier, enseigne au sociologue que son explication du phénomène social n'est complète que lorsqu'il retrouve le *sens* des comportements individuels qui l'ont produit ou provoqué. La démarche explicative consiste donc en un va-et-vient entre le niveau macroscopique et le niveau microscopique des phénomènes sociaux, entre les comportements et leurs sens, les « *bonnes raisons* » (Assogba, 1999, p. 44-45).

Le modèle de l'individualisme méthodologique peut être représenté par la formule suivante : $S = f [a (C, p)]$. Celle-ci résume en quelques caractères l'essence de l'individualisme méthodologique : « Les phénomènes sociaux à expliquer S sont une fonction

f (une combinaison) des actions a . Ces actions sont elles-mêmes fonction du contexte social C dans lequel elles sont entreprises et des préférences p des acteurs concernés (les variables macrosociologiques sont indiquées en majuscule et les variables microsociologiques en minuscule) » (Boudon et Fillieule, 2012, p. 75). La démarche de l'individualisme méthodologique part donc toujours d'un phénomène social macroscopique, et invite le chercheur à se poser la question « pourquoi ce phénomène ? » (Assogba, 1999, p. 45). En règle générale, cette question de départ traduit ce que Boudon (1979) appelle des « énigmes », c'est-à-dire un phénomène qui apparaît intrigant aux yeux du chercheur. De manière plus simplifiée, nous pouvons schématiser ainsi la pratique de l'individualisme méthodologique :

Soit **P** un phénomène social macroscopique.

Expliquer **P** consiste à en faire le résultat de l'agrégation des comportements des individus **i** qui se trouvent dans une situation **S**.

Ces comportements individuels doivent être vus comme des actes intentionnels que l'acteur social pose en cherchant à servir au mieux ses propres intérêts [...]. L'agrégation des **i** **provoque P**.

En dernière analyse, l'explication revient à dire que **P** résulte de l'agrégation des comportements microscopiques ou individuels. On peut traduire cette proposition par l'équation suivante : **P = S (i)** (Assogba, 1999, p. 48, les caractères gras sont de l'auteur).

En somme, l'individualisme méthodologique propose d'étudier les phénomènes sociaux macrosociologiques en analysant, au niveau microsociologique, les actions des individus, desquelles résultent différents types d'effets. Nous définissons ci-dessous ce qui est entendu ici par « actions » et « effets ».

2.1.4 Les actions et leurs effets

La théorie de la rationalité cognitive et la méthode de l'individualisme méthodologique dont il est question ici accordent une importance à deux concepts-clés : celui d'action et celui d'agrégation (ou *effets*). Ces deux concepts représentent les deux phases de l'explication sociologique dans la perspective adoptée ici : 1) la phase de compréhension des actions des acteurs, et 2) la phase d'explication de l'agrégation de ces actions, qui vise à

montrer que les phénomènes sociaux sont bel et bien la conséquence de la combinaison de ces actions.

Il convient tout d'abord de préciser qu'une action est ici définie comme un comportement intentionnel, visant à atteindre une fin de manière délibérée. C'est donc dire que des réflexes nerveux ne sont pas des actions. La notion d'action présuppose que l'acteur a une liberté considérable dans un contexte donné, plus qu'il n'est déterminé par des forces qui lui sont externes, comme nous l'avons déjà dit. L'acteur est aussi conscient qu'il est soumis à certaines contraintes (monétaires, temporelles, techniques), dont il ne peut faire abstraction dans le contexte où il agit. Il est aussi conscient que chacune des actions qu'il pose comporte un certain risque d'échec, qu'il choisit d'assumer.

Cela dit, il convient de préciser que plus les temps de réflexion précédant les actions de l'acteur seront courts (l'empêchant ainsi de se documenter et de réfléchir à ses choix, et l'empêchant d'anticiper au mieux les conséquences de ses actes), plus les risques d'échec de ses actions seront élevés. Ainsi, même si l'acteur a tout mis en place pour anticiper les risques de ses actions, il n'est pas garanti que les effets souhaités par ce dernier seront nécessairement au rendez-vous. Comme l'expliquent Boudon et Fillieule (2012) : « Une action basée sur des croyances fausses ou des informations erronées peut évidemment être inefficace et manquer le but visé par l'acteur [...]. Elle n'en est pas moins rationnelle au sens instrumental puisqu'elle mobilise des moyens que l'acteur juge adaptés à la fin visée » (p. 56).

Pour le chercheur mobilisant la théorie de la rationalité cognitive et l'individualisme méthodologique, une action est bien comprise seulement lorsqu'il a su identifier la finalité anticipée par l'acteur, en se mettant « à la place » de l'acteur, en souhaitant comprendre ses priorités et ses préférences, plutôt qu'en projetant ses propres priorités et ses préférences sur lui. Par « comprendre », on entend ici mettre en évidence le *pourquoi* des actions des sujets humains (Boudon et Fillieule, 2012). Cette posture théorique et méthodologique permet ainsi d'expliquer les actions des individus en fonction de leurs propres intérêts plutôt que de les qualifier d'irrationnelles en fonction d'une grille visant l'évaluation des effets, comme le propose de le faire la théorie de la rationalité instrumentale (ou modèle du choix rationnel), qui ne tient pas compte de la dimension affective des processus décisionnels des individus (Boudon, 2007). Selon la théorie de la rationalité cognitive, on ne peut considérer comme

irrationnelles que les actions posées sans aucun processus de réflexion, c'est-à-dire les actions par rapport auxquelles les acteurs ne sont pas en mesure de fournir d'explications quant aux motivations personnelles qui les précèdent.

Dans la théorie de la rationalité cognitive, les effets réels des actions des individus sont désignés par la notion d'agrégation, qui désigne plus précisément « *le résultat agrégé non intentionnel d'actions humaines* » (Boudon et Fillieule, 2012, p. 65, l'italique est des auteurs). Les effets réels des actions des individus sont appelés effets « émergents » lorsqu'ils sont considérés comme désirables en fonction des objectifs visés par les acteurs et sont nommés effets « pervers » lorsqu'ils sont considérés comme indésirables en fonction des objectifs visés par les acteurs. L'expression « effets pervers » désigne plus précisément les effets individuels ou collectifs qui sont les résultats de la somme des comportements individuels, sans toutefois faire partie des objectifs des acteurs (Boudon, 1977). Les effets pervers constituent les phénomènes sociaux inexplicables auxquels vont s'intéresser les sociologues. Comme l'explique Assogba (1999) :

Au point de départ, le sociologue se trouve souvent devant des faits sociaux qui sont généralement des énigmes au niveau collectif. Ces énigmes sont en réalité l'agrégation des actions des individus situés et datés qui, tout en se comportant de manière sensée et raisonnable, produisent souvent des effets indésirables ou des effets pervers au niveau collectif (Assogba, 1999, p. 53).

Les effets pervers peuvent être de deux ordres : des effets non désirés individuellement et indésirables collectivement, ou des effets non désirés individuellement, mais désirables collectivement. Ces deux grands types d'effets se déclinent en six types plus spécifiques (Boudon, 1977 ; cités par Assogba, 1999, p. 59) :

- 1) les individus peuvent atteindre l'objectif qu'ils recherchaient effectivement, mais avoir à supporter en même temps des désagréments non recherchés;
- 2) les individus peuvent atteindre l'objectif recherché, mais recueillir en même temps des bienfaits non recherchés;
- 3) les individus peuvent atteindre leurs objectifs individuels, mais produire parallèlement des maux collectifs;

- 4) les individus peuvent atteindre leurs objectifs individuels et produire des biens collectifs non explicitement recherchés;
- 5) les individus peuvent ne pas atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés bien qu'ayant mis en œuvre les moyens d'une certaine manière les meilleurs pour les atteindre;
- 6) les individus peuvent non seulement atteindre un résultat individuel différent de l'objectif recherché, mais produire parallèlement soit des maux soit des biens collectifs non inclus dans leurs objectifs.

Précisons enfin que l'idée d'effets pervers n'est pertinente que dans un cadre d'analyse où l'on conçoit l'acteur social comme un être motivé par différents objectifs qu'il désire atteindre dans un contexte où il mobilise des moyens pour y arriver. Cette notion ne serait pas pertinente, ou du moins n'aurait pas le même sens, dans le cadre d'une étude inscrite dans une perspective déterministe (Boudon, 1977). Dans le sens qu'on leur accorde ici, les effets pervers ne peuvent être des effets des déterminants sociaux échappant à la volonté des individus.

Par ailleurs, il convient de distinguer différents modes de production des effets dont il vient d'être question. Selon les principes de l'individualisme méthodologique, il en existerait cinq. Il appartient au chercheur d'identifier lequel de ces types de production d'effets est à l'origine du phénomène social qu'il étudie :

- 1) *des effets additifs* : le phénomène social est la simple addition des actions individuelles;
- 2) *des effets de réaction en chaîne* : plus un comportement est adopté, plus il est considéré comme légitime, et plus il est adopté;
- 3) *des effets cumulatifs* : un effet se renforce par l'intermédiaire de ses propres conséquences, par causalité circulaire;
- 4) *des effets de reproduction* : l'immobilisme macroscopique n'est que le reflet de l'immobilisme des acteurs;

- 5) *des effets de contradiction* : les conséquences macrosociologiques des actions individuelles sont contraires à celles souhaitées par les acteurs au niveau microsociologique.

2.1.5 Les idées motivant les actions et la question de l'objectivité

Comme nous l'avons dit à plusieurs reprises jusqu'ici, la théorie de la rationalité cognitive propose au chercheur de s'intéresser aux « *bonnes raisons* » derrière les actions des individus vivant en société. Elle invite aussi le chercheur à se positionner comme un observateur compréhensif qui ne portera pas de jugement normatif au regard des actions des individus et de leurs effets. Cela dit, elle autorise toutefois le chercheur à poser un regard critique sur les croyances, les valeurs ou les idées reçues qui sont à l'origine des actions ayant des effets pervers. La théorie de la rationalité cognitive, en pratique, consiste donc à étudier les phénomènes sociaux à partir des effets pervers, en remontant jusqu'aux actions qui les ont produits, aux processus de réflexion des auteurs de ces actions, puis aux idées constituant les fondements épistémologiques de ces actions.

La théorie de la rationalité cognitive postule en ce sens que les effets pervers seraient en grande partie causés par la communication d'idées « fausses, fragiles ou douteuses » entre des acteurs sociaux néanmoins rationnels. Ces idées sont généralement mises de l'avant dans l'espace social et sont massivement adoptées parce qu'elles s'accompagnent de discours argumentaires considérés comme objectifs et irréfutables (Boudon, 1977). Elles constituent des cadres implicites constitués de systèmes de propositions qui « vont de soi » et qui affectent les conclusions des raisonnements (ce que Boudon nomme des « *a priori* »). Comme nous l'avons déjà expliqué, une fois verbalisée, une idée prendra la forme d'un énoncé mettant en scène un acteur, une action et une explication. Par exemple : *Les victimes de cyberintimidation sont ciblées par les cyberintimideurs, parce qu'elles sont faibles physiquement et qu'elles ne peuvent pas se défendre.*

Selon la théorie de la rationalité cognitive, l'acteur social adhère à des idées fausses, fragiles ou douteuses parce que certaines situations auxquelles il fait face dépassent ses capacités d'analyse (Boudon, 1990). Afin de faire face à ces situations, il effectue un travail cognitif qui peut parfois l'entraîner à croire en des idées discutables et à prendre des

« raccourcis cognitifs » (Bronner, 2007; Clément, 1999). Selon la théorie de la rationalité cognitive, l'adhésion à ces idées est soumise à deux types d'effets : 1) des « effets de situation » (l'individu n'a accès qu'à une partie des informations nécessaires pour décoder la situation) et 2) des « effets de communication » (les informations diffusées dans la société sont les produits d'organisations bénéficiant d'un certain pouvoir) (Boudon, 1986).

Un bon exemple d'application de la théorie de la rationalité cognitive est celui qu'en a fait Bulle (2001) pour expliquer la persistance des inégalités sociales en France et aux États-Unis, malgré l'adoption de curriculums scolaires visant justement à lutter contre ces inégalités. L'étude de Bulle montre en effet que ce phénomène (la persistance des inégalités sociales) est explicable par le fait que les producteurs des curriculums scolaires ont agi en se fondant sur des idées fausses. En proposant que l'école transmette davantage de savoir-faire directement applicables dans les milieux professionnels au détriment des savoirs fondamentaux, ces acteurs sociaux en situation de pouvoir croyaient être en mesure de permettre aux jeunes issus de milieux défavorisés de bénéficier d'une meilleure mobilité sociale. Or, en réalité, ce choix a plutôt fait en sorte de priver ces jeunes des savoirs fondamentaux nécessaires à cette mobilité sociale. L'étude de Bulle s'inscrit ainsi dans la filiation de l'enquête de Boudon (1973) démontrant que les inégalités sociales sont davantage les résultats de processus de rationalisation individuels et d'actions individuelles que le produit de déterminants sociaux.

La tâche d'identification des idées sur lesquelles sont fondées les actions des individus par le chercheur nécessite cependant une adhésion sans équivoque au principe d'objectivité. Celui-ci doit adhérer à l'idée de pratiquer une « sociologie comme science » et de renoncer au relativisme (Boudon, 2010). Le chercheur qui pratique la théorie de la rationalité cognitive doit accepter de reconnaître que les savoirs scientifiques et les savoirs de sens commun, ainsi que les discours qui en découlent, n'ont pas la même valeur de vérité. Il doit aussi reconnaître que les savoirs qu'une science produit peuvent être partiellement arbitraires et faire l'objet de remises en question à travers le temps, mais que ces savoirs demeurent néanmoins plus « solides » que les savoirs véhiculés dans les mythes et les idéologies (Boudon, 2013)⁷.

⁷ Par « idéologie », on entend ici une doctrine qui repose sur une argumentation scientifique, mais qui est dotée d'une crédibilité excessive ou non fondée (Boudon, 1986).

Comme le soutient Boudon (2013) : « la vie scientifique, dans tous les domaines, est vouée à produire du vrai et du faux. Un faux beaucoup moins aisément identifiable que celui que produisent les fausses sciences marginales, comme l'astrologie, car le faux normalement produit par toute science bénéficie pendant un temps de l'autorité de la science » (p. 21). En d'autres mots, les sciences (incluant les sciences humaines et sociales) produisent des idées *fausses*, même si elles font l'objet de validations rigoureuses. À la différence des idéologies, elles ont toutefois le mérite de s'apercevoir de leurs torts avec le temps, de les avouer, puis de corriger le tir. Comme l'explique Boudon (2002) : « la science pose comme principe que tous ses éléments peuvent être soumis à la critique, alors que la religion se distingue parce qu'elle met au contraire certains de ses éléments à l'abri de toute critique. La seconde s'autorise à expliquer le monde par des forces surnaturelles ; la première se l'interdit » (p. 119-120). En somme, comme toutes les sciences, les sciences sociales, telles qu'elles sont conçues ici, entretiennent un idéal d'objectivité. Elles aspirent au réalisme (par opposition au relativisme), sans toutefois concevoir naïvement la connaissance comme un reflet parfait de la réalité (Boudon, 2009).

La théorie de la rationalité cognitive propose ainsi de s'opposer à toute forme de relativisme qui mettrait sur un pied d'égalité toutes les formes de savoirs, sans regard au processus d'évaluation qu'elle a pu subir à court ou moyen terme. Elle s'oppose aussi à une certaine conception égalitariste des valeurs de démocratie et de liberté d'expression qui voudrait que tout point de vue mérite d'être entendu par tous (Boudon, 1999). Par le fait même, elle s'oppose au scepticisme à l'égard des sciences voulant qu'il n'y ait pas de connaissance scientifique suffisamment solide qui vaille la peine de déployer un quelconque dispositif méthodologique rigoureux et transparent pour la produire.

La théorie de la rationalité cognitive a donc, en ce sens, une certaine portée critique. Elle invite bel et bien à la formulation d'une critique des idées à l'origine des actions ayant des effets pervers et conduisant à des phénomènes sociaux collectivement indésirables. Elle invite à formuler des critiques au regard de supposées révolutions sociales ou technologiques (révolution éducative, révolution politique, révolution numérique, etc.). Elle n'est pas une théorie qui refuse de porter un jugement évaluatif sur les maux de la société. En ce sens, elle

nous est apparue toute désignée pour étudier le problème social qui nous occupe ici, soit la persistance du phénomène de la cyberintimidation malgré les actions mises en œuvre pour lutter contre celui-ci. Dans le cadre de cette thèse, nous nous penchons sur un cas précis de ce type d'actions : les communications médiatisées de vidéastes amateurs et d'adolescents autour d'une thématique sociale. Rappelons que la raison d'étudier ce phénomène social, comme d'autres (l'inégalité des chances scolaires, par exemple), est triple : 1) la cyberintimidation est perçue comme illégitime, 2) elle est perçue comme importante en termes d'ampleur à la vue des indicateurs par lesquels on peut la mesurer, et 3) elle est persistante. Ce sont là les trois critères préalables légitimant l'application de la théorie de la rationalité cognitive à l'étude des problèmes sociaux (Boudon 2001).

En termes d'opérationnalisation, la théorie de la rationalité cognitive invite le chercheur à questionner les individus sur le *quoi* et le *pourquoi* de leurs actions, en leur demandant de reconstruire verbalement leurs processus de prise de décision par rapport à un enjeu donné, dans un contexte donné. Par exemple, nous avons questionné des adolescents quant au choix d'un public à cerner dans le cadre de la production d'une vidéo sur la cyberintimidation. Nous leur avons en effet demandé quel public ils cibleraient et pourquoi ce public plutôt qu'un autre. Cette méthode permet ainsi d'identifier les idées les plus souvent proposées par des acteurs sociaux et les raisons motivant leurs choix. Par exemple, dans l'énoncé (fictif) suivant, nous retrouvons une idée et une raison : « *Nous allons cibler les cyberintimideurs (l'idée), parce que ce sont eux la source du problème (la raison)* ». En termes d'analyse de discours, l'idée prend ainsi la forme d'un énoncé descriptif, et la raison, celle d'un énoncé justificatif.

De manière complémentaire à ce qui vient d'être décrit, le chercheur peut aussi s'intéresser aux idées véhiculées dans les discours d'individus ou d'organisations en circulation dans un espace informationnel donné et portant sur un thème spécifique. Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressé aux idées véhiculées dans les vidéos produites par des vidéastes amateurs, autour du thème de la cyberintimidation.

Ultimement, le travail auquel la théorie de la rationalité cognitive invite le chercheur est le suivant : confronter les idées identifiées dans les discours des individus aux savoirs

produits par la science, afin d'évaluer les effets potentiels des actions des individus. C'est précisément ce qui a été fait dans cette thèse. Rappelons toutefois, comme nous l'avons déjà fait précédemment, que l'opposition entre savoirs expérientiels et savoirs scientifiques doit se faire avec prudence, étant donné que la frontière entre les deux univers de référence est parfois mince (Pols, 2014).

Dans la présente étude, tel que mentionné auparavant, nous accorderons un certain statut d'autorité aux savoirs produits par les sciences, puisqu'ils font l'objet d'une validation par la communauté scientifique avant d'être reconnus dans un certain contexte (Driver, Leach, Millar et Scott, 1996). Cela dit, nous reconnaissons également que ces mêmes savoirs ne sont pas totalement objectifs, en ce sens où ils sont les produits de pratiques professionnelles ancrées dans des contextes sociaux, culturels et linguistiques particuliers, et orientées par des injonctions politiques et économiques Roth (1995). La recherche scientifique sur la cyberintimidation, qui doit suivre le rythme des avancées technologiques caractérisant les usages médiatiques des jeunes, et qui est pressée par les acteurs et les organisations lui demandant de trouver des solutions à un phénomène social aux effets parfois graves, fait partie des savoirs scientifiques à interpréter avec prudence.

2.2 La communication médiatisée

Le mot « communication », depuis les dernières décennies, est employé dans différents sens et fait l'objet d'appropriations de toutes sortes. Ce terme est aujourd'hui utilisé pour désigner une foule de pratiques professionnelles, dont les visées ne sont pas du tout les mêmes. On peut entre autres penser aux attachés de presse, aux concepteurs publicitaires, aux coordonnateurs d'évènements, aux journalistes, aux chercheurs ou aux relationnistes, sans oublier les travailleurs des « nouveaux métiers de la communication » tels que la gestion des médias sociaux et des communautés d'acheteurs en ligne. Ci-dessous, nous présentons une catégorisation des différentes visées possibles des actes de communication médiatisée, applicable à la production numérique amateur. À la suite de celle-ci, nous nous pencherons plus précisément sur une forme bien précise de communication : la communication de nature socioéducative.

2.2.1 Les différentes visées des actes de communication médiatisée

En résumant les travaux que nous avons évoqués dans le premier chapitre de cette thèse, sur les activités informationnelles et communicationnelles des jeunes en contexte d'usage des médias, nous pourrions décliner les visées des actes de communication médiatisée en différentes catégories. Nous proposons pour notre part une catégorisation en quatre volets pour orienter nos analyses. Sur le plan théorique, la catégorisation que nous proposons rejoint celle de Fastrez (2010), qui suggère de découper les pratiques médiatiques en trois dimensions : informationnelle, sociale et technique (voir aussi Fastrez et De Smedt, 2012). Elle rejoint aussi la catégorisation élaborée par Lebrun, Lacelle et Boutin (2012), qui proposent à leur tour de découper les pratiques médiatiques en trois dimensions, qui rejoignent dans une certaine mesure celles de Fastrez, mais qui ne sont pas exactement les mêmes : les dimensions informationnelle, communicationnelle et multimodale. Comme nous pouvons le constater ici, la première catégorisation laisse dans l'ombre la question des langages de communication (la multimodalité), et la seconde, celle de l'usage de la technique proprement dit. En fusionnant les deux catégorisations présentées, nous obtenons une grille d'analyse découpant la communication médiatisée en quatre dimensions. À l'intérieur de ces quatre dimensions peuvent à leur tour s'insérer deux types d'actions, intimement liées à la division faite entre réception et production, ou entre apprentissage et médiation : les actions tournées « vers soi » et les actions tournées « vers autrui ». Au terme de ce travail de synthèse, voici les huit visées, réparties dans quatre catégories, que nous retiendrons pour nos analyses :

- 1) La dimension informationnelle
 - a. S'informer sur un thème ou un événement donné
 - b. Informer un public sur un thème ou un événement donné
- 2) La dimension sociale
 - a. Tenter d'obtenir une reconnaissance de la part d'autrui
 - b. Offrir du soutien à autrui
- 3) La dimension langagière
 - a. Apprendre à maîtriser différents langages
 - b. Faire usage de différents langages
- 4) La dimension technique

- a. Développer des compétences techniques
- b. Mettre en application des compétences techniques

Ces visées étant présentées, il importe de préciser qu'elles ne sont pas complètement étanches l'une à l'autre en contexte d'action et qu'une même action peut avoir plusieurs visées. Par exemple, le développement des compétences techniques impliquera inévitablement un certain travail de consultation d'information et sera éventuellement lié à une action de nature sociale, soit pour tenter d'obtenir de la reconnaissance, soit pour offrir du soutien. Et ces mêmes visées seront, elles aussi, intimement liées à la dimension langagière de l'acte de communication médiatisée. La communication socioéducative dont il sera question ci-dessous, se trouve d'ailleurs à la charnière de deux des visées définies ci-dessus, soit 1.b) Informer un public sur un thème ou un événement donné, et 2.b) Offrir du soutien à autrui.

Bref, toutes les visées présentées sont liées entre elles, mais il s'agira pour nous, en termes d'opérationnalisation, d'identifier la visée dominante motivant une action, dont le raisonnement qui la précède sera verbalisé par nos participants, y compris pour la communication socioéducative, dont la visée est double.

2.2.2 Le domaine du socioéducatif

De manière générale, la communication socioéducative désigne les formes de communication non-marchandes, qui visent à la fois l'information d'un public par rapport à un problème qui le touche de près, et l'apport d'un soutien social à celui-ci. Si la communication socioéducative nous intéresse particulièrement, c'est parce que les deux visées qui lui sont propres sont considérées comme essentielles à la lutte contre la cyberintimidation. En effet, cette problématique sociale appelle d'une part à l'information du public et des acteurs impliqués, et d'autre part, au soutien des victimes et de leurs proches (Patchin et Hinduja, 2012).

Nous pouvons notamment inclure dans le champ de la communication socioéducative la publicité sociale, la vulgarisation scientifique et la production de dispositifs éducatifs médiatisés. Dans le domaine de l'éducation, eu égard à ses finalités, la communication à visée socioéducative se différencie de la communication dite « didactique », dont la finalité est la formation et la certification d'apprenants en situation formelle d'apprentissage.

La distinction faite ici entre la communication à visée didactique et la communication à visée socioéducative rejoint celle qui est proposée par Larose, Couturier, Bédard, Larivée, Boulanger et Terrisse (2014), qui différencient « intervention éducative » et « intervention socioéducative ». Selon ces auteurs, l'intervention qualifiée d'éducative vise essentiellement, de manière restrictive, la réussite éducative et scolaire de l'enfant. Selon Lenoir (2009), cité par Larose *et al.* (2014), l'intervention éducative désigne :

[...] l'ensemble des actes et des discours singuliers et complexes, finalisés, motivés et légitimés, tenus par une personne mandatée intervenant dans une perspective de formation, d'autoformation ou d'enseignement dans un contexte institutionnellement spécifique [...] en vue de poursuivre les objectifs éducatifs socialement déterminés. Cette intervention s'inscrit dans un processus interactif intentionnel situé temporellement, spatialement et socialement, avec un ou des sujets, et met en place les conditions jugées les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés [...] (Larose *et al.*, 2014, p. 14).

À son tour, le concept d'intervention socioéducative, renvoie, toujours selon Larose *et al.* (2014), à un domaine de pratique moins restrictif que celui de l'intervention éducative. Il désigne les pratiques de médiation qui sont ciblées, mais qui ne font toutefois pas partie du curriculum scolaire. Professionnellement, l'intervention socioéducative est notamment l'affaire des psychoéducateurs, des intervenants en éducation spécialisée et des travailleurs sociaux, qui interviennent auprès des enfants et des adolescents, et aussi auprès des adultes et des familles. Tel qu'elle est définie par Larose *et al.* (2014), l'intervention socioéducative rassemble cependant un ensemble plus large d'actions « visant le soutien, la complémentarité ou la suppléance à l'exercice des compétences éducatives parentales au sein de la famille, puis à la frontière de l'école, de la famille et des institutions ou services situés à leur interface » (p. 30). Nous pouvons par exemple inclure dans cet ensemble de pratiques les activités dispensées par les animateurs de maisons de jeunes dont la finalité est l'acquisition, par les jeunes, de connaissances sur différentes problématiques sociales (violence, hypersexualisation, décrochage scolaire, consommation excessive de drogues, etc.). Au final, l'intervention socioéducative vise donc à la fois le développement et l'atteinte de l'autonomie des personnes et des groupes plus vulnérables ainsi que leur intégration à la collectivité.

Cela dit, il convient de préciser que dans le cadre de cette thèse, nous parlerons de communication « de nature socioéducative » plutôt que de communication « à visée socioéducative », étant donné que nous analyserons des vidéos et des discours de vidéastes et d'adolescents qui ne sont pas les produits de professionnels des domaines éducatifs et socioéducatifs socialement mandatés pour éduquer ou faire apprendre. Nous définirons ici la communication de nature socioéducative comme une communication qui porte sur une thématique à caractère social, dont la finalité peut être descriptive, expressive ou argumentative, ou les trois à la fois. À l'instar des analystes du discours médiatique, nous reconnaissons que la communication n'est jamais complètement neutre et objective, ou purement descriptive, mais qu'elle renferme toujours des propositions visant à exprimer des opinions ou à convaincre et faire agir (Charaudeau, 2011). Méthodologiquement, la définition ainsi formulée nous amène à retenir, pour notre analyse, toutes les vidéos amateurs traitant du thème de la cyberintimidation. Elle nous amène par ailleurs à exclure toute vidéo ne faisant que présenter des scènes de violence verbale ou d'humiliation, sans aucun discours construit à propos de la cyberintimidation. Enfin, précisons que nous emploierons par endroits l'expression « communication socioéducative » comme forme courte pour l'expression « communication de nature socioéducative ».

2.2.3 L'acte de communication : une médiation

La communication, et à plus forte raison la communication didactique ou socioéducative, selon Peraya, est avant tout un acte de « médiation ». Dans le sens commun, la médiation désigne souvent une pratique axée sur le rétablissement des liens entre deux partis, dans le but de les réconcilier, de refaire le lien social. La médiation est ainsi dite « relationnelle ». En outre, on s'entendra pour dire que la médiation implique un tiers, qui a comme fonction de s'interposer entre deux partis à unir ou à réunir (Bonafé-Schmitt, 2003). Toutefois, le concept de médiation, tel qu'il est entendu par Peraya, désigne plutôt un acte de mise en relation entre des individus et un objet de savoirs. Il désigne un acte tripartite unissant un enseignant, un objet de savoirs et des apprenants. Plus précisément, la médiation désigne ici un acte de transposition et de transmission des savoirs par un enseignant vers un ou des sujets apprenants. Comme l'expliquent Larose et Peraya (2001), en éducation, le concept de médiation sert souvent de substitut au mot « enseigner ».

En somme, il faut retenir ici que le concept de médiation désigne une action qui consiste à s'interposer entre un objet de connaissance donné et un public, afin de faciliter l'appropriation de l'information par les individus qui le composent. Comme le dit Jacquinot-Delauney (2003) : « La force du concept de médiation c'est cette position d'entre-deux qui disqualifie l'unilatéralité de certaines conceptions de la transmission des savoirs » (p. 134). Peraya (2008, 2010) explique d'ailleurs que le terme médiation, tel qu'il le définit, fait référence au rôle médiateur de l'enseignant qui s'interpose comme un facilitateur entre l'apprenant et les contenus pédagogiques. Par extension, on appellera donc « médiateur » celui qui pratique la communication socioéducative. Comme le résume Barthélémy (2004) : « En matière de savoir ou d'information, le médiateur c'est celui qui sert de courroie de transmission entre les deux pôles que constituent le public et la matière dont il ne dispose pas » (p. 130).

Selon Lenoir (1996), il existerait, en contexte éducatif et socioéducatif, deux types de médiation : une cognitive et une didactique. La première serait intrinsèque et spécifique au rapport sujet-objet, c'est-à-dire au rapport entre un individu et un savoir, et la deuxième serait extrinsèque et marquée par la démarche de transmission du savoir de l'enseignant. Pour Lenoir, parler de médiation, c'est nécessairement « poser le postulat que le savoir est une production humaine socialement déterminée qui requiert un processus cognitif d'objectivation s'établissant grâce à un système médiateur entre un sujet et un objet de connaissance qu'il produit et qui le produit en retour » (p. 228). Par processus d'objectivation, on entend ici la capacité humaine à aborder le réel de manière extérieure à lui-même, afin d'appliquer sur celui-ci différentes opérations mentales ou concrètes. Comme le résume encore une fois Lenoir (1996) :

Le processus d'objectivation doit être saisi comme un rapport actif et critique au monde, à autrui et à soi-même [...] Le processus d'objectivation est ainsi indissolublement un processus à la fois de constitution du sujet, qui l'engage dans un rapport social, et de la réalité objective qu'il produit, qu'il structure et à laquelle il reconnaît son appartenance, à partir de laquelle il assure sa reconnaissance en tant que sujet humain (Lenoir, 1996, p. 228-229).

Dans le cas de la communication socioéducative, comme dans le cas de la communication didactique, le rapport enseignant-apprenant, comme le fait remarquer

Perraudé (2006), est « un système communicationnel dont une caractéristique forte est la dissymétrie » (p. 221). En d'autres mots, même si le communicateur socioéducatif adopte une posture informelle et tente autant que possible de se mettre « au niveau » des apprenants qu'il veut rejoindre, il demeure qu'il possède une certaine longueur d'avance sur eux en termes de connaissances par rapport à l'objet enseigné. Et probablement aussi une avance en termes de compétences communicationnelles. Il est donc toujours en « position haute », pour reprendre les mots de Perraudé. Cette précision de Perraudé rejoint par ailleurs une des rares attentions que Boudon a accordées à la question de la production et de la communication des idéologies. Dans son ouvrage *L'idéologie, ou, L'origine des idées reçues* (1986), il défend l'idée, semblable à celle de Perraudé, selon laquelle le producteur et communicateur d'idéologies fait partie du système triadique – réalité-producteur-public – dans lequel il occupe une position qui lui donne un certain pouvoir. Dans ce système, le producteur d'idéologies bénéficie d'un capital de reconnaissance qui facilite l'adhésion à ses idées. Boudon nomme ce phénomène « effets de position ».

Il convient ici de rappeler que les contenus des actes de communication de nature socioéducatif, telle que nous la définissons, portent sur des thèmes relatifs à la vie en société. La communication socioéducatif, contrairement à la communication didactif, met davantage l'accent sur l'apprentissage de savoir-être et de savoir-faire plutôt que sur l'apprentissage de savoirs jugés fondamentaux par certaines instances (par exemple le ministère de l'Éducation). Le thème dont nous avons choisi de parler dans cette thèse, celui de la cyberintimidation, est un bon exemple de thématique sociale. Et c'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles nous considérons pertinent de définir la communication socioéducatif comme une action sociale située dans un contexte social général.

En plus d'être « thématif », les contenus des actes de communication socioéducatif peuvent prendre différentes formes énonciatives. Ils peuvent être transmis sous forme d'énoncés « embrayés » ou « déembrayés » (Maingueneau 2007 ; Meunier et Peraya, 2010). Selon Maingueneau, on distingue les énoncés embrayés des énoncés déembrayés par le fait qu'ils ont recours aux pronoms personnels « je, tu, nous, vous », aux déterminants « mon, ton, notre, votre » ainsi qu'aux pronoms « le mien, le tien, le nôtre, le vôtre ». Maingueneau appelle ces embrayés « éléments déictif ». On retrouve également, parmi ces éléments

déictiques, des indices temporels et spatiaux, qui permettent d'identifier le moment et le lieu de l'énonciation : aujourd'hui ou hier, ici ou là-bas, par exemple. Mentionnons aussi, parmi ces éléments, les marques de modalité indiquant l'attitude d'un sujet énonciateur au regard d'un objet, par exemple : heureusement, malheureusement, bon, mal, souhaitable, non-souhaitable, etc. À l'opposé des énoncés embrayés, nous retrouverons les énoncés « déembrayés » (aussi dits « non-embrayés »), qui ont la particularité d'être détachés de leur contexte d'énonciation, et laissent croire à une idée d'objectivité ou de vérité. En d'autres mots, une médiation peut prendre la forme d'un discours (marqué par une part de subjectivité interprétative de l'énonciateur) ou la forme d'un récit (marqué par un désir d'objectivité par rapport à une situation).

Pour sa part, Galatanu (2011) identifie trois types de discours que l'on retrouve au sein des actes de communication socioéducative ou didactique : des discours de définition, des discours d'exposition (descriptifs et explicatifs), et des discours d'argumentation. Les discours de définition désignent les énoncés définissant un concept, les discours d'exposition les énoncés décrivant et expliquant le fonctionnement des phénomènes complexes et les discours d'argumentation les énoncés qui visent à faire agir autrui par rapport à une situation.

La communication socioéducative, telle qu'elle est définie ici, implique également l'identification et la compréhension d'un public « cible ». Si dans le cadre de pratiques de communication didactique formelles le public est en règle général bien circonscrit en fonction de son âge et de son niveau de connaissances, dans le cadre d'actes de communication socioéducative, le public est toutefois plus difficile à cerner. Il peut être très large, comme il peut être formé d'un groupe restreint d'individus partageant des caractéristiques bien précises. Il s'agit là d'un des défis de la communication socioéducative : cerner et comprendre le public visé.

Les actes de communication qualifiés de « socioéducatifs » sont généralement des actions ponctuelles plutôt que des programmes de formation longs et ont lieu à l'extérieur des murs des établissements d'enseignement socialement reconnus comme les écoles primaires et secondaires, les cégeps et les universités. Ils peuvent également mettre de l'avant la communication et l'apprentissage à distance, c'est-à-dire la production d'une situation de

transmission de savoirs où les acteurs impliqués se trouvent, de part et d'autre, délocalisés dans le temps et dans l'espace. Comme l'explique Peraya (2000) :

[...] la formation à distance – et sans doute l'autoformation – fait un usage privilégié, voire nécessaire de la communication pédagogique médiatisée. En effet, la dissociation des actes d'enseignement et d'apprentissage, la rupture de la coprésence des acteurs de la communication pédagogique et le caractère différé de cette dernière – enseigner à distance c'est en effet enseigner *en différé* – rendent obligatoire le recours à des formes médiatisées de communication : utilisation de l'imprimé, de la cassette sonore, de la télévision, du logiciel, et aujourd'hui du cyberspace (p. 20).

[...]

les processus de médiatisation et de médiation – portant respectivement sur les contenus et la relation – sont une conséquence de la rupture spatio-temporelle propre à l'enseignement à distance et de la désynchronisation fondamentale entre les activités d'enseignement et le processus d'apprentissage » (Peraya, 2000, p. 21).

2.2.4 La médiatisation de la communication

La citation de Peraya qui vient d'être présentée nous conduit à définir un autre concept fondamental pour notre recherche, celui de « médiatisation ». Dans le sens commun, la « médiatisation » désigne souvent la publicisation d'un événement ou d'une idée par les médias d'information, à savoir les journaux, les bulletins de nouvelles télévisées, les sites Internet d'actualités, etc. Elle renvoie davantage à la question de la « mise en visibilité » ou de la « mise à l'agenda public » d'informations (Landry, 2013, p. 173) qu'à celle de leur mise en forme par un médiateur, qui nous intéresse davantage ici. Ci-dessous, nous présenterons les différents sens que des auteurs accordent au concept de « médiatisation », puis nous expliquerons ensuite comment nous opérationnalisons ce concept dans le cadre de notre thèse.

Pour Miège (1997), tout d'abord, le terme « médiatisation » désigne « l'usage croissant de dispositifs techniques qui s'interposent entre les protagonistes dans les échanges sociaux, soit comme "prothèses" (suppléant plus ou moins le face à face), soit comme facilitateurs ou accélérateurs du rythme des échanges [...] » (p. 143, dans Mœglin, 2005, p. 70-71). En d'autres mots, le concept de médiatisation désignerait ici un phénomène global d'omniprésence des technologies numériques et des canaux de communication à distance dans

l'ensemble de nos rapports sociaux. Tel qu'il est défini par Miège, ce phénomène échapperait en quelque sorte à la volonté des individus vivant en société, qui seraient soumis aux injonctions imposées par les discours concernant les technologies numériques. C'est sans doute pourquoi, comme le rappelle Mœglin (2005), la médiatisation des savoirs, c'est-à-dire leur « mise en média », a toujours été méprisée par les intellectuels, d'une époque à l'autre.

Dans la perspective adoptée dans cette étude, le concept de médiatisation est plutôt défini comme la mobilisation intentionnelle de différents modes langagiers (la voix, l'écrit, l'image, la musique) par des individus, de manière à optimiser les effets de leurs actes de communication. La définition du concept de médiatisation que nous adoptons coïncide davantage avec celle proposée par Peraya (2000), qui la conçoit comme un « processus de scénarisation de contenus à travers un dispositif médiatique » (p. 20). Peraya définit ainsi le concept de dispositif :

[...] un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement et ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement –, déterminé par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels, naturels et artificiels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales, cognitives, affectives des sujets (Peraya, 2000, p. 22).

Le concept de médiatisation, dans les écrits de Peraya (2000, 2008, 2010), accompagne celui de médiation. Il désigne, de manière générale, la mobilisation de différents modes langagiers pour produire l'acte de médiation. Par « modes langagiers », nous entendons ici les différentes techniques de transmission et de réception de l'information que les humains vivant en civilisation ont développées au fil de l'histoire, comme l'écriture, la photographie et l'audiovisuel. D'autres auteurs emploient l'expression « modes sémiotiques » pour désigner ces formes de langage. C'est particulièrement le cas des chercheurs intéressés par la multimodalité des contenus médiatiques, c'est-à-dire les contenus médiatiques marqués par la présence simultanée de l'écrit, de l'oral, de l'image fixe, de l'image mobile, et/ou de la musique (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012).

Jaillet (2005), qui a étudié la composition langagière de films éducatifs et pédagogiques, identifie quatre grandes classes de « signifiants » (modes langagiers) communs

à ces types de productions : 1) les signifiants texturiels; 2) les signifiants scripturaux; 3) les signifiants visuels; et 4) les signifiants auditifs. L'auteur rassemble sous l'appellation « signifiants texturiels » les effets sur le document causés par les moyens de production (caméra, microphone, logiciel de montage) et par les moyens de diffusion (lecteur vidéo, écran d'ordinateur, projecteur, hautparleurs), comme la clarté sonore ou la distorsion des images, par exemple. Ces effets varient notamment du fait qu'ils soient « argentiques » ou « électroniques », ou plus largement, analogiques ou numériques. L'auteur rassemble ensuite sous l'appellation « signifiants scripturaux » les titres, intertitres, sous-titres et génériques qui apparaissent à l'écran au début, pendant et à la fin des films, afin d'offrir des informations complémentaires à son sujet ou de faciliter sa compréhension. Jaillet inclut ensuite dans l'ensemble des « signifiants visuels » les images fixes ou en mouvement (la succession de plusieurs images fixes donnant l'impression de mouvement à l'œil humain), qui sont généralement dotées d'un fort potentiel de représentation, fidèle à la réalité. Dans le groupe des « signifiants auditifs », l'auteur inclut cette fois la voix, qui a pour fonction d'énoncer des affirmations ; les signifiants musicaux, qui ont comme fonction d'attirer l'attention du récepteur ou de le situer dans une ambiance particulière ; puis, les signifiants bruitaux, qui ont comme fonction de représenter la réalité sonore le plus objectivement possible. Au final, nous dirons donc ici, dans la perspective de Jaillet, que les éléments scripturaux et visuels « donnent à voir », que les éléments auditifs « donnent à entendre » et que les éléments texturaux « donnent à ressentir ».

Dans un contexte d'action communicationnelle où l'individu communiquant recourt à la vidéo numérique, les formes de langage qu'il peut mobiliser sont multiples, étant donné que ce support permet une intégration de l'ensemble des différentes formes langagières que nous avons nommées plus haut, à savoir l'écrit, l'oral, l'image fixe, l'image mobile et la musique. Pour Parfait (2007), la vidéo serait ainsi un « Outil critique de la télévision, instrument d'expression militante, en recherche de spécificités relevant du modernisme, recyclant toutes les images, les détournant dans une perspective politique..., mais aussi médium de création d'images inédites, moyen de raconter, outil documentaire, dispositif de projection, etc. » (p. 8, écrit tel quel par l'auteure). Selon Dubois (2011), contrairement aux images cinématographiques, les images vidéos n'ont pas que recours au montage de plans, mais

également à un mélange de trois procédés : 1) la surimpression (multicouche), qui vise à mettre l'une sur l'autre deux ou plusieurs images, de manière à créer un effet visuel; 2) les jeux de volets (découpes et juxtapositions), qui permettent une sorte d'assemblage géométrique de différentes images; et 3) l'incrustation, qui permet l'encastrement d'une image dans une autre afin de créer une nouvelle image réaliste à l'aide de la technique des écrans verts.

En plus de lui permettre de structurer des contenus en vue de les communiquer, ces différents modes langagiers permettent également au communicateur de prendre une distance par rapport à ce qu'il vise à communiquer. Elles lui permettent de structurer les informations qu'il recherche et qu'il s'approprie. Comme l'exprime Mœglin (2005) : « la médiatisation fait prendre du recul par rapport à la médiation [...]. Pour autrui et pour soi, mise en page, mise en forme et mise en scène sont aussi mise à distance et mise en perspective » (p. 20). Toujours selon Mœglin, la médiatisation inciterait ainsi le communicateur à prendre du recul, à introduire de la distance dans sa pratique, à penser la communication en la pratiquant.

Dans la perspective adoptée ici, la vidéo numérique est donc un outil communicationnel que peut s'approprier l'acteur social, qui fera des choix rationnels au regard des modes langagiers qu'il utilisera pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Par exemple, il choisira de prendre la parole face à la caméra pour établir un contact direct avec son auditoire, il choisira de produire des images en noir et blanc pour créer un effet dramatique, ou il choisira de recourir à la présentation de graphiques pour illustrer ses propos plus clairement. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les choix réalisés par les vidéastes adolescents en matière de formes de langage ainsi que les processus de rationalisation qui les accompagnent. En clair, nous voulons comprendre pourquoi un jeune vidéaste choisit un mode langagier plutôt qu'un autre pour transmettre une information donnée.

S'il importe, dans le cadre de cette thèse, de nous intéresser aux choix que des vidéastes amateurs ou des adolescents effectuent en matière de médiatisation, c'est qu'ils ne sont pas sans effet sur la réception des messages qu'ils produisent. Médiatiser des informations est une action qui nécessite une connaissance des effets que produisent les différents modes langagiers pouvant être utilisées dans un environnement communicationnel. Les écrits des philosophes, historiens, anthropologues, sémiologues et psychanalystes qui se

sont penchés sur la question de l'effet des modes langagiers sur le rapport de l'humain à la connaissance nous invitent à être sensible à cette question.

Nous pouvons d'abord penser à la philosophie des médias de McLuhan (1993), dont l'idée centrale, bien connue, est la suivante : le médium qui véhicule un message (dans notre cas la vidéo) déterminerait presque à lui seul la signification de ce message, puisque cette signification serait elle-même déterminée par les sens humains qu'elle sollicite, à savoir l'ouïe, la vue, le toucher, l'odorat ou le goût. Mentionnons également, à titre d'exemple d'écrit classique sur la médiatisation, le travail anthropologique de Goody (1979), qui a proposé que l'écrit participerait à un nouveau mode de raisonnement chez l'humain ainsi qu'à la stabilisation de la transmission des connaissances à travers le temps. Toujours eu égard à la médiatisation, nous pouvons aussi évoquer l'idée selon laquelle les images, étant donné leur grande capacité d'imitation du réel, auraient un pouvoir transformateur de la psyché plus important que l'oralité et l'écrit, qu'il soit question d'apprentissages sociaux « positifs » ou d'exposition à des scènes de violence. Il s'agit d'une thèse soutenue par certains sémiologues cognitifs, dont Meunier (2013) notamment. Enfin, toujours dans la catégorie des écrits fondamentaux sur les effets de la médiatisation, nous pouvons aussi mentionner les écrits philosophiques de Breton (2003) sur la parole, à qui il confère un certain potentiel de pacification des sociétés marquées par la violence.

À l'ensemble des effets produits par la médiatisation qui viennent d'être présentés, il convient aussi d'ajouter un effet qui se répercute sur l'acte de médiation en tant que tel, à savoir une impossibilité d'interaction directe entre le diffuseur de contenus et son public (Jacquinot-Delaunay, 2003). C'est bien la principale caractéristique de la communication médiatisée à laquelle nous nous intéressons ici, soit la vidéo numérique publiée dans YouTube : l'impossible interaction directe et synchrone des acteurs impliqués. À l'inverse, cette contrainte n'est pas présente dans d'autres contextes communicationnels, par exemple la messagerie texte sur téléphone mobile, qui permet justement des interactions synchrones, c'est-à-dire « en temps réel ».

La thèse présentée ici adopte une position critique par rapport aux discours plus philosophiques concernant les effets de la médiatisation sur le rapport à la connaissance. Néanmoins, elle s'inscrit dans la suite de ces réflexions, mais d'un point de vue plus

empirique, en questionnant les choix que des vidéastes amateurs ou des adolescents effectuent en contexte de communication médiatisée avec la vidéo numérique et YouTube. S'il nous importait d'en faire autant, c'est qu'aucune recherche ne s'était encore penchée sur cette question.

En effet, eu égard à la question de la médiatisation, certaines recherches ont par exemple montré que l'écrit, chez les adolescents, était particulièrement lié à l'expression des émotions et à la création littéraire (Penloup et Joannidès, 2014). D'autres ont pour leur part rapporté que la photographie était étroitement liée à la mise en visibilité des liens d'amitié et à l'immortalisation des moments marquants de l'adolescence (Lachance, 2012, 2013). Cela dit, aucune étude n'avait toutefois interrogé l'enjeu du choix des modes langagiers en contexte de production vidéo, où l'usage de l'image fixe, de l'image mobile, de l'écrit, de la voix, de la musique et des effets sonores peut se faire dans un même contexte communicationnel. C'est la raison précise pour laquelle nous avons cherché à décrire, dans le cadre de cette thèse, les processus de rationalisation que des vidéastes amateurs et des adolescents mettent en œuvre lorsqu'ils doivent procéder à la médiatisation d'informations en contexte de production d'une vidéo sur une thématique sociale.

2.3 Les objectifs spécifiques de recherche

Dans le présent chapitre de cette thèse, nous avons présenté l'ancrage théorique de notre recherche et nous avons défini les concepts centraux qu'elle mobilise. Au terme de cet exposé théorique et conceptuel, nous formulons les trois objectifs de recherche que cette thèse cherche à atteindre. Ces objectifs sont les suivants :

- 1) Identifier les idées véhiculées dans les vidéos de nature socioéducative traitant du thème de la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube ;
- 2) Décrire les processus de rationalisation que des vidéastes ont mis en œuvre lors de la production de leur vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation et de sa publication dans YouTube ;

- 3) Décrire les processus de rationalisation que des adolescents mettent en œuvre lorsqu'on leur propose de produire une vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation.

Dans le chapitre qui suit, nous définirons la nature de la recherche menée dans le cadre de cette thèse, puis nous décrirons en détail les procédures de collecte et d'analyse de données que nous avons réalisées pour atteindre les trois objectifs spécifiques de l'étude.

3 Méthodologie

Cette recherche vise à identifier les idées véhiculées dans l'ensemble des vidéos amateurs traitant du thème de la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube, puis à décrire les processus de rationalisation que leurs producteurs ont mis en œuvre lors de la production de ces vidéos. De manière complémentaire, cette recherche vise aussi à décrire les processus de rationalisation que des adolescents fréquentant des maisons de jeunes mettent en œuvre lorsqu'ils sont invités à scénariser une vidéo amateur traitant du thème de la cyberintimidation. Dans le cadre du présent chapitre, qui présente la *Méthodologie* de notre thèse, nous définirons d'abord la nature de la recherche que nous avons menée, puis nous décrirons en détail les procédures de collecte et d'analyse de données que nous avons réalisées. Nous traiterons ensuite des enjeux éthiques inhérents à notre travail de recherche.

3.1 La nature de la recherche

La recherche présentée ici doit être qualifiée « d'exploratoire », dans la mesure où elle porte sur un objet de recherche pointu que nous avons nous-même construit, et qui n'a pas encore été étudié jusqu'ici, soit les activités de communication médiatisée de vidéastes amateurs et d'adolescents avec la vidéo numérique et YouTube, autour du thème de la cyberintimidation. Notre recherche doit aussi être qualifiée « d'interprétative », puisque nous avons nous-même circonscrit et nommé les idées que nous rapportons dans notre chapitre de résultats, soit celles présentes dans les vidéos amateurs et celles sur lesquelles sont fondées les processus de rationalisation des adolescents. En d'autres mots, nous n'avons pas fixé des « étiquettes » de manière définitive en amont de notre travail d'analyse pour identifier ces idées, mais nous les avons construites au fur et à mesure de notre travail d'interprétation des données recueillies (Trudel, Simard et Vonarx, 2007).

Cela dit, les idées que nous avons identifiées s'inscrivent tout de même dans des grands ensembles de thèmes que nous avons préalablement établis, avant la réalisation de nos analyses, qui sont fondés sur ceux présentés dans notre *Problématique* et notre *Cadre théorique et conceptuel*. Cette attention accordée au respect d'une structure thématique de départ visait à faciliter la *Discussion* entre les sections de la thèse, qui est l'objet du cinquième

chapitre. Plus loin, nous reviendrons en détails sur le processus de production des grilles d'analyse qui ont été conçues et employées dans le cadre de cette thèse.

En somme, notre démarche méthodologique est avant tout interprétative, mais aussi descriptive. Elle prône une complémentarité de ces deux « visées » (Derèze, 2009). Elle cherche d'abord à donner un sens aux idées exprimées et aux actions posées par des acteurs sociaux, tout en faisant appel à un cadre théorique et conceptuel fort. En d'autres mots, nous souhaitons autant que possible trouver du sens « sur le terrain », sans toutefois adhérer à l'idée que celui-ci pourrait se constituer libre de toute référence théorique et conceptuelle.

Enfin, la démarche méthodologique au cœur de cette thèse doit se présenter comme appartenant à celles dites « qualitatives », puisque les données que nous avons recueillies sont des images et des mots porteurs d'idées, que nous avons interprétés. Notre analyse de données intègre des indicateurs quantitatifs permettant de décrire plus finement le phénomène communicationnel et médiatique étudié, mais elle s'inscrit avant tout dans la perspective des recherches dont les instruments d'analyse visent à donner un sens aux comportements humains plutôt qu'à les expliquer à l'aide d'indicateurs quantitatifs (Bonneville, Grosjean et Lagacé, 2007).

Historiquement, la recherche qualitative s'est imposée en sciences sociales comme une alternative aux méthodes quantitatives, dans le but de parvenir à décrire plus finement les microphénomènes sociaux, tout en les rattachant à un cadre macrosociologique. Comme l'explique Deslauriers (1991), la recherche qualitative « accorde une importance particulière aux sentiments, aux émotions, aux représentations élaborées par les gens dans une situation donnée, au sens qu'ils attachent aux événements [...] » (p. 11). C'est dans cet esprit méthodologique, en phase avec la théorie de la rationalité cognitive, que s'inscrit la recherche présentée ici. Toutefois, nous reconnaissons pleinement l'apport des recherches quantitatives à l'explication des phénomènes sociaux. En témoignent d'ailleurs les nombreux portraits quantitatifs que nous avons présentés dans le premier chapitre de cette thèse, qui participeront à l'interprétation de nos résultats de recherche. C'est simplement sous un autre angle, compréhensif celui-là, que nous souhaitons rendre compte des phénomènes sociaux auxquels elle s'intéresse.

3.2 La collecte des données

La collecte de données que nous avons réalisée pour atteindre nos objectifs de recherche se décline en trois étapes : 1) le repérage et l'archivage des vidéos amateurs dans YouTube ; 2) la réalisation d'entrevues individuelles avec des vidéastes ayant produit ces vidéos ; et 3) la réalisation de groupes de discussion avec des adolescents des maisons des jeunes (MDJ) du Québec, intéressés par l'idée de produire une éventuelle vidéo sur la cyberintimidation.

3.2.1 Le repérage et l'archivage des vidéos amateurs dans YouTube

Le premier objectif visé par notre recherche est le suivant : *Identifier les idées véhiculées dans les vidéos de nature socioéducative traitant du thème de la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube.* Nous expliquons ici comment nous nous y sommes pris pour repérer et archiver l'ensemble des vidéos YouTube traitant du thème de la cyberintimidation.

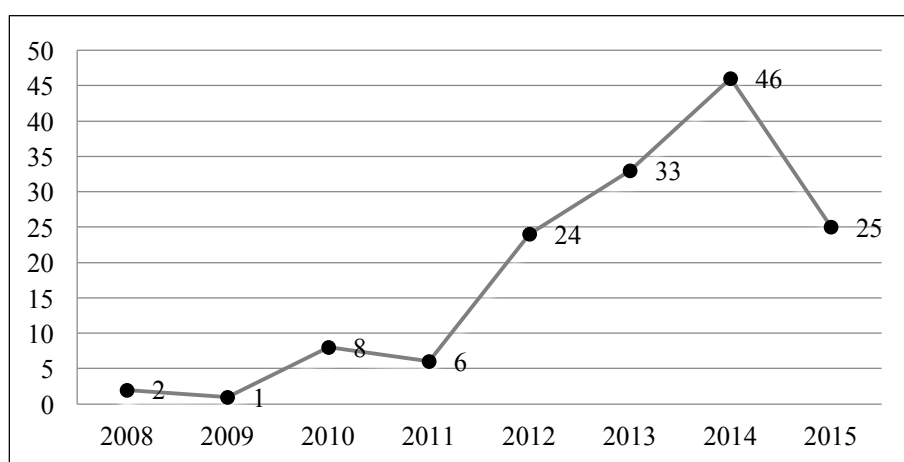
3.2.1.1 Le corpus de départ

Afin d'atteindre notre premier objectif, nous avons procédé au repérage de toutes les vidéos archivées dans YouTube avec le mot-clé « cyberintimidation », soit dans leur titre, dans leur résumé ou dans leurs mots-clés. Nous précisons ici que nous nous sommes penché exclusivement sur les vidéos amateurs en français qui ont été publiées dans YouTube, puisque notre étude s'inscrit dans le contexte québécois, et plus largement canadien francophone. Nous avons ajouté à cette recherche documentaire les vidéos archivées avec les déclinaisons orthographiques « cyber-intimidation » (avec un trait d'union) et « cyber intimidation » (en deux mots). Nous avons cependant écarté toute tentative de recherche documentaire avec d'autres appellations proches de la notion de cyberintimidation, comme « intimidation en ligne » (*online bullying*) ou « intimidation numérique » (*digital bullying*), qui nous conduisaient à de grandes quantités de contenus, sans rapport avec le thème de la cyberintimidation, plus souvent en anglais qu'en français.

En nous concentrant sur les documents archivés avec les mots-clés « cyberintimidation » et « cyber-intimidation », 145 vidéos ont été repérées. Ces 145 vidéos

ont toutes été publiées entre le 18 septembre 2008 (date de la première publication d'une vidéo avec le mot-clé « cyberintimidation ») et le 31 décembre 2015 (date à laquelle nous avons mis fin à notre collecte de données, dans le but de terminer notre recherche à l'intérieur des délais impartis). Au final, notre corpus de documents de départ couvre donc une période de 7 ans et 3 mois. La figure présentée ci-dessous illustre la répartition des vidéos répertoriées en fonction de leur année de publication. On y remarque un accroissement somme toute généralisé du nombre de vidéos publiées d'année en année entre 2008 et 2014, suivi d'un déclin en 2015.

Figure 1. La répartition des 145 vidéos initiales en fonction de leur année de publication

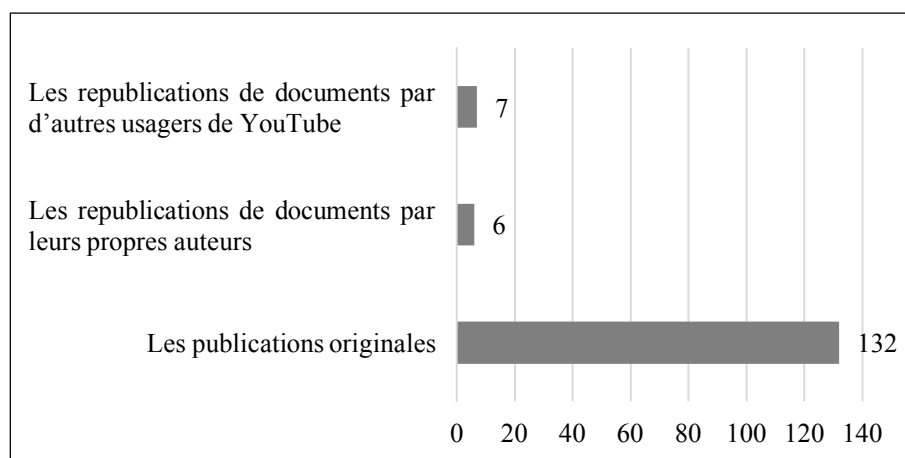


3.2.1.2 Le repérage des vidéos amateurs

Le tri des 145 documents dont il vient d'être question a d'abord consisté en une classification de ceux-ci dans trois catégories de publications : 1) les publications originales ; 2) les republications de documents par leurs propres auteurs ; 3) les republications de documents par d'autres usagers de YouTube⁸. La répartition de l'ensemble des vidéos à l'intérieur de ces trois catégories est présentée dans la figure ci-dessous. Comme nous pouvons le voir, 132 vidéos originales ont été identifiées.

⁸ Dans YouTube, comme dans d'autres médias sociaux, il est effectivement possible de republier en notre nom, dans sa version originale, une vidéo publiée par un autre internaute, sans en mentionner la source. Nous avons donc parcouru une première fois l'ensemble des 145 vidéos publiées, de la plus récente à la moins récente, pour nous assurer de bien identifier leurs auteurs originaux et leur date de publication originale, et écarter les republications (les doublons).

Figure 2. La répartition des vidéos en fonction des types de publication

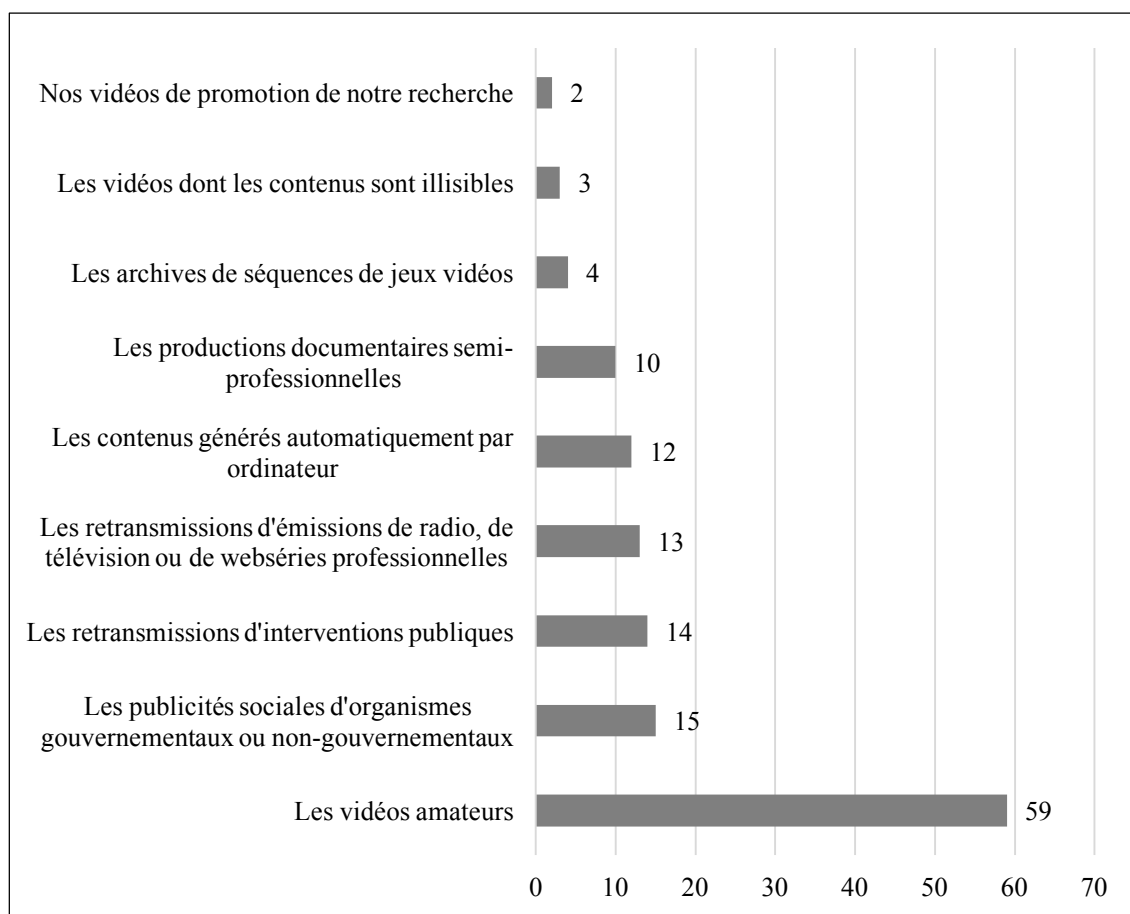


Au terme de ce premier travail de tri, qui nous a permis d'identifier 132 vidéos originales, nous avons ensuite procédé à un premier visionnement de l'ensemble de ce matériel audio-scripto-visuel original, afin de repérer les vidéos amateurs qui nous intéressaient plus particulièrement, c'est-à-dire les vidéos produites par des individus/internautes *lambda*, en dehors de tout contexte professionnel. À l'inverse de ces dernières, dont le statut de l'auteur est rarement explicitement mentionné, la source et la nature des vidéos produites par les industries des médias ou commandées par des organisations non gouvernementales était toujours clairement indiquée. De ce fait, les vidéos professionnelles que nous visions à écarter ont été facilement identifiables.

Les 132 vidéos originales préalablement identifiées ont été classées dans les sept catégories de documents proposées par Burgess et Green (2009), auxquelles nous avons ajouté la catégorie « *Nos vidéos de promotion de notre recherche* »⁹, pour un total de huit catégories. La répartition de ces vidéos dans les huit catégories retenues est présentée dans la figure ci-dessous. Au final, comme nous le voyons, 59 vidéos amateurs ont été identifiées et retenues pour le travail d'analyse visant à répondre à notre premier objectif de recherche.

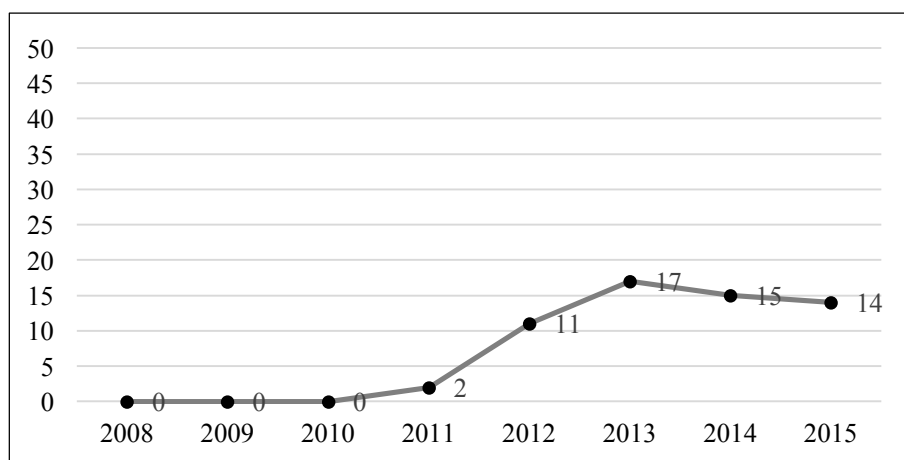
⁹ En effet, comme nous l'expliquerons plus loin, nous avons nous-même produit deux vidéos, repérables dans YouTube avec le mot-clé « cyberintimidation », qui visaient respectivement à expliquer les objectifs de notre recherche et à encourager la participation des vidéastes amateurs à celle-ci. Cette démarche de promotion de notre recherche est décrite plus en détail dans la section de ce chapitre traitant de la collecte des données pour notre recherche.

Figure 3. La répartition des vidéos dans huit catégories de documents



Comme le montre le graphique présenté ci-dessous, la production vidéo amateur publiée dans YouTube, contrairement à la production professionnelle, n'a commencé à se faire voir qu'en novembre 2011, soit trois ans et deux mois après la publication dans YouTube de la première vidéo professionnelle. On remarque également, dans le graphique présenté ci-dessous, que la production vidéo amateur publiée dans YouTube a considérablement augmenté de 2011 à 2013, puis qu'elle tend à perdre un peu de sa vigueur depuis 2014.

Figure 4. La répartition des vidéos amateurs en fonction de leur année de publication



Cela étant dit, nous tenons à préciser que nous sommes conscient que la distinction entre des contenus amateurs et professionnels à l'intérieur d'un même corpus de documents numériques n'est pas toujours aisée. En effet, comme le notent Leadbeater et Miller (2004), il peut parfois arriver que des producteurs de contenus professionnels se « fassent passer pour » des producteurs amateurs, afin d'attirer un certain auditoire qu'ils ne pourraient rejoindre autrement. Et à l'inverse, il se peut également que des productions amateurs se présentent en ligne comme des productions professionnelles, sans que leur auteur n'ait toutefois reçu de rémunération pour son travail. L'expression « *pro-am* » employée par les auteurs résume bien la perméabilité de la frontière entre ces deux univers d'activité.

Ainsi, la distinction que nous avons faite entre les vidéos amateurs et professionnelles repérées dans YouTube s'appuie sur des indicateurs somme toute fiables, mais elle doit néanmoins appeler à la prudence. En d'autres mots, nous ne pouvons prétendre hors de tout doute qu'aucune vidéo professionnelle ne se soit « glissée » dans notre corpus, ou encore que nous ayons intégré à notre corpus absolument *toutes* les vidéos amateurs publiées dans YouTube.

3.2.1.3 Identifier l'âge des vidéastes et leurs contextes d'action : un défi

Comme nous l'avons dit précédemment, cette thèse vise à identifier les idées véhiculées dans l'ensemble des vidéos amateurs traitant du thème de la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube, puis à décrire les processus de rationalisation que leurs producteurs ont mis en œuvre lors de la production de ces vidéos. Lorsque nous avons

entrepris notre recherche, nous avons aussi comme objectif de décrire la variabilité des ces idées et processus de rationalisation en fonction du contexte d'action des vidéastes, en phase avec les principes de la théorie de la rationalité cognitive. Or, si la distinction entre les vidéos amateurs et les productions professionnelles a pu se faire avec un degré raisonnable de certitude, il n'en a toutefois pas été de même pour l'identification des contextes de production des vidéos. En effet, dans certains cas, par exemple, des vidéos présentaient des mises en scène filmées dans des écoles, mais rien ne nous permettait de confirmer hors de tout doute si ces vidéos constituaient ou non des productions réalisées en tant que travail scolaire.

Par ailleurs, rien ne nous permettait non plus d'identifier hors de tout doute l'âge des vidéastes amateurs. Au départ, la recherche visait précisément à identifier les idées véhiculées dans les vidéos amateurs traitant de la cyberintimidation, qui avait été produites et publiées en ligne par des adolescents. Or, procéder à l'identification des vidéos produites par des adolescents s'est aussi avéré une tâche plus difficile que prévu. Notamment, certaines vidéos mettant en scène des adolescents laissaient croire par les informations qu'elles présentaient dans leur générique qu'elles étaient des initiatives d'enseignants, alors que d'autres productions n'offraient aucun indice quant à l'identité de leur producteur hormis une minuscule et vague photo de profil YouTube. Les réponses des 59 vidéastes amateurs aux quelques questions que nous leur avons envoyées par l'entremise de la messagerie privée de YouTube auraient pu nous aider confirmer nos hypothèses, mais seulement trois d'entre eux ont répondu à notre appel. Ce sont d'ailleurs ces trois adolescents qui ont accepté de réaliser une entrevue individuelle.

En bout de ligne, nous nous sommes résolu à laisser tomber l'objectif d'identification de l'âge des vidéastes et de leur contexte d'action, comme nous invitaient à le faire notre problématique de recherche ainsi que notre cadre théorique. Plutôt que de nous livrer à une catégorisation hasardeuse et approximative, nous avons ainsi pris la décision d'analyser les 59 vidéos amateurs que nous avons préalablement repérées dans YouTube, et d'appliquer notre démarche d'analyse à ce corpus. Nous pouvons dès lors souligner une des limites de notre recherche, qui souhaitait s'inscrire dans le champ « jeunes et médias », et qui comptait produire des savoirs destinés au domaine de l'éducation aux médias auprès des adolescents : en raison de contraintes propres à la recherche sur Internet et ses usagers, elle ne sera pas

parvenue à identifier et à décrire les idées et les processus de rationalisation qui caractérisent précisément le public adolescent.

En revanche, cette limite a le mérite de nous inviter à être vigilants, dans l'avenir, face à l'idée de pouvoir tracer clairement, sur la base d'informations qui nous sont offertes en ligne, la frontière entre « univers adolescent » et « univers adulte », ou bien entre « univers scolaire » et « univers privé ». La démarche de catégorisation de contenus numériques que nous avons entreprise dans le cadre de cette recherche montre bien que les frontières entre ces univers ne sont pas étanches. Cette observation fait écho à certaines critiques sociologiques concernant l'usage de catégories étanches pour penser la complexité du monde social dans lequel nous vivons (Degenne, 2011). C'est bien là un phénomène qu'avaient mis en lumière quelques travaux en sociologie et en sciences de l'éducation sur les pratiques d'apprentissage des adolescents (Barrère, 2011; Charlier, 2003; Meirieu, 2008), mais dont le signal d'avertissement nous a échappé en début de parcours.

3.2.1.4 La durée, l'audience et la langue des vidéos

À défaut d'avoir été en mesure d'identifier hors de tout doute l'âge des vidéastes ainsi que le contexte dans lequel ils ont produit leurs vidéos respectives, nous sommes parvenu à collecter certaines informations permettant de décrire le portrait d'ensemble des vidéos que nous avons analysées. Elles concernent la durée, l'audience et la langue des vidéos. Nous les présentons brièvement ci-dessous, en guise de compléments d'informations, même si elles ne joueront pas un rôle dans l'analyse des idées et des processus de rationalisation que nous conduisons dans cette thèse.

Dans YouTube, les vidéos sont par défaut classées dans trois catégories de durée : courtes (< 4 minutes), moyennes (4 à 20 minutes) et longues (> 20 minutes). En ce qui concerne la durée des 59 vidéos amateurs que nous avons analysées, 44 s'inscrivent dans la première catégorie, 15 dans la deuxième, et aucune dans la troisième. La vidéo la plus courte analysée était d'une durée de 20 s, alors que la plus longue était d'une durée de 7 min et 40 s. En tout, l'ensemble de notre corpus de 59 documents renferme 2 h 47 min 1 s de contenu, pour une moyenne de 2 min 50 s par document.

En ce qui concerne l'audience des 59 vidéos amateurs que nous avons analysées, mentionnons que l'ensemble de notre corpus a attiré une somme de 54 776 visionnements, en date du 31 décembre 2015, pour une moyenne de 928 visionnements par vidéo. La vidéo la moins visionnée a attiré huit visionnements, alors que la vidéo la plus visionnée en a attiré 22 967. Cela dit, il convient de préciser que le nombre de visionnements engendrés par les vidéos est en partie influencé par la date de publication de celles-ci. La vidéo que nous avons mentionnée plus haut, qui a attiré huit visionnements, a été publiée le 22 mars 2015, alors que celle ayant donné lieu à 22 967 visionnements a été publiée le 9 mars 2012. Il est évident que la seconde a bénéficié de plus de temps pour cumuler des visionnements, à une époque où, de surcroît, le nombre de vidéos dans YouTube sur le thème de la cyberintimidation se faisait plus rare, ce qui favorisait leur repérage dans le média social. Par contre, le temps n'est pas l'unique facteur influençant le nombre de visionnements d'une vidéo. Certaines vidéos publiées en 2011 ont attiré un nombre de visionnements somme toute modeste (457), alors que des vidéos publiées en 2014 en ont engendré un nombre considérable (6081).

Enfin, en ce qui concerne la question de la langue des 59 vidéos amateurs que nous avons analysées, il convient de spécifier qu'elles comportaient toutes des contenus en français. Plus précisément, parmi les 59 vidéos, 44 étaient uniquement en français et 15 étaient en français et comportaient aussi des éléments discursifs en anglais (intertitres, sous-titres, extraits d'actes de cyberintimidation recourant à l'écrit, témoignages de victimes). Tous les contenus en français ont été analysés, sans exception. Tous les contenus en anglais ont aussi été analysés, sauf s'ils constituaient un dédoublement du discours en français contenu dans la vidéo. Tout au long de notre analyse, nous avons choisi d'accorder la priorité aux contenus en français. Par exemple, dans le cas où un témoignage en anglais aurait été traduit en français sous forme de sous-titres, nous n'avons analysé que la traduction française de celui-ci réalisée par le producteur de la vidéo plutôt que la version originale anglaise.

3.2.2 La collecte des données auprès des vidéastes

Le deuxième objectif de recherche poursuivi dans cette thèse est le suivant : *Décrire les processus de rationalisation que des vidéastes ont mis en œuvre lors de la production de leur vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation et de sa publication dans*

YouTube. Pour atteindre cet objectif, nous avons recueilli, auprès de vidéastes amateurs, des informations nous permettant de comprendre ces processus de rationalisation. Nous expliquons ci-dessous de quelle manière nous nous y sommes pris pour recruter les vidéastes et pour recueillir des informations auprès d'eux.

3.2.2.1 Le recrutement des vidéastes dans YouTube

Afin de recruter des vidéastes pour notre collecte de données, nous avons envoyé un message écrit à chacun des 59 vidéastes amateurs repérés dans YouTube, par l'entremise de la messagerie privée de ce média social, pour leur expliquer les objectifs de notre recherche et pour solliciter leur participation à une entrevue individuelle à distance. Au terme de notre tentative de recrutement, qui s'est déroulée sur neuf mois (du 1^{er} septembre 2014 au 31 mai 2015), seulement trois vidéastes (5,1 %) ont répondu positivement à l'appel et ont accepté de participer à une entrevue individuelle à distance avec nous.

Le premier participant à la série d'entrevues individuelles à distance que nous avons réalisées est un garçon originaire de la région de la Montérégie au Québec, qui était âgé de 14 ans lors de la production de sa vidéo en juin 2014 ; la deuxième participante est une fille originaire de la région de Poitou-Charentes en France, qui était âgée de 15 ans lors de la production de sa vidéo en mars 2013 ; et le troisième participant est un autre garçon originaire de la région de la Montérégie au Québec, qui était âgé de 16 ans lors de la production de sa vidéo en janvier 2013. Il ne fait nul doute que certaines des 59 vidéos repérées dans YouTube ont été produites par des adultes, mais aucun d'eux ne s'est manifesté pour participer à notre recherche.

3.2.2.2 L'insuccès d'une stratégie de recrutement

Afin d'informer les vidéastes amateurs au sujet de notre étude et de les persuader d'y participer, nous avons produit et publié dans YouTube deux vidéos expliquant de manière claire et simple les objectifs de notre recherche, sa démarche méthodologique, ainsi que sa pertinence sociale. La première vidéo visait à exposer la pertinence sociale de notre étude et

encourager les vidéastes amateurs à y participer¹⁰. La deuxième vidéo visait de son côté à expliquer en quoi consistait le déroulement d'une entrevue individuelle à distance dans le cadre de notre recherche, notamment afin de rassurer les parents des potentiels participants d'âge mineur¹¹. Ces deux vidéos étaient respectivement d'une durée de 4 min. 44 s. et de 4 min. 7 s¹². Elles ont toutes deux été publiées le 9 octobre 2014. En date du 31 décembre 2015, la première vidéo avait attiré 73 visionnements, alors que la deuxième en avait attiré 53. Cela dit, il se peut que ces chiffres soient fortement biaisés par la publicisation que nous avons faite de nos vidéos auprès de nos collègues dans le but de recevoir une rétroaction de leur part.

Lors du lancement de notre projet, bien que cette stratégie d'information et de persuasion nous semblait pertinente et prometteuse, autant en termes de discours que de format médiatique déployés, l'épreuve du terrain a bien su nous montrer le contraire. En témoigne le petit nombre de vidéastes qui ont accepté de participer à une entrevue individuelle à distance. Cela dit, rien ne nous permet toutefois de confirmer, à ce jour, si notre insuccès fut dû à des limites d'ordre sociorelationnel (la plupart des potentiels participants n'ont pas été convaincus par notre discours sur la pertinence de notre projet) ou à des limites d'ordre technique (la plupart des potentiels participants n'ont tout simplement pas reçu notre appel dans leur boîte de messages privés dans YouTube). Mentionnons que nous n'avons trouvé aucune recherche pouvant nous aider à éclairer cette question.

3.2.2.3 Le déroulement des entrevues individuelles à distance

L'entrevue individuelle est un mode de collecte de données permettant au chercheur de recueillir des informations auprès des individus auxquels il s'intéresse, des informations plus approfondies que celles récoltées à l'aide de questionnaires d'enquête. Elle est aussi nommée « entretien » de recherche. Derèze (2009) en propose la définition générale suivante : « Différent de l'interrogatoire ou de la conversation, il (l'entretien) produit une situation de communication orale qui provoque l'expression d'une parole. Cette situation est

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=QDrWgMxRQvo>

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=YepdYR01hww>

¹² Cette manière de présenter la durée des vidéos (ex. 1 h 22 min 3 s) est celle que propose l'Office québécois de la langue française pour la rédaction de rapports de recherche.

spécifique, contrainte et déterminée par l'enquêteur. L'entretien vise la récolte d'informations en vue de la construction de données qui seront analysées » (p. 102).

Cela dit, il convient de préciser qu'il existe trois grands types d'entrevues de recherche : l'entrevue directive, l'entrevue semi-directive et l'entrevue non-directive. Plus une entrevue est directive et plus la communication entre le chercheur et le sujet interviewé est contrainte par un scénario préétabli que doit respecter le collecteur, à savoir le guide d'entrevue.

Les entrevues que nous avons réalisées étaient de type semi-directif. Nous avons établi à l'avance une liste de questions autour de deux thèmes, soit 1) les idées entretenues par les vidéastes à propos de la cyberintimidation; et 2) les processus de rationalisation mis en œuvre par les vidéastes lors de la production et de la publication de leurs vidéos sur la cyberintimidation (voir l'annexe 1).

Dans le cadre de notre recherche, les trois entrevues individuelles réalisées ont été menées par l'entremise du logiciel de vidéophonie Skype, sans image vidéo, étant donné que les trois adolescents que nous avons interviewés nous ont fait part de leur préférence pour ce mode de rencontre. Cela n'a posé aucun problème pour nous en matière de collecte de données, puisque nous ne cherchions pas à analyser les expressions faciales ni les gestes de nos sujets durant leur entrevue. Et comme le mode de réalisation des entrevues à distance a été le même dans les trois cas, cela venait assurer une stabilité dans la collecte de nos données.

Dans tous les cas, les entrevues se sont déroulées en fin d'après-midi, à la sortie des cours, comme l'ont souhaité nos trois jeunes participants. Les trois jeunes qui ont bien voulu nous accorder une entrevue l'ont fait en sachant qu'ils pouvaient mettre fin à leur participation à tout moment. Chaque entrevue, d'une durée approximative de 75 minutes, a été enregistrée à l'aide d'un logiciel d'enregistrement audionumérique installé sur l'ordinateur à partir duquel nous avons discuté avec nos participants. Ces enregistrements ont ensuite été transcrits textuellement, afin de faire l'objet d'une analyse qualitative de données, une méthode que nous définissons plus loin dans ce chapitre.

3.2.3 La collecte des données auprès des adolescents des MDJ

Le troisième objectif de notre recherche est le suivant : *Décrire les processus de rationalisation que des adolescents mettent en œuvre lorsqu'on leur propose de produire une vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation.* Nous expliquons ci-dessous de quelle manière nous nous y sommes pris pour recruter les adolescents dans des maisons de jeunes et pour recueillir des informations à ce sujet auprès d'eux.

3.2.3.1 Les maisons de jeunes du Québec

Au Québec, historiquement, les maisons de jeunes s'inscrivent dans un certain mouvement citoyen qui a pris naissance dans les années 1970, durant la Révolution tranquille, et dont la principale revendication était un plus grand soutien de l'État dans la lutte pour la justice sociale (Godin, 1991). Les maisons de jeunes sont des espaces de socialisation et d'apprentissage non formel qui ont pour objectifs de lutter contre l'exclusion socioéconomique, la violence et le décrochage scolaire, entre autres. Les acteurs œuvrant au sein des maisons de jeunes, qu'il s'agisse de psychoéducateurs, de travailleurs sociaux ou d'animateurs d'activités « socio-ludo-éducatives », collaborent avec les écoles de leurs quartiers respectifs dans le but de voir au développement positif, à l'autonomisation et à la réussite scolaire et sociale des adolescents. Sur le terrain, « l'esprit » de chaque maison de jeunes et les pratiques des acteurs qui y œuvrent sont imprégnées des enjeux socioéconomiques et culturels auxquels font face chaque région, chaque ville et village ou chaque quartier (Gouvernement du Québec, 2002).

En règle générale, les jeunes autorisés à fréquenter les maisons de jeunes sont des filles et des garçons âgés de 12 à 17 ans, fréquentant l'école secondaire. Dans certains cas, il arrive que les maisons de jeunes soient aussi ouvertes aux jeunes de moins de 12 ans et aux jeunes mineurs ne fréquentant plus l'école. Il arrive aussi que les maisons de jeunes, dans des secteurs plus peuplés, n'accueillent qu'une partie de la population « jeune », par exemple les adolescents de 15 à 17 ans exclusivement. Précisons également que les adolescents fréquentant les maisons de jeunes proviennent de milieux familiaux et socioéconomiques diversifiés et que des adolescents provenant de milieux différents peuvent s'y côtoyer. Les maisons de jeunes sont à ne pas confondre avec les Centres jeunesse, qui sont des organismes

publics relevant du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec et qui dispensent des services de soutien psychosocial et d'intégration sociale aux jeunes en situation de difficulté et leur famille.

3.2.3.2 Le recrutement des adolescents dans les maisons de jeunes

Le recrutement de participants adolescents pour le troisième volet de notre recherche a commencé par l'envoi, par courriel, de fiches d'information au sujet de notre recherche, aux animateurs de 21 maisons de jeunes du Québec, dans trois types de régions de la province : la région métropolitaine de Montréal, une région située en périphérie de la région métropolitaine de Montréal (la Montérégie), et une région éloignée de la région métropolitaine de Montréal (l'Abitibi-Témiscamingue). Les informations nous ayant permis de rejoindre les animateurs de ces maisons ont été repérées dans la section « Liste des maisons membres » sur le site Internet du Regroupement des maisons de jeunes du Québec¹³ et dans la section « Organismes communautaires jeunesse » sur le site Internet de la Ville de Montréal¹⁴.

Les maisons de jeunes retenues pour la phase de recrutement relative au troisième volet de notre recherche ont été sélectionnées en fonction de leur proximité des centres urbains que sont le centre-ville de Montréal, la ville de Longueuil en Montérégie, et la ville de Val-d'Or en Abitibi-Témiscamingue. Notre recherche étant exploratoire et qualitative, notre objectif n'était pas ici de construire un échantillon représentatif de l'ensemble des adolescents fréquentant les maisons de jeunes du Québec, mais simplement d'offrir un portrait reflétant un tant soit peu la diversité des régions de la province.

En tout, 14 maisons de jeunes ont été contactées à Montréal, dans cinq arrondissements différents ; quatre maisons de jeunes ont été contactées en Montérégie, dans trois villes différentes ; et trois maisons de jeunes ont été contactées en Abitibi-Témiscamingue, dans trois villes différentes. À Montréal, parmi les 14 maisons de jeunes que nous avons contactées par courriel, nous avons rendu visite aux animateurs de neuf d'entre elles, en personne, afin d'établir un premier contact. Parmi les animateurs de ces neuf maisons de jeunes visitées en

¹³ <http://rmjq.org/liste/>

¹⁴ http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=5798,41697562&_dad=portal&_schema=PORTAL

personne, sept ont accepté de participer à notre projet et deux ont refusé, pour cause de manque d'intérêt des jeunes usagers de leurs services. Parmi les cinq animateurs de maisons de jeunes que nous avons rejoints par courriel, deux ont accepté de participer à notre projet, et trois ont refusé d'y participer. C'est donc dire qu'à Montréal, notre stratégie de contact en personne semble avoir porté fruit. D'ailleurs, selon les dires des animateurs que nous avons rencontrés, le fait que nous ayons pris le temps d'aller les rencontrer en personne a « pesé dans la balance » en ce qui concerne leur intérêt pour notre projet. Au final, les animateurs de neuf maisons de jeunes de la région montréalaise ont accepté de participer à notre projet.

En Montérégie et en Abitibi-Témiscamingue, toutes les maisons de jeunes ont été contactées par courriel, car il était difficile pour nous de nous y présenter seulement pour livrer en personne la fiche d'information concernant notre projet. En Montérégie, parmi les animateurs des quatre maisons de jeunes contactés par courriel, deux ont accepté de participer à notre projet. En Abitibi-Témiscamingue, parmi les animateurs des trois maisons de jeunes contactés par courriel, deux ont accepté de participer à notre projet. Étant donné un intérêt marqué chez les jeunes usagers d'une de ces maisons de jeunes, deux groupes de discussion distincts ont été réalisés dans ses locaux, à deux moments différents. Les animateurs de maisons de jeunes n'ayant pas participé à notre projet n'ont tout simplement jamais répondu à notre appel par courriel. Il est donc impossible de connaître les motifs de leur refus de participer.

Ainsi, au terme de nos efforts de recrutement, qui se sont déroulés du 21 septembre au 15 octobre 2015, ce sont 14 groupes de discussion qui ont été réalisés, dans 13 maisons de jeunes, de trois régions du Québec. Ces 14 groupes ont réuni un total de 75 jeunes âgés de 12 à 17 ans, qui ont accepté de répondre à nos questions d'entrevues à tour de rôle. Ces groupes de discussion ont eu lieu du 16 octobre au 17 décembre 2015. Le tableau ci-dessous présente la répartition de nos participants adolescents en fonction de la maison de jeunes qu'ils et elles fréquentent et de la situation géographique de celle-ci.

Tableau 3. La répartition des participants dans les groupes de discussion

	Régions	Nombre de participants
1	Abitibi-Témiscamingue	6

2	Abitibi-Témiscamingue	4
3	Abitibi-Témiscamingue	6
4	Montréal	7
5	Montréal	6
6	Montréal	4
7	Montréal	5
8	Montréal	6
9	Montréal	8
10	Montréal	3
11	Montréal	4
12	Montréal	3
13	Montréal	6
14	Montréal	7
Total		75

3.2.3.3 Le profil des participants aux groupes de discussion

En tout, 75 adolescents ont participé à nos groupes de discussion dans des maisons de jeunes. Tous et toutes étaient âgés de 12 à 17 ans. Nous avons comme seuls critères de sélection des jeunes : 1) leur âge, et 2) une réponse positive à la question suivante : *Es-tu intéressé à discuter de la production et de la publication dans YouTube d'une vidéo sur le thème de la cyberintimidation ?* Seulement les jeunes ayant répondu positivement à cette question étaient invités à participer aux groupes de discussion. C'était la formule que nous utilisions lors du recrutement de nos participants dans les maisons de jeunes.

Parmi eux, 37 (49,3 %) étaient des filles et 38 (50,7 %) étaient des garçons. Notre échantillon, bien que basé sur le volontariat des jeunes participants, a donc au moins l'avantage de présenter un équilibre filles-garçons. En ce qui concerne l'âge des participants, le portrait est cependant plus déséquilibré. Il est notamment marqué par une surreprésentation des jeunes âgés de 15 ans par rapport aux autres jeunes. La répartition de notre échantillon en fonction de l'âge des participants est illustrée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4. La répartition des participants en fonction de leur âge

Âge	Nombre de participants
12 ans	12
13 ans	13
14 ans	13
15 ans	22
16 ans	7
17 ans	8
Total	75

En ce qui concerne les régions d'origine des 75 participants, 46 (61,3 %) habitaient la région de Montréal, 13 (17,3 %) provenaient de la région de la Montérégie, et 16 (21,3 %) résidaient en Abitibi-Témiscamingue. Évidemment, ce portrait est sans rapport avec la répartition de la population québécoise dans ces différentes régions. Il surestime de manière considérable la proportion de participants vivant à Montréal, sous-estime de loin la proportion qu'occupe réellement la région de la Montérégie en terme de population dans le paysage québécois, et relègue à l'Abitibi-Témiscamingue la tâche de représenter l'ensemble des « régions éloignées » (Institut de la statistique du Québec, 2015). Cela dit, comme nous l'avons expliqué plus tôt, notre recherche étant exploratoire et qualitative, notre objectif n'était pas de construire un échantillon représentatif de l'ensemble des adolescents fréquentant les maisons de jeunes du Québec, car il aurait fallu pour ce faire une tout autre procédure.

3.2.3.4 Le déroulement des groupes de discussion

Tout comme l'entrevue individuelle, le groupe de discussion (ou groupe *focus*) est un mode de collecte de données permettant au chercheur de recueillir des informations qualitativement riches auprès de plusieurs individus à la fois. Les groupes de discussion réunissent généralement quatre à six participants, que l'on invite à discuter de questions formulées dans un guide d'entrevue, comme c'est le cas avec les entrevues individuelles (Krueger et Casey, 2009). Dans notre cas, comme le tableau présenté plus haut l'indique, les groupes de discussion que nous avons réalisés réunissaient entre trois et huit participants, mais le plus souvent entre quatre et six.

En cohérence avec la théorie de la rationalité cognitive et l'individualisme méthodologique, les groupes de discussion ne visaient pas à obtenir des informations sur les interactions des jeunes en situation d'échange d'idées, mais bien à recueillir le plus d'informations possible sur un grand nombre de points de vue individuels, en peu de temps. Il s'agit là d'un des usages « stratégiques » pouvant être fait de la méthode du groupe de discussion par les chercheurs qui s'intéressent à l'action sociale dans son individualité (Krueger et Casey, 2009).

Dans le cadre de notre recherche, les 14 groupes de discussion réalisés se sont tous déroulés en présentiel, dans les locaux des 13 maisons de jeunes participantes. Dans tous les cas, au moins un animateur de la maison de jeunes était présent lors du déroulement des groupes de discussion. C'était là une demande formulée par toutes les maisons de jeunes, à laquelle nous avons consenti. La présence d'un animateur adulte autre que nous-même lors des discussions a ainsi peut-être influencé l'orientation des propos des jeunes à certains moments. En revanche, comme le mode de réalisation des groupes de discussion a été le même dans les 14 cas, cela venait une certaine stabilité dans le processus de recueil de données. Rappelons que les adolescents ayant participé aux groupes de discussion étaient sélectionnés sur la base de deux critères : 1) ils devaient être âgés entre 12 et 17 ans, et 2) ils devaient répondre positivement à la question suivante : *Es-tu intéressé à discuter de la production et de la publication dans YouTube d'une vidéo sur le thème de la cyberintimidation?*

Dans tous les cas, les groupes de discussion (durée approximative de 75 minutes) se sont déroulés en début de soirée, généralement entre 17 heures et 20 heures, en fonction de la disponibilité des jeunes, à travers les activités socio-ludo-éducatives auxquelles ils et elles s'adonnent dans leurs maisons de jeunes respectives. Chaque groupe de discussion fut enregistré à l'aide d'un enregistreur audionumérique portable. Ces enregistrements ont ensuite été transcrits textuellement, afin de faire l'objet d'une analyse qualitative de données, une méthode que nous définissons plus loin dans ce chapitre.

Tout comme les entrevues individuelles à distance que nous avons réalisées, les groupes de discussion conduits dans le cadre de notre recherche étaient de type semi-directif. Les discussions étaient guidées par des questions portant sur trois thèmes : 1) les idées entretenues par les adolescents des MDJ à propos de la cyberintimidation; 2) la critique de six

vidéos YouTube sur la cyberintimidation; et 3) les processus de rationalisation mis en œuvre par les adolescents des MDJ en contexte de simulation de la production et de la publication d'une vidéo sur la cyberintimidation (voir l'annexe 2).

Pour le deuxième thème abordé, nous avons retenu six vidéos, qui, ensemble, couvrent toutes les catégories de notre grille de codage des vidéos. Ces catégories concernent la description du phénomène de la cyberintimidation, les modes d'action proposés pour lutter contre la cyberintimidation, l'acte de communication de nature socioéducative, et l'acte de médiatisation des informations. Plus loin dans ce chapitre, nous décrirons en détails le processus de construction de notre grille d'analyse des vidéos, qui est présentée intégralement à la fin de cette thèse (voir l'annexe 3). Des descriptifs écrits des six vidéos retenues, accompagnés d'images les illustrant, sont présentés dans la prochaine sous-section.

Enfin, toujours concernant le deuxième thème abordé lors des groupes de discussion, il convient de préciser qu'il servait, de manière intentionnelle, à orienter les participants vers l'identification des faiblesses qu'ils attribuaient aux vidéos. En effet, suite à la réalisation d'un premier groupe de discussion visant à « tester » notre guide d'animation, nous avons réalisé que les propos des adolescents des MDJ concernant la production d'une éventuelle vidéo sur la cyberintimidation (thème 3) n'étaient, dans une large mesure, qu'une répétition des points positifs qu'ils avaient soulevés lors du visionnement des six vidéos présentées. C'est la principale raison pour laquelle nous avons laissé tombé l'identification des forces des vidéos lors de nos discussions avec les adolescents des MDJ.

3.2.3.5 Les six vidéos présentées aux participants

Comme nous l'avons annoncé précédemment, nous présentons ici des descriptifs écrits des six vidéos retenues pour l'animation des groupes de discussion, qui sont accompagnés d'images les illustrant. Les résumés suivent l'ordre dans lequel nous avons présenté les vidéos à nos participants, qui a été établi par tirage au sort. Ces descriptifs donnent un premier aperçu du caractère éclaté des idées contenues dans les vidéos ainsi que de leurs modes de présentation, dont rendra compte le chapitre des résultats.

La première vidéo présente la mise en scène d'un acte de cyberintimidation, où une adolescente se fait intimider par le biais de messages textes par deux autres adolescentes.

Malgré l'intervention d'une enseignante, la victime continue d'être la cible de ses assaillantes. L'action se déroule à l'intérieur des murs d'une école. Le récit visuel est entièrement constitué d'images en noir et blanc et est soutenu par une chanson populaire « triste », en anglais. La vidéo se termine sur ces mots : « Dénonçons l'intimidation », accompagnés du numéro de téléphone de l'organisme Jeunesse J'écoute (2012, 2 min. 27 s.).

Figure 5. La première vidéo présentée aux participants



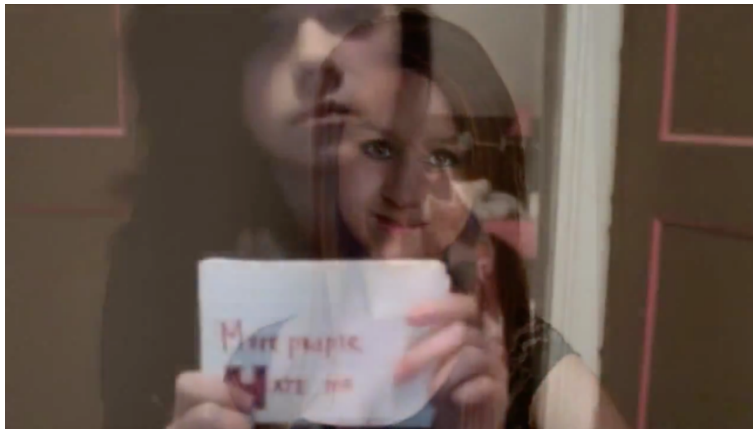
La deuxième vidéo présente deux personnages, un agresseur et une victime, dépeints de manière caricaturale. Les deux personnages font face à la caméra durant la mise en scène, comme si le public pouvait voir par-dessus l'écran des ordinateurs des personnages. De manière générale, la vidéo se veut humoristique et critique à l'endroit du discours sur la cyberintimidation. La qualité visuelle et sonore de la production est discutable (2012, 1 min. 14 s.).

Figure 6. La deuxième vidéo présentée aux participants



La troisième vidéo présente une suite de témoignages de vraies victimes de cyberintimidation et d'exemples d'actes de cyberintimidation, qui ont été récupérés dans YouTube et dans Facebook. Cet exposé visuel est entièrement constitué d'images en couleur et est soutenu par une musique triste. Le tout est entrecoupé d'un discours écrit de la vidéaste, qui présente des statistiques concernant le nombre de victimes de cyberintimidation chez les adolescents ainsi que des ressources de soutien aux victimes (2013, 1 min. 21 s.).

Figure 7. La troisième vidéo présentée aux participants



La quatrième vidéo présente la prise de parole d'un jeune homme, un « jeune adulte », qui dénonce sans retenue, dans un langage coloré, les actes de cyberintimidation commis par des adolescents. Ce vidéaste, actif dans YouTube, est connu des adolescents. Son discours vise à la fois à dissuader les cyberintimidateurs d'agir et à persuader les victimes de se rassembler et de dénoncer collectivement leurs agresseurs. Tout au long de la séquence, le communicateur amateur se présente face à la caméra. Son discours, rythmé par un montage saccadé, est soutenu par une musique de fond, par moments rock, par moments hip-hop (2012, 4 min. 8 s.).

Figure 8. La quatrième vidéo présentée aux participants



La cinquième vidéo a l'apparence d'un contenu généré automatiquement par ordinateur. L'essentiel du contenu de la vidéo est un discours du type « procédure à suivre, étape par étape », livré par une voix synthétique monotone générée par ordinateur. Le discours expose des manières de faire simples, au plan technologique essentiellement, visant à éviter d'être victime de cyberintimidation. Les propos sont soutenus par un fond d'écran ne montrant qu'une succession de chiffres représentant l'ordre des différentes étapes décrites (2014, 1 min. 13 s.).

Figure 9. La cinquième vidéo présentée aux participants



La sixième vidéo présente une simulation, à l'écran, d'un cas de vol d'identité en ligne. Le récit est suivi du témoignage d'une victime fictive, qui tente de reconstituer le point de vue d'une victime réelle. Cette dernière mise en scène, soutenue par une musique triste, est suivie par la présentation, en rafale, d'une série de statistiques sur l'étendue du phénomène de la

cyberintimidation et par un mot d'ordre invitant le public à agir pour contrer ce problème (2014, 2 min. 30 s.).

Figure 10. La sixième vidéo présentée aux participants



3.2.3.6 Un retour critique sur les groupes de discussion

Avant de traiter de l'analyse de l'ensemble des données que nous avons recueillies dans le cadre de notre recherche, il nous apparaît nécessaire de faire un retour critique sur les groupes de discussion que nous avons menés avec les adolescents des MDJ.

Tout d'abord, il importe de préciser que c'était à titre d'organisateur des discussions de groupe sur la cyberintimidation et sur la production vidéo que nous avons été invité dans les maisons de jeunes. Les animateurs de ces espaces « socio-ludo-éducatifs » nous avaient fait part de leur intérêt pour notre projet de recherche étant donné sa capacité à rassembler les jeunes autour d'une activité commune, axée sur l'expression et la discussion. Les animateurs nous avaient par ailleurs exprimé leur réticence quant à l'idée que nous conduisions des entrevues individuelles avec des jeunes usagers, dans des locaux fermés de leurs maisons de jeunes, à l'écart des activités de groupe. Ils souhaitaient unanimement que nos activités de discussion soient rassembleuses et qu'elles aient lieu dans des espaces ouverts et communs des maisons de jeunes (voir l'image ci-dessous). De ce fait, le groupe de discussion comme mode de collecte de données s'est imposé, car il coïncidait avec la nature du mandat d'animation qui nous avait été confié.

Figure 11. Une publication Facebook invitant les adolescents à participer à l'activité¹⁵



Dans le cadre de la recherche présentée ici, qui se fonde sur la théorie de la rationalité cognitive et l'individualisme méthodologique, le groupe de discussion comme mode de collecte de données présentait toutefois certaines limites. Premièrement, les discussions étant souvent mobilisées par quelques adolescents plus volubiles, il devenait difficile de récolter les idées entretenues par l'ensemble des jeunes, en particulier les plus timides. Deuxièmement, étant donné que le groupe de discussion, contrairement à l'entrevue individuelle, favorise une prise de parole brève, les jeunes participants ont eu tendance à exprimer leurs idées de manière rapide et évasive. Enfin, troisièmement, il faut aussi admettre que le groupe de discussion, utilisé en contexte de simulation d'une production vidéo, incitait les participants à s'exprimer « dans l'urgence », sans leur donner le temps nécessaire pour réfléchir longuement avant de répondre. Par conséquent, les processus de rationalisation des adolescents des MDJ qui sont

¹⁵ La publication a été récupérée sur la page Facebook d'une des maisons de jeunes participantes, dont nous ne révélerons pas le nom, par souci de confidentialité. L'affiche présentée dans la publication est une création de la petite sœur ou du petit frère d'un(e) des jeunes participant(e)s.

rapportés au chapitre des *Résultats* et qui peuvent parfois paraître « simples », sont à considérer avec une grande précaution. Ils ont été exprimés par les jeunes participants dans un contexte somme toute artificiel, qui ne reflète pas la complexité des situations dans lesquelles s'opèrent les processus de rationalisation dans la vie « normale ». Enfin, il ne faut pas oublier que ce ne sont pas des vidéastes amateurs à qui nous avons demandé de réfléchir et de s'exprimer à propos de la vidéo numérique et de la communication en ligne, mais bien à des adolescents qui ne s'étaient jamais adonnés à ces activités. Nous insisterons sur cet enjeu lors de la présentation des *Résultats* et nous y reviendrons dans la *Discussion*.

3.3 L'analyse des données

Notre thèse vise trois objectifs : 1) Identifier les idées véhiculées dans les vidéos de nature socioéducative traitant du thème de la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube ; 2) Décrire les processus de rationalisation que des vidéastes ont mis en œuvre lors de la production de leur vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation et de sa publication dans YouTube ; 3) Décrire les processus de rationalisation que des adolescents mettent en œuvre lorsqu'on leur propose de produire une vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation.

En termes d'instruments d'analyse de données, ces trois objectifs se sont traduits par la réalisation d'une analyse qualitative des vidéos amateurs repérées dans YouTube, des transcriptions des enregistrements des entrevues individuelles avec les vidéastes, et des transcriptions des enregistrements des groupes de discussion avec les adolescents des MDJ. Nous présentons ci-dessous comment se sont construites les trois grilles d'analyse produites en vue d'analyser ces ensembles d'informations.

3.3.1 La production des instruments d'analyse

En premier lieu, l'élaboration des trois grilles de codage que nous avons produites pour analyser nos ensembles de données a consisté en une reproduction de la structure thématique élaborée dans la *Problématique* et le *Cadre théorique et conceptuel* de cette thèse. Ces ensembles thématiques sont les suivants : la description du phénomène de la cyberintimidation, les modes d'action proposés pour lutter contre la cyberintimidation, l'acte

de communication de nature socioéducative et l'acte de médiatisation des informations. Comme nous l'avons dit plus tôt, cette attention accordée au respect d'une structure thématique de départ visait à faciliter la *Discussion* entre les sections de la thèse, qui est l'objet du cinquième chapitre.

En deuxième lieu, sont ensuite venues s'insérer à l'intérieur de ces ensembles thématiques, des idées que nous avons identifiées dans les vidéos ainsi que dans les transcriptions des discours des vidéastes et des adolescents des MDJ, au fil de notre visionnement et de notre lecture de ces documents. Les idées que nous avons identifiées dans les vidéos et dans les discours des participants correspondaient généralement à des idées confirmées ou infirmées, fermement ou avec prudence, par le discours scientifique sur la cyberintimidation et la communication médiatisée, que nous avons présenté dans le premier chapitre de notre thèse. Rappelons encore une fois qu'une idée se définit ici comme une affirmation descriptive, à laquelle peut s'ajouter une affirmation explicative (une raison) (Maingueneau, 2007). Par exemple, dans l'énoncé (fictif) suivant, nous retrouvons une idée et une raison : « *Nous allons cibler les cyberintimideurs (l'idée), parce que ce sont eux la source du problème (la raison)* ».

En somme, la production de nos grilles d'analyse s'inscrit dans la perspective résumée par Deslauriers (1991) :

Il est parfaitement plausible de partir d'une théorie préalablement définie pour aller sur le terrain, pourvu qu'elle ne bloque pas la découverte de dimensions nouvelles, spécifiques au phénomène étudié [...] La recherche qualitative a plutôt prétendu que la grande théorie pouvait s'avérer néfaste si elle emprisonnait la réalité dans un carcan conceptuel; cependant, il n'est pas exclu que le chercheur se présente sur le terrain avec quelques concepts en tête. Le courant de la recherche qualitative a surtout défendu le point de vue que le cadre théorique doit évoluer avec la recherche elle-même, en laissant surgir ou adaptant des hypothèses et concepts (p. p. 86-87).

3.3.2 La codification des informations recueillies

Deslauriers (1991), que nous venons de citer, définit comme suit la procédure de codification des informations en contexte d'analyse qualitative : « La codification est une procédure de déconstruction de données : le chercheur prend un élément d'information, le

découpe et l'isole, le classe avec d'autres du même genre, le désindividualise, le décontextualise » (p. 70).

Dans le cadre de notre recherche, la phase de codification des informations recueillies a consisté premièrement en un découpage des transcriptions des discours des vidéos et des participants en « propositions ». Par exemple, l'énoncé cité précédemment, a été découpé en deux propositions : 1) *Nous allons cibler les cyberintimidateurs*, 2) *parce que ce sont eux la source du problème*. Chacun des énoncés découpés était alors classé dans une « boîte » représentant une idée déjà proposée. Lorsqu'il ne correspondait à aucune idée déjà repérée, une nouvelle boîte était créée dans notre grille de codage. Notre démarche d'analyse rejoint donc le modèle d'analyse qualitative fondé sur la théorisation ancrée (*Grounded Theory*) de Glaser et Strauss (1967), qui encourage justement la création de catégories d'analyse durant la phase de codage, plutôt que l'adoption d'une grille d'analyse stricte et fermée (Paillé et Mucchielli, 2012).

En outre, mentionnons que notre processus de codage avait un double objectif : 1) identifier les idées présentes dans les vidéos et dans les processus de rationalisation verbalisés par les participants; et 2) identifier les idées les plus souvent exprimées dans les vidéos et par les participants. Cette manière de faire demeure à la base une démarche qualitative, mais bonifiée par des indicateurs quantitatifs qui apportent un certain niveau de précision sur le plan descriptif.

La démarche de production et d'usage des grilles de codage qui vient d'être décrite a premièrement été appliquée à l'analyse des vidéos, puis a été reproduite pour l'analyse des transcriptions des entrevues individuelles avec les vidéastes amateurs, puis pour l'analyse des transcriptions des groupes de discussion avec les adolescents des MDJ. Les trois grilles d'analyse qui ont été constituées et employées dans le cadre de notre recherche sont présentées à la fin de cette thèse (voir les annexes 3, 4 et 5).

Après avoir servi pour analyser les trois ensembles de données scripturales dont nous venons de parler, notre démarche d'analyse a ensuite été appliquée à l'analyse des mises en scène contenues dans les vidéos. À cette étape, chaque action présentée dans les mises en scène a été traduite sous forme d'idée. Par exemple, lorsqu'une victime de cyberintimidation pleurait

dans une mise en scène, nous faisons référence à l'idée « La cyberintimidation fait pleurer les victimes ».

Dans le cadre de la recherche présentée ici, les images contenues dans les vidéos ont été analysées séparément des discours oraux et écrits, puisque nous avons constaté que les idées exprimées sous forme de mises en scène ne correspondaient pas de manière directe aux idées exprimées verbalement ou par écrit dans les vidéos. En effet, comme l'explique bien Meunier (2013), les mots et les images sont des modes langagiers qui imposent des contraintes différentes sur les plans de la production et de la réception des messages, et qui ne sont pas sans influence sur la communication des idées. Il est donc parfois difficile, voire impossible, de traduire fidèlement une idée exprimée verbalement sous forme d'image, ou inversement. Dans le chapitre des *Résultats*, nous parlerons de « discours » pour désigner l'analyse des mots (dits et écrits) et des « mises en scène » pour parler des images des vidéos. Précisons enfin que les résultats relatifs aux mots retrouvés dans les mises en scène, à savoir les paroles des personnages, seront présentés dans la section sur les mises en scènes et non dans celle sur les discours. Il était important pour nous de faire une distinction claire entre le discours produit et assumé par les auteurs des vidéos d'une part et les paroles des personnages mis en scène d'autre part.

Il convient aussi de rappeler qu'en ce qui concerne les éléments discursifs de notre corpus de vidéos, tous les contenus en français ont été analysés, sans exception. Tous les contenus en anglais ont aussi été analysés, sauf s'ils constituaient un dédoublement du discours en français. Tout au long de notre analyse, nous avons choisi d'accorder la priorité aux contenus en français. Par exemple, dans le cas où un témoignage en anglais aurait été traduit en français sous forme de sous-titres, nous n'avons analysé que la traduction française de celui-ci réalisée par le producteur de la vidéo plutôt que la version originale anglaise.

3.4 La dimension éthique de la recherche

Dans le cadre de notre recherche, nous avons recueilli deux grands ensembles de données : des données recueillies en ligne dans YouTube, puis des données découlant d'entrevues individuelles et de groupe avec des adolescents. Nous discuterons ici de la dimension éthique relative au recueil de ces deux ensembles de données.

3.4.1 Le recueil de données en ligne

Depuis les dernières années, qui ont été marquées par l'accroissement des activités humaines dans le domaine de la production et de la diffusion de données numériques, les chercheurs en sciences humaines et sociales ont été confrontés à une réflexion sur le rapport qu'ils doivent entretenir avec ces données qui leur sont offertes de manière ouverte dans Internet, sans aucune contrainte d'accès. La tentation de recueillir des données authentiques en ligne, des données *déjà là*, produites indépendamment des activités des chercheurs, peut être tentante. Mais est-il moralement acceptable, pour des chercheurs en sciences humaines et sociales, de recueillir des traces d'activités en ligne et de se les approprier librement en tant que données pour la recherche ? C'est une question que nous nous sommes posée dès la mise en œuvre de notre projet de recherche.

Notre position à cet égard rejoint celle de Latzko-Toth et Pastinelli (2013), également partagée, en partie, par Thoër, Millerand, Myles, Orange et Gignac (2012). Selon Latzko-Toth et Pastinelli, les catégories « public » et « privé » seraient désormais désuètes pour réfléchir aux enjeux éthiques de l'étude des pratiques sociales médiatisées visibles sur Internet et au bien-être des participants à nos recherches. Les auteurs proposent plutôt de penser les enjeux éthiques entourant ces questions en termes de « degré de publicité » des données recueillies en ligne. Comme l'expliquent ceux-ci : « Respecter la vie privée d'un individu, c'est respecter son droit de contrôler l'accès à ce qui, de sa vie, n'est pas *déjà* public » (p. 157, l'italique est des auteurs). Nous partageons cet avis. Thoër et ses collègues, qui abondent dans le même sens, ajoutent cependant que les chercheurs devraient solliciter un consentement auprès des administrateurs des espaces d'échange en ligne et/ou des participants lorsqu'ils souhaitent recueillir des informations qui porteraient sur des univers intimes de la vie des gens, comme la sexualité ou la maladie mentale, par exemple. Durant notre phase de collecte et d'analyse de données, aucun contenu de cette nature n'a été repéré.

En somme, nous défendons ici l'idée que les vidéos ayant fait l'objet d'une analyse de notre part étaient des biens publics, et que notre démarche d'analyse des vidéos ne nécessitait pas l'obtention du consentement de leurs auteurs pour être entreprise. Cette position est basée sur le principe suivant : dès lors que l'on s'expose dans l'espace public, nous sommes aussitôt consentants à faire l'objet d'une évaluation critique. Cette manière de faire, que nous avons

adoptée, a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences (CERFAS).

Comme l'expliquent Latzko-Toth et Pastinelli (2013), il semble qu'il y ait parfois, chez les chercheurs comme chez les membres des comités d'éthique de la recherche, une confusion entre « *consentement à participer* à la recherche » et « *consentement à faire l'objet d'un discours savant* » (p. 158, les italiques sont des auteurs). Ainsi, pour Latzko-Toth et Pastinelli, la recherche sur des traces numériques récupérées en ligne demeure éthique dans la mesure où elle respecte deux critères essentiels : 1) le chercheur n'est pas susceptible d'augmenter le degré de publicité des contenus qu'il analyse lors de la diffusion des résultats de sa recherche, et 2) le chercheur ne doit pas avoir besoin de l'intervention d'un tiers pour transformer les conditions d'accès aux informations. Notre recherche respecte ces deux engagements éthiques.

De ce fait, dans le chapitre de présentation des résultats, nous avons conservé les noms ou pseudonymes originaux des auteurs des vidéos lorsque nous mentionnons des extraits textuels ou graphiques tirés de leurs productions. À l'inverse, par contre, nous évoquons toutefois des pseudonymes que nous avons nous-mêmes attribués aux adolescents ayant participé aux entrevues individuelles et aux groupes de discussion lorsque nous rapportons leurs propos, afin de préserver leur anonymat.

3.4.2 Le recueil de données auprès d'adolescents

La réalisation d'entrevues individuelles et de groupes avec des adolescents pour les deuxième et troisième volets de notre collecte de données comportait aussi des enjeux éthiques. Les jeunes participants à nos entrevues individuelles (les vidéastes) étaient tous les trois d'âge mineur lorsqu'ils ont produit et publié dans YouTube leur vidéo sur le thème de la cyberintimidation. Deux d'entre eux étaient toujours d'âge mineur lorsque nous nous sommes entretenus avec eux. Ces deux jeunes ont donc dû recevoir le consentement d'un de leurs parents pour participer à notre recherche. Dans les deux cas, les parents nous ont fait part de leur approbation verbalement, juste avant le début de l'entrevue de leur enfant, après lecture du formulaire de consentement que nous avons envoyé à ce dernier par courriel après les premiers échanges dans YouTube. C'était là une manière de faire les choses simplement, approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de la Faculté des arts et des sciences

(CERFAS), qui nous évitait de demander aux parents d'imprimer le formulaire de consentement, de le signer, et de nous le renvoyer par la poste ou par courriel une fois numérisé. Nous voulions à tout prix leur éviter la lourdeur de cette démarche. Enfin, en ce qui concerne le troisième vidéaste interrogé, qui était désormais âgé de 18 ans lors de son entrevue, il nous a lui-même fait part de son consentement verbalement, après la lecture des informations relatives à la nature de sa participation. Les enregistrements des entrevues ainsi que leurs transcriptions textuelles ont été conservés sur un disque dur portable, verrouillé avec un mot de passe, auquel nous étions le seul à avoir accès, conformément aux règles d'éthique préconisées par le CERFAS.

Quant aux 75 participants à nos groupes de discussion, ils étaient tous d'âge mineur, comme nous l'avons précisé plus haut. De ce fait, ils ont tous dû recevoir le consentement d'un adulte pour participer à notre recherche. Dans tous les cas, nous avons confié à un animateur ou un intervenant des maisons de jeunes le soin de rejoindre les parents des potentiels participants pour obtenir leur consentement. Une fois le consentement obtenu de la part des parents, l'animateur ou l'intervenant avec qui nous étions en contact signait un formulaire attestant qu'il avait bel et bien obtenu le consentement des parents de chacun des jeunes qui allait participer au groupe de discussion. Encore une fois, c'était là une démarche qu'avait approuvée le CERFAS, qui nous évitait la lourde tâche d'obtenir nous-même un consentement parental pour chacun des 75 jeunes, ce qui aurait pu engendrer la perte d'un nombre important de jeunes participants. Encore une fois, tout ce matériel numérique a été conservé sur un disque dur portable, verrouillé avec un mot de passe, auquel nous étions le seul à avoir accès.

4 Résultats

Ce chapitre vise à présenter les résultats des analyses de nos trois ensembles de données : 1) les 59 vidéos amateurs repérées dans YouTube; 2) les transcriptions des trois entrevues individuelles que nous avons menées avec des vidéastes; et 3) les transcriptions des 14 groupes de discussion que nous avons menés avec 75 adolescents fréquentant une maison de jeunes du Québec. La structure de la présentation des résultats de ces analyses correspond aux trois objectifs de recherche poursuivis dans cette thèse, que nous rappellerons ici :

- 1) Identifier les idées véhiculées dans les vidéos de nature socioéducative traitant du thème de la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube ;
- 2) Décrire les processus de rationalisation que des vidéastes ont mis en œuvre lors de la production de leur vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation et de sa publication dans YouTube ;
- 3) Décrire les processus de rationalisation que des adolescents mettent en œuvre lorsqu'on leur propose de produire une vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation.

4.1 Les idées véhiculées dans les vidéos sur la cyberintimidation

Cette section de notre chapitre de résultats vise à apporter une réponse au premier objectif poursuivi dans le cadre de notre recherche, soit *Identifier les idées véhiculées dans les vidéos de nature socioéducative traitant du thème de la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube*. La présentation des résultats suit la structure suivante : 1) les idées véhiculées dans les discours oraux et écrits, et 2) les idées véhiculées dans les mises en scène.

Rappelons que dans le cadre de notre recherche, les images contenues dans les vidéos ont été analysées séparément des discours oraux et écrits, puisque nous avons constaté, durant la phase d'exploration de nos données, que les idées exprimées sous forme de mises en scène ne correspondaient pas de manière directe aux idées exprimées verbalement ou par écrit dans les vidéos. En effet, comme l'explique Meunier (2013), les mots et les images sont des modes

langagiers qui imposent des contraintes différentes sur les plans de la production et de la réception des messages, qui ne sont pas sans influence sur la communication des idées.

Rappelons aussi que les résultats relatifs aux mots retrouvés dans les mises en scène, à savoir les paroles des personnages, seront présentés dans la section sur les mises en scènes et non dans celle sur les discours, puisque nous voulions distinguer clairement le discours produit et assumé par les auteurs des vidéos d'une part, et les paroles des personnages mis en scène d'autre part.

Enfin, nous tenons également à rappeler que les résultats présentés au sujet des vidéos ne concernent pas uniquement des productions d'adolescents, mais celles de vidéastes amateurs de tous âges. Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre méthodologique, il était impossible pour nous, sur la base des informations dont nous disposons, d'identifier hors de tout doute les vidéos qui avaient été produites par des adolescents, de même que les contextes de production de leurs vidéos.

4.1.1 Les idées véhiculées dans les discours oraux et écrits

Nous présentons ici les résultats concernant les idées véhiculées dans l'ensemble des vidéos amateurs que nous avons analysées. Ces résultats se déclinent en neuf thèmes : 1) les rapports entre la vie sociale et les technologies numériques, 2) la nature des actes de cyberintimidation, 3) la médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation, 4) les cyberintimideurs, 5) les conséquences pour les cyberintimideurs, 6) les victimes, 7) les effets de la cyberintimidation sur les victimes, 8) les autres acteurs de la cyberintimidation, et 9) les actions proposées pour lutter contre la cyberintimidation. L'ordre dans lequel sont présentés les différents sous-thèmes suit la structure du premier chapitre de notre thèse, où nous avons présenté notre objet de recherche.

4.1.1.1 Les rapports entre la vie sociale et les technologies numériques

Bien que la cyberintimidation soit le thème central abordé par les vidéastes amateurs dans leurs productions, certains inscrivent celui-ci à l'intérieur d'un discours plus large sur les rapports entre la vie sociale et les technologies numériques. Nous avons identifié 20 énoncés à l'intérieur de ce thème, que nous avons classés dans trois catégories. L'inscription du thème de

la cyberintimidation à l'intérieur d'un discours plus général sur les rapports entre la vie sociale et les technologies numériques est somme toute marginale dans les discours oraux et écrits portés par les vidéos. En effet, seulement 12 (20,3 %) des vidéos ont abordé le thème dont il est question ici, alors que 47 (79,7 %) en n'ont aucunement parlé. Parmi les douze vidéos ayant traité du thème des rapports entre la vie sociale et les technologies, les vingt énoncés étaient répartis de la manière suivante : 6 vidéos (1 énoncé), 4 vidéos (2 énoncés) et 2 vidéos (3 énoncés). Les vidéos de Timinou Noir et de Lexie sont les deux vidéos qui ont véhiculé trois idées à propos des rapports entre la vie sociale et les technologies numériques. Sur la base des informations dont nous disposons, ces deux vidéastes ont été classés dans les catégories « productions privées » et « étudiants universitaires ».

L'idée la plus souvent véhiculée dans les douze vidéos ayant abordé le thème des rapports entre la vie sociale et les technologies est celle voulant qu'Internet soit un contexte dangereux, qui aurait aggravé le phénomène de l'intimidation déjà existant (n = 9). Comme l'affirme le vidéaste Timinou Noir : *Maintenant, c'est rendu qu'à cause d'une poignée de « swagfag » de 15 ans, avec leur petite morale à cinq cennes pis leur power trip, parce qu'ils ont 90 000 abonnés, là, t'as peur de mettre des photos de toi. Des plans que tu te fasses traiter de salope ou whatever.*

La deuxième idée la plus répandue dans les douze vidéos traitant du thème des rapports entre la vie sociale et les technologies est celle voulant que les technologies numériques occupent une place importante dans la vie des gens, particulièrement celle des adolescents (n = 8). Comme l'affirme la vidéo de sab cusson : *Que ce soit sur Facebook, Twitter ou au téléphone cellulaire, les adolescents sont en communication constante les uns avec les autres.*

Enfin, la troisième idée présente dans les vidéos, en ce qui concerne les rapports entre la vie sociale et les technologies, est celle voulant qu'Internet soit un lieu de libre expression qui doit nous permettre de nous exprimer publiquement et qui ne doit pas être censuré (n = 3). Cette idée est exprimée par TheBiitchesGirl201 : *Si t'as le goût de faire un « fuck you » sur ta photo, bien faisant un « fuck you », christ. Envoye, osti.*

Tableau 5. Les énoncés sur les rapports entre la vie sociale et les technologies

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet des rapports entre la vie sociale et les technologies numériques ?</i>	Nombre d'énoncés
Internet est un contexte dangereux	9
Les technologies occupent de plus en plus de place dans la vie des adolescents	8
Internet doit demeurer un lieu de libre expression	3
TOTAL	20

*Les 20 énoncés ont été repérés dans douze vidéos. Les 47 autres vidéos ne traitaient pas de ce sujet.

Ainsi, de manière générale, trois idées sont présentes dans le discours des vidéastes au sujet des rapports entre la vie sociale et les technologies numériques : Internet est un contexte dangereux qui aurait aggravé le phénomène de l'intimidation (n = 9) ; les technologies occupent de plus en plus de place dans la vie des gens, particulièrement celle des adolescents (n = 8); Internet doit demeurer un lieu de libre expression sans censure (n = 3). Rappelons que ces idées ne sont toutefois véhiculées que par douze des 59 vidéos analysées.

4.1.1.2 La nature des actes de cyberintimidation

Les vidéastes auxquels nous nous sommes intéressés, dans leurs productions, ont fait un effort de définition du concept de cyberintimidation, afin d'expliquer à leur public ce que désigne ce vocable. En lien avec ce thème, nous avons identifié 34 énoncés, qui ont été classés dans sept catégories. Le thème de la nature des actes de cyberintimidation, est, comme le précédent thème présenté, somme toute marginal dans l'ensemble des discours oraux et écrits portés par les vidéos. En effet, seulement 13 des vidéos (22 %) ont traité de la nature des actes de cyberintimidation, alors que 46 (78 %) n'en ont aucunement traité. Parmi les treize vidéos ayant abordé ce thème, les trente-quatre énoncés étaient répartis de la manière suivante : 5 vidéos (un énoncé), 2 vidéos (2 énoncés) et 2 vidéos (3 énoncés), 1 vidéo (4 énoncés) et 3 vidéos (5 énoncés). Nous n'observons aucune tendance quant aux catégories de producteurs auxquelles appartiennent les vidéastes ayant transmis des idées au sujet de la nature des actes de cyberintimidation.

La première idée la plus souvent exprimée dans les 13 vidéos ayant abordé le thème de la nature des actes de cyberintimidation est celle voulant que ce mot (la cyberintimidation) désigne des insultes ou des commentaires « méchants », de manière directe (de l'agresseur à la victime) (n = 7). Elle est notamment présente dans la vidéo de Philippe Camirand : *(La cyberintimidation), c'est intimider une personne en lui envoyant des messages blessants.*

La deuxième idée la plus répandue est celle voulant que la cyberintimidation désigne la propagation rapide de rumeurs portant atteinte à la réputation d'autrui. Comme l'affirme la vidéo de Sandrine Mabellini : *(La cyberintimidation) C'est aussi les fausses rumeurs qui sont lancées.*

La troisième idée la plus souvent exprimée est celle voulant que la cyberintimidation désigne plutôt l'envoi de messages agressifs et de menaces à l'intégrité physique d'autrui (n = 6). Cette idée est présente dans la vidéo de Gen Leduc : *Dans 73 % des cas (de cyberintimidation), la réception de courriels ou de messages instantanés est menaçante ou agressive.*

La quatrième idée la plus souvent exprimée est celle voulant que la cyberintimidation désigne surtout la publication en ligne de photos ou de vidéos compromettantes (n = 5). Cette idée est présente dans la vidéo de Lucie Daoust, qui définit la cyberintimidation ainsi : *diffusion d'images fausses, gênantes ou contrefaites.*

La cinquième idée la plus souvent exprimée est celle voulant que la cyberintimidation se définisse plutôt comme du harcèlement psychologique ou sexuel (n = 5). Cette idée est véhiculée par la vidéo de Claudia Setticasi, qui présente la définition suivante : *(La cyberintimidation c'est...) Harceler une personne.*

La sixième idée la plus souvent exprimée est celle voulant que la cyberintimidation désigne des actes d'humiliation devant un public (n = 2). Cette idée est présente dans la vidéo de daniel seuthe : *Premièrement, la cyberintimidation, c'est quoi ? La cyberintimidation, c'est humilier quelqu'un.*

Enfin, la septième idée la plus souvent exprimée dans les 13 vidéos ayant abordé le thème de la nature des actes de cyberintimidation est celle voulant que la cyberintimidation

désigne un acte de vol de renseignements personnel (n = 2). C'est le cas de Sandrine Mabellini : *Vol d'images confidentielles. Vol de données.*

Tableau 6. Les énoncés sur la nature des actes de cyberintimidation dans les vidéos

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet de la nature des actes de cyberintimidation ? La cyberintimidation désigne...</i>	Nombre d'énoncés
Des insultes ou des commentaires méchants	7
La propagation rapide de rumeurs	7
L'envoi de messages agressifs et de menaces	6
La publication en ligne de photos ou de vidéos compromettantes	5
Du harcèlement psychologique ou sexuel	5
De l'humiliation devant un public	2
Le vol de renseignements personnels	2
TOTAL	34

*Les 34 énoncés ont été repérés dans 13 vidéos. Les 46 autres vidéos ne traitaient pas de ce sujet.

En somme, de manière générale, à l'intérieur des 13 vidéos ayant abordé le thème de la nature des actes de cyberintimidation, « la cyberintimidation » ne désigne pas, de manière significative, une catégorie d'actes plus qu'une autre. Elle désigne presque autant les insultes ou les commentaires méchants communiqués de manière directe, que la propagation de rumeurs ou l'envoi de messages de menaces à l'intégrité physique. Les vidéastes regroupent autour d'un même concept plusieurs catégories d'actes, de nature différente. Trois des vidéastes mentionnent d'ailleurs cinq des catégories mentionnées dans le tableau ci-dessous pour illustrer l'ensemble des actes que désigne pour eux le vocable « cyberintimidation ».

4.1.1.3 La médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation

La cyberintimidation est un prolongement du phénomène de l'intimidation, caractérisé par une plus forte médiatisation et une plus forte publicisation des actes commis. L'intimidation ne se fait plus seulement avec la voix, devant les pairs, en « criant des noms ». Elle *peut* désormais se faire par la production et la distribution de documents visant l'atteinte à

la réputation d'un tiers. Certains éléments du discours des vidéastes concernent ces dimensions du phénomène (la médiatisation et la publicisation). Autour de ce thème, nous avons identifié 40 énoncés, qui ont été classés dans huit catégories.

Le thème de la médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation, est, comme les précédents thèmes présentés, somme toute marginal dans l'ensemble des discours oraux et écrits portés par les vidéos. En effet, seulement 14 des vidéos (23,7 %) ont traité de la nature des actes de cyberintimidation, alors que 45 (76,3 %) n'en ont aucunement traité. Parmi les quatorze vidéos ayant traité de la nature des actes de cyberintimidation, les quarante énoncés étaient répartis de la manière suivante : 5 vidéos (un énoncé), 2 vidéos (2 énoncés), 3 vidéos (3 énoncés), 1 vidéo (4 énoncés), 1 vidéo (5 énoncés), 1 vidéo (6 énoncés), 1 vidéo (7 énoncés).

L'idée la plus répandue dans les 14 vidéos ayant traité du thème de la médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation est celle voulant que la cyberintimidation implique la publication de messages dans les médias sociaux (n = 7). Cette idée est véhiculée dans la vidéo de Boulich Vincent, qui nomme une série de médias (ou réseaux) sociaux : *À travers Facebook, Twitter, Snapchat, Skyrock, MySpace, et autres réseaux sociaux.*

La deuxième idée la plus répandue est celle voulant que la cyberintimidation désigne de l'intimidation « par Internet », tout simplement. Comme l'exprime la vidéaste Velizara Angelova, la cyberintimidation désignerait de l'intimidation *via internet*.

La troisième idée la plus répandue est celle voulant que ce soit précisément avec Facebook que soient commis les actes de cyberintimidation (n = 5). Les vidéastes qui transmettent cette idée ne font qu'écrire « Facebook » sous forme d'intertitre dans leur vidéo pour marquer l'adéquation cyberintimidation-Facebook. Ou encore, ils insèrent le logo de Facebook dans leur séquence vidéo.

La quatrième idée la plus répandue est celle voulant que la cyberintimidation implique l'envoi de messages avec un téléphone mobile et sa messagerie texte. Par exemple, Lucie Daoust utilise l'expression « *via les cellulaires* » pour parler de la cyberintimidation.

La cinquième idée la plus répandue dans les 14 vidéos est celle voulant que la cyberintimidation puisse avoir lieu « partout, à tout moment » (n = 5). Cette idée est exprimée

par Marie-Ève Labbé : *D'ailleurs l'intimidation en ligne est sans limites de temps et d'espace. Et peut avoir lieu à tout moment, peu importe où se trouve la victime et l'agresseur.*

Les autres idées exprimées dans les 14 vidéos ayant traité du thème de la médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation sont les suivantes : la cyberintimidation implique la production de messages avec des technologies numériques (n = 4), la cyberintimidation implique l'envoi de messages par courriel (n = 4), et la cyberintimidation implique la publication de messages dans Twitter (n = 4).

Tableau 7. La médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet de la médiatisation et de la publicisation des actes de cyberintimidation ?</i>	Nombre d'énoncés
La publication de messages dans les médias sociaux	7
C'est tout simplement de l'intimidation sur Internet	6
La publication de messages dans Facebook	5
L'envoi de messages avec un téléphone mobile et sa messagerie texte	5
Peut avoir lieu partout, à tout moment	5
La production de messages avec des technologies numériques	4
L'envoi de messages par courriel	4
La publication de messages dans Twitter	4
TOTAL	40

*Les 40 énoncés ont été repérés dans 14 vidéos. Les 45 autres vidéos ne traitaient pas de ce sujet.

De manière générale, les idées exprimées dans les 14 vidéos ayant traité du thème de la médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation désignent les médias sociaux (n = 7), et plus particulièrement Facebook (n = 5) et Twitter (n = 4), comme étant les canaux de communication à l'aide desquels se commettent les actes de cyberintimidation. Les téléphones cellulaires et leur messagerie texte sont aussi désignés comme étant des outils pouvant servir à commettre des actes de cyberintimidation (n = 5). En outre, on observe aussi, parmi les 14 vidéos, des idées plus générales, comme celles voulant que les actes de

cyberintimidation désignent des actes d'intimidation « sur Internet » (n = 6) ou commis avec des technologies numériques (n = 4).

4.1.1.4 Les cyberintimideurs

Les personnes commettant des actes de cyberintimidation sont généralement désignées sous le vocable « cyberintimideurs ». Nous présentons ici les résultats concernant les idées véhiculées par les vidéos au sujet des cyberintimideurs, bien qu'ils ne les nomment pas toujours ainsi (ex. « ceux qui font de la cyberintimidation, ils [...] »). Autour de ce thème, nous avons identifié 18 énoncés, que nous avons classés dans quatre catégories. Le thème des cyberintimideurs, c'est-à-dire la description de qui sont les cyberintimideurs et des raisons pour lesquelles ils commettent des actes de cyberintimidation, sous forme de discours écrit ou oral, n'est présent que dans neuf des vidéos (15,3 %) que nous avons analysées. Ainsi, 50 des vidéos (84,7 %) que nous avons analysées ne traitent pas des cyberintimideurs sous forme de discours écrit ou oral. Parmi les neuf vidéos ayant traité du thème des cyberintimideurs, sous forme de discours oral ou écrit, les dix-huit énoncés étaient répartis de la manière suivante : 3 vidéos (un énoncé), 3 vidéos (2 énoncés) et 3 vidéos (3 énoncés).

L'idée la plus souvent exprimée dans les dix vidéos traitant du thème des cyberintimideurs est celle voulant qu'ils soient tout simplement « stupides » ou « cons » (n = 5). Cette idée est exprimée par MKleshow, qui s'adresse directement aux cyberintimideurs : *Si t'es pour être un connard, que ta vocation dans la vie c'est d'être un connard, au moins, affiche-toi!*

La deuxième idée la plus souvent exprimée est celle voulant qu'ils commettent des actes de cyberintimidation parce qu'ils sont influencés par leurs pairs. Comme l'expliquent Philippe Camirand : *Ils reçoivent l'influence d'une personne plus grande...*

La troisième idée la plus souvent exprimée est celle voulant que les cyberintimideurs commettent leurs actes de manière intentionnelle, dans le but de satisfaire des besoins personnels (n = 4). Elle est exprimée par la vidéaste TheBiitchesGirl201 : *J'ai entendu parler d'une histoire, l'autre fois. Une de mes amies s'est fait « basher » par une gang de ses amis. Dans le fond, la seule affaire qui lui ont dit, à la fin, c'est : « ah, excuse, on avait du temps à perdre ».*

La quatrième idée la plus souvent exprimée dans les dix vidéos traitant du thème des cyberintimideurs est celle voulant que les cyberintimideurs commettent leurs actes parce qu'ils sont eux-mêmes victimes de cyberintimidation (ou d'intimidation traditionnelle) (n = 4). Cette idée est exprimée par Philippe Camirand, qui dit ceci au sujet des cyberintimideurs : *Ils ont une très mauvaise estime d'eux-mêmes... Ils peuvent être eux-mêmes victimes d'intimidation...*

Tableau 8. Les énoncés sur les cyberintimideurs dans les vidéos

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet des cyberintimideurs ?</i>	Nombre d'énoncés
Ils sont irresponsables et socialement incompétents	5
Ils sont influencés par leurs pairs	5
Ils agissent dans le but de satisfaire des besoins personnels	4
Ils méritent du soutien	4
TOTAL	18

*Les 18 énoncés ont été repérés dans neuf vidéos. Les 50 autres vidéos ne traitaient pas de ce sujet.

Ainsi de manière générale, les neuf vidéos traitant du thème des cyberintimideurs dépeignent ces derniers comme non responsables de leurs actes, parce qu'ils ont un « retard » en matière de compétences sociales (n = 5) et parce qu'ils sont influencés par leur pairs (n = 5). Certains les dépeignent également comme des individus aptes à raisonner, qui agissent de manière intentionnelle, dans le but de satisfaire des besoins personnels (n = 4).

4.1.1.5 Les conséquences pour les cyberintimideurs

À l'intérieur des 59 vidéos que nous avons analysées, la question des conséquences auxquelles pourraient ou devraient faire face les cyberintimideurs suite à leurs actes, sous forme de discours oral ou écrit, est peu abordée. Dans l'ensemble des 59 vidéos analysées, seulement six (10,2 %) traitent du thème des conséquences auxquelles pourraient ou devraient faire face les cyberintimideurs suite à leurs actes. C'est donc dire que 53 des vidéos (89,8 %) ne véhiculent aucune idée à ce sujet. Autour du thème des conséquences pour les cyberintimideurs, nous avons identifié huit énoncés, qui ont été classés dans trois catégories.

Parmi les six vidéos qui véhiculaient des idées au sujet de ce thème, sous forme de discours oral ou écrit, on retrouvait deux énoncés dans quatre vidéos et un énoncé dans deux vidéos.

Une des trois idées véhiculées dans les six vidéos est celle voulant que les cyberintimideurs puissent faire face à des conséquences légales (n = 4). Cette idée est présente dans la vidéo de Raizalork47, sous la forme suivante : *La cyberintimidation... C'est criminel.*

Une autre des trois idées véhiculées dans les six vidéos est celle voulant que les cyberintimideurs doivent apprendre à être socialement responsables (ils devraient « être rééduqués » ou « se rééduquer ») (n = 2). Cette idée est présente dans la vidéo de Marie-Ève Labbé, sous la forme suivante : *Ils doivent simplement trouver d'autres moyens appropriés afin d'exprimer leurs sentiments.*

La dernière des trois idées véhiculées dans les six vidéos traitant du thème des conséquences auxquelles pourraient ou devraient faire face les cyberintimideurs suite à leurs actes est celle voulant que ces derniers doivent souffrir, voire mourir (n = 2). Cette idée est notamment présente dans la vidéo de MKleshow : *Si le meurtre serait légal, ce que je ferais, c'est que je les mettrais toutes dans un gros camion de poubelles. Je les « grinderais ». Je me ferais de toasts à ça. Je les mangerais, man!*

Tableau 9. Les énoncés sur les conséquences pour les cyberintimideurs

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet des conséquences pour les cyberintimideurs ?</i>	Nombre d'énoncés
Faire face à des conséquences légales	4
Apprendre à être socialement responsables	2
Souffrir, voire mourir	2
TOTAL	6

*Les six énoncés ont été repérés dans six vidéos. Les 53 autres vidéos ne traitaient pas de ce sujet.

Ainsi, de manière générale, nous voyons ici que la question des conséquences auxquelles pourraient ou devraient faire face les cyberintimideurs suite à leurs actes est peu répandue dans l'ensemble des discours oraux ou écrits des vidéos. Seulement six des 59

vidéos abordent ce thème. Comme nous le voyons ici, les six vidéastes ayant abordé ce thème véhiculent trois idées différentes : les cyberintimideurs peuvent faire face à des conséquences légales; ils devraient apprendre à être socialement responsables; et ils ne méritent que de souffrir, voire mourir.

4.1.1.6 Les victimes

Les personnes ciblées par les cyberintimideurs sont généralement désignées sous le vocable « victimes ». Nous présentons ici les résultats concernant les idées véhiculées par les vidéos au sujet des victimes, bien qu'ils ne les nomment pas toujours ainsi (ex. « ceux qui se font faire ça, ils [...] »). Autour de ce thème, nous avons identifié 40 énoncés, que nous avons classés dans cinq catégories.

Le thème des victimes, c'est-à-dire la description de qui sont les victimes et des raisons pour lesquelles elles sont la cible d'actes de cyberintimidation, sous forme de discours écrit ou oral, est présent dans 24 des vidéos (40,7 %) que nous avons analysées. Trente-cinq (59,3 %) des vidéos que nous avons analysées ne traitent pas du thème des victimes sous forme de discours écrit ou oral. Parmi les vingt-quatre vidéos ayant traité du thème des victimes, sous forme de discours oral ou écrit, les quarante énoncés étaient répartis de la manière suivante : 11 vidéos (1 énoncé), 11 vidéos (2 énoncés), 1 vidéo (3 énoncés) et 1 vidéo (4 énoncés).

L'idée la plus souvent véhiculée au sujet des victimes est celle voulant qu'elles soient nombreuses (n = 22). Cette idée est présente dans la vidéo d'eliane barbeau : *L'année dernière, un million d'enfants ont été harcelés, menacés ou soumis à d'autres formes de cyberintimidation sur Facebook!*

La deuxième idée la plus souvent véhiculée dans les vidéos est celle voulant que les victimes de cyberintimidation soient surtout des filles (n = 8). Cette idée est présente dans la vidéo de Kim Foucault, qui affirme que : *Les filles sont significativement plus souvent impliquées que les garçons dans la cyber-intimidation.*

La troisième idée la plus souvent véhiculée dans les vidéos est celle voulant que les victimes de cyberintimidation soient surtout des adolescents plutôt que des adultes (n = 6). Cette idée est portée par la vidéo de sab cusson : *Cette forme d'intimidation affecte tout le monde, mais surtout les jeunes adolescents qui utilisent les technologies au quotidien.*

Les deux autres idées véhiculées dans les vidéos, au sujet des victimes, sous forme de discours oral ou écrit, sont les suivantes : les victimes sont aussi victimes d'intimidation à l'école (n = 2), et n'importe qui peut devenir une victime (n = 2).

Tableau 10. Les énoncés sur les victimes dans les vidéos

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet des victimes ?</i>	Nombre d'énoncés
Elles sont nombreuses	22
Ce sont surtout des filles	8
Ce sont surtout des adolescents	6
Elles sont aussi victimes d'intimidation à l'école	2
N'importe qui peut devenir une victime	2
TOTAL	40

*Les 40 énoncés ont été repérés dans 24 vidéos. Les 35 autres vidéos ne traitaient pas de ce sujet.

En somme, de manière générale, l'idée la plus souvent portée, sous forme de discours oral ou écrit, au sujet des victimes, est que ces dernières sont nombreuses (n = 22). Dans les vidéos ayant traité du thème des victimes, nous retrouvons aussi quelques précisions suggérant que les victimes seraient davantage des filles que des garçons (n = 8), et davantage des adolescents que des adultes (n = 6).

4.1.1.7 Les effets de la cyberintimidation sur les victimes

Les jeunes ciblés par les cyberintimidateurs, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre de cette thèse, sont exposés à différents effets néfastes pour leur développement psychosocial, leur autonomisation et leur réussite scolaire et sociale. Nous présentons ici les résultats concernant les idées véhiculées par les vidéos au sujet des effets de la cyberintimidation sur les victimes. Autour de ce thème, nous avons identifié 80 énoncés, que nous avons classés dans 15 catégories.

Le thème des effets sur les victimes, sous forme de discours écrit ou oral, est présent dans 34 (57,6 %) des vidéos que nous avons analysées, et est donc absent de 24 (40,7 %)

d'entre elles. Parmi les trente-quatre vidéos ayant traité du thème des effets sur les victimes, sous forme de discours oral ou écrit, les quatre-vingt énoncés étaient répartis de la manière suivante : 16 vidéos (1 énoncé), 9 vidéos (2 énoncés), 2 vidéos (3 énoncés), 3 vidéos (4 énoncés), 1 vidéo (5 énoncés), 2 vidéos (6 énoncés) et 1 vidéo (11 énoncés).

Une des deux idées les plus exprimées au sujet des effets sur les victimes, dans les 34 vidéos ayant abordé ce thème, est celle voulant que les actes de cyberintimidation, commis à distance, blessent autant que la violence physique (n = 17). Cette idée est présente dans la vidéo de Velizara Angelova : *La cyberintimidation fait autant mal que l'intimidation physique*. Cette idée est également exprimée par la vidéaste Patricia Leduc : *Les paroles blessent beaucoup plus que vous le croyez*.

La deuxième des deux idées les plus exprimées au sujet des effets sur les victimes est celle voulant que les actes de cyberintimidation puissent conduire les victimes au suicide (n = 17). Cette idée est notamment exprimée dans la vidéo de Laurie-Anne Gagné : *Ces trois filles ont toutes finies par se suicider. ELLES ÉTAIENT TOUTES PLUS CAPABLE D'ÊTRE DES VICTIMES D'INTIMIDATION. C'ÉTAIT UN POIDS TROP LOURD À SUPPORTER*.

La troisième idée la plus souvent exprimée est une idée plutôt générale voulant que les actes de cyberintimidation puissent « détruire des vies » ou « faire des ravages » (n = 16). Cette idée est véhiculée dans la vidéo d'Éma Paradis : *La cyberintimidation, ça l'anéantis*.

La quatrième idée la plus souvent est celle voulant que les actes de cyberintimidation conduisent les victimes à la dépression (n = 6). Cette idée est exprimée dans la vidéo de Sab Cusson : *La cyberintimidation est un problème qui conduit les jeunes à la dépression*.

La cinquième idée la plus souvent exprimée est celle voulant que les victimes aient peur de dénoncer leurs agresseurs suite à une situation de cyberintimidation (n = 6). Cette idée est exprimée dans la vidéo de Gen Leduc, sous la forme suivante : *Seulement 20 % des enfants de 11-12 ans ont osé briser le silence en dénonçant leur intimidateur*.

Enfin, les autres idées exprimées dans les 34 vidéos ayant abordé le thème des effets sur les victimes sont les suivantes : les actes de cyberintimidation peuvent conduire les victimes à s'isoler (n = 4), ils peuvent produire de l'anxiété (n = 3), ils peuvent produire une baisse d'estime de soi (n = 3), les victimes peuvent devenir insensibles aux actes de

cyberintimidation (n = 2), les victimes peuvent subir des échecs scolaires (n = 1), les victimes peuvent se sentir coupables (n =1), les victimes peuvent se sentir vulnérables (n = 1), les victimes peuvent se sentir inquiètes (n = 1), les victimes peuvent avoir des troubles alimentaires (n = 1), les victimes peuvent avoir des comportements violents (n = 1).

Tableau 11. Les énoncés sur les effets de la cyberintimidation sur les victimes

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet des effets sur les victimes ?</i>	Nombre d'énoncés
Les paroles blessent autant que la violence physique	17
Suicide	17
Détruire des vies	16
La dépression	6
Peur de dénoncer les agresseurs	6
Isolement	4
Anxiété	3
Baisse de l'estime de soi	3
Insensible à la cyberintimidation	2
Échecs scolaires	1
Sentiment de culpabilité	1
Sentiment de vulnérabilité	1
Sentiment d'insécurité	1
Troubles alimentaires	1
Comportements violents	1
TOTAL	80

*Les 80 énoncés ont été repérés dans 34 vidéos. Les 24 autres vidéos ne traitaient pas de ce sujet.

De manière générale, on remarque donc que dans les 34 vidéos ayant abordé le thème des effets de la cyberintimidation sur les victimes sous forme de discours oraux et écrits, ce

sont surtout les idées suivantes qui sont mises de l'avant : les paroles prononcées à distance blessent autant que la violence directe (n = 17), les actes de cyberintimidation peuvent conduire les victimes au suicide (n = 17), et les actes de cyberintimidation peuvent détruire des vies (n = 16). Plus rares sont les vidéos qui évoquent explicitement des effets des actes de cyberintimidation autres que le suicide.

4.1.1.8 Les autres acteurs de la cyberintimidation

Les discours oraux et écrits traitant des « autres acteurs » de la cyberintimidation (témoins, parents, enseignants) occupent une place marginale dans l'ensemble des vidéos. Autour de ce thème, nous avons identifié seulement cinq énoncés, que nous avons classés dans deux catégories. Le thème des autres acteurs de la cyberintimidation, sous forme de discours écrit ou oral, est présent dans cinq (8,5 %) des vidéos que nous avons analysées et est donc absent de 54 (91,5 %) d'entre elles. Ainsi, chacune des cinq vidéos ne véhiculait qu'une seule des idées identifiées.

La première idée présente dans les cinq vidéos traitant du thème des autres acteurs de la cyberintimidation est celle voulant que les parents soient peu préoccupés par le phénomène de la cyberintimidation et mal informés par rapport à celui-ci (n = 3). Cette idée est notamment véhiculée par la vidéo d'Alessia Fuoco : *Seulement 5 % des parents sont préoccupés par la cyberintimidation.*

La deuxième idée présente dans les cinq vidéos traitant du thème des autres acteurs de la cyberintimidation est celle voulant que les témoins d'actes de cyberintimidation soient trop souvent passifs par rapport à la défense des victimes (n = 2). Cette idée est notamment véhiculée par la vidéo d'Emilia Paradis : *90 % des ados qui utilise les médias sociaux et qui ont été témoin de la cruauté en ligne, l'ont ignoré. 35 % le font fréquemment.*

Tableau 12. Les énoncés sur les autres acteurs de la cyberintimidation dans les vidéos

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet des témoins et des parents ?</i>	Nombre d'énoncés
Les parents sont peu préoccupés et mal informés	3
Les témoins d'actes de cyberintimidation sont trop souvent	2

inactifs	
TOTAL	5

*Les cinq énoncés ont été repérés dans cinq vidéos. Les 54 autres vidéos ne traitaient pas de ce sujet.

En somme, le thème des autres acteurs de la cyberintimidation occupe une place marginale dans l'ensemble des discours oraux et écrits portés par l'ensemble des 59 vidéos. Il n'est présent que dans cinq d'entre elles sous cette forme langagière. En revanche, comme nous le verrons ci-dessous, plus nombreuses sont les vidéos qui s'adressent directement aux témoins ou aux « gens du public » pour leur demander de prendre la défense des victimes.

4.1.1.9 Les actions proposées pour lutter contre la cyberintimidation

Les vidéos que nous avons analysées proposent des idées au sujet de *ce qu'est* la cyberintimidation (des discours descriptifs), mais aussi des pistes d'action pour lutter contre ce phénomène, qui prennent la forme de discours pragmatiques (qui visent à faire agir). Nous avons repéré 96 énoncés de cette nature dans l'ensemble des discours oraux et écrits des 59 vidéos constituant notre corpus, que nous avons classés dans dix catégories.

Le thème des actions pour lutter contre la cyberintimidation, sous forme de discours écrit ou oral, est présent dans 52 (88,1 %) des vidéos que nous avons analysées et est donc absent de seulement sept (11,9 %) d'entre elles. Parmi les cinquante-deux vidéos ayant traité du thème des actions pour lutter contre la cyberintimidation, sous forme de discours oral ou écrit, les quatre-vingt-seize énoncés étaient répartis de la manière suivante : 29 vidéos (1 énoncé), 12 vidéos (2 énoncés), 5 vidéos (3 énoncés), 3 vidéos (4 énoncés), 2 vidéos (5 énoncés) et 1 vidéo (6 énoncés).

L'idée d'action la plus souvent proposée dans l'ensemble des discours oraux et écrits des 52 vidéos ayant abordé ce thème est celle de « mettre fin à la cyberintimidation », qui est adressée à un public général (n = 26). Cette idée abstraite est présente dans la vidéo de Guillaume Landry : *Sa S'ARRÊTE quand ? C'est à VOUS de DÉCIDER !*

La deuxième idée d'action la plus souvent proposée suggère aux victimes de se confier à une personne de confiance plutôt que de s'isoler (n = 19). Cette idée est présente dans la

vidéo de Marie-Lou Arseneault : *Si vous êtes victime d'intimidation, n'hésitez surtout pas à en parler!*

La troisième idée d'action la plus souvent proposée demande aux témoins de ne pas hésiter à dénoncer les cyberintimidateurs (n = 11). Cette idée, destinée aux témoins et potentiels défenseurs, est présente dans la vidéo de Mick Lapointe : *La cyber-intimidation, portez-y attention. DÉNONCEZ-LÀ.*

La quatrième idée d'action la plus souvent proposée s'adresse directement aux cyberintimidateurs, à qui l'on demande de réfléchir aux répercussions de leurs actes pour les victimes et de mettre fin à leurs actes (n = 11). Cette idée est présente dans la vidéo de Loïc Bourgeois : *Vos gestes peuvent se rendre loin : Soyez-en conscients.*

La cinquième idée d'action proposée s'adresse aux « gens du public », à qui l'on demande de ne pas oublier les jeunes victimes de cyberintimidation qui se sont suicidées (n = 8). Cette idée est véhiculée par la vidéo de Laurie-Anne Gagné : *Vous souvenez-vous de ces visages? Marjorie Raymond. Amanda Todd. Jade Hughes.* De manière générale, les vidéastes qui demandent au public de ne pas oublier les victimes mentionnent les noms de victimes connues dans leur message.

La sixième idée d'action proposée s'adresse aussi aux « gens du public », à qui l'on propose de promouvoir une liberté de parole qui soit respectueuse (n = 7). C'est notamment le cas de la vidéaste Marie-Ève Labbé : *Il est important de promouvoir une liberté d'expression qui soit responsable et respectueuse des différences.*

La septième idée d'action proposée s'adresse aux parents et aux enseignants (aux « adultes »), à qui l'on demande de s'informer davantage au sujet de la cyberintimidation (n = 5). Cette idée est notamment présente dans la vidéo de Sandrine Mabellini : *C'est aux parents qu'il en incombe la responsabilité. Pour cela il faut s'éduquer soi-même.*

Les autres idées d'action proposées dans l'ensemble des discours oraux et écrits des 52 vidéos ayant abordé ce thème sont les suivantes, toutes adressées aux victimes ou aux potentielles victimes : demeurez indifférentes aux actes des cyberintimidateurs (n = 4), n'abandonnez pas, puisqu'il y a des solutions (n = 4), et développez des savoir-faire techniques pour prévenir la cyberintimidation (n = 1).

Tableau 13. Les actions proposées pour lutter contre la cyberintimidation

<i>Quelles sont les actions proposées par les vidéastes ?</i>	Nombre d'énoncés
Au public	
Mettons fin à la cyberintimidation dès maintenant	26
Rendez hommage aux victimes	8
Misons sur le respect	7
Sous-total	41
Aux victimes	
Confiez-vous à une personne de confiance	19
Demeurez indifférentes aux actes des cyberintimidateurs	4
N'abandonnez pas, puisqu'il y a des solutions	4
Développez des savoir-faire techniques	1
Sous-total	28
Aux témoins	
Dénoncez les cyberintimidateurs	11
Sous-total	11
Aux cyberintimidateurs	
Arrêtez et pensez avant d'agir	11
Sous-total	11
Aux parents et aux enseignants	
Informez-vous davantage	5
Sous-total	5
TOTAL	96

*Les 96 énoncés ont été repérés dans 52 vidéos. Les sept autres vidéos ne traitaient pas de ce sujet.

En somme, le thème des actions à poser pour lutter contre la cyberintimidation est présent dans 52 des vidéos analysées. L'idée la plus souvent proposée à cet égard par les vidéastes est celle voulant que l'on doive « agir dès maintenant », qui est adressée à un public large. On retrouve aussi, parmi les actions, « se confier à une personne de confiance », qui est proposée aux victimes. Nous constatons enfin que c'est surtout au public en général que les vidéastes demandent d'agir dans la lutte contre la cyberintimidation. À l'inverse, ils proposent moins de pistes d'actions précisément adressées aux enseignants et aux parents, par exemple.

4.1.2 Les idées véhiculées dans les mises en scène

Précédemment dans ce chapitre, nous avons présenté les résultats concernant l'identification des idées véhiculées dans les discours oraux et écrits des vidéos au sujet de la cyberintimidation. Nous présenterons maintenant les idées véhiculées dans les mises en scène des vidéos. Comme nous l'avons dit précédemment, nous avons fait le choix d'analyser séparément les discours et les mises en scène, de manière à constater comment les jeunes ont choisi d'exploiter ces deux modes de communication. Les mises en scène peuvent prendre la forme de reproductions de la vie quotidienne réalisées par de jeunes comédiens amateurs ou encore la forme de dessins fixes ou animés.

Parmi les 59 vidéos que nous avons analysées, 53 (89,8 %) ont notamment eu recours à des mises en scène pour présenter des idées au sujet de la cyberintimidation. C'est donc dire que seulement six vidéos (10,2 %) ne présentaient aucune mise en scène de la cyberintimidation. Sur le plan visuel, elles ne s'en tenaient qu'à la présentation visuelle d'un commentateur énonçant un discours. Enfin, mentionnons qu'aucune vidéo ne s'en tenait qu'à des mises en scène pour décrire *ce qu'est* la cyberintimidation. Toutes les vidéos présentaient, à un moment ou à un autre, un extrait textuel visant à décrire la cyberintimidation.

Notre propos sera divisé en huit thèmes : 1) la nature des actes de cyberintimidation, 2) la médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation, 3) les cyberintimidateurs, 4) les conséquences pour les cyberintimidateurs, 5) les victimes, 6) les effets de la cyberintimidation sur les victimes, 7) les autres acteurs de la cyberintimidation, et 8) les actions proposées pour lutter contre la cyberintimidation.

4.1.2.1 La nature des actes de cyberintimidation

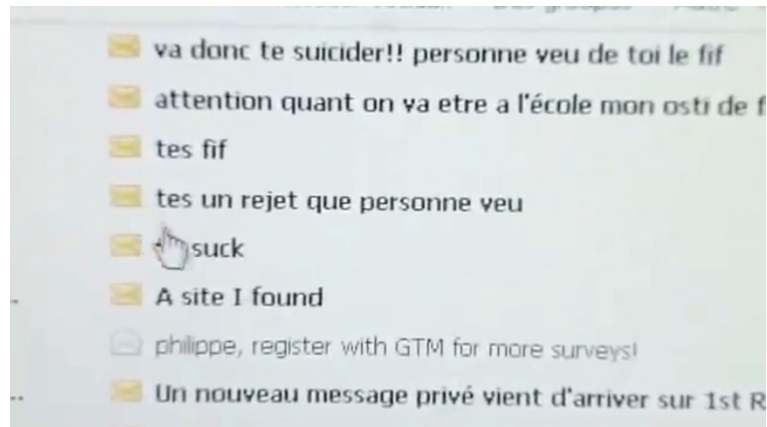
Dans les mises en scène qu'ils ont produites, les vidéastes ont diffusé certaines idées par rapport à la nature des actes de cyberintimidation. En tout, nous avons repéré 177 scènes où était décrite la nature des actes de cyberintimidation. De telles scènes étaient présentes dans 53 (89,8 %) des vidéos que nous avons analysées et donc absentes de six (10,2 %) d'entre elles. Nous avons classé ces 177 scènes dans 18 catégories.

Parmi les cinquante-trois vidéos présentant des scènes décrivant les actes de cyberintimidation, on retrouve un total de 177 scènes réparties de la manière suivante : 6 vidéos (1 scène), 5 vidéos (2 scènes), 9 vidéos (3 scènes), 6 vidéos (4 scènes), 7 vidéos (5 scènes), 2 vidéos (6 scènes), 4 vidéos (7 scènes), 2 vidéos (8 scènes), 1 vidéo (9 scènes) et 1 vidéo (10 scènes).

Parmi les 53 vidéos présentant des scènes décrivant la nature des actes de cyberintimidation, six présentaient un seul type d'acte de cyberintimidation, cinq en présentaient deux, huit en présentaient trois, sept en présentaient quatre, sept en présentaient, deux en présentaient six, quatre en présentaient sept, deux en présentaient huit, une en présentait neuf, et une en présentait dix (pour un total de 177 scènes).

La scène la plus souvent présente dans les 53 vidéos est celle d'un cyberintimidateur souhaitant faire croire à sa victime que personne ne l'aime (n = 24). Par exemple, le vidéaste Raizalork47 fait dire ceci à un de ses personnages : « *tes un rejet que personne veu* ». Le plus souvent, cette scène prend la forme de la présentation à l'écran, par les vidéastes, des propos écrits par les cyberintimidateurs et reçus par les victimes. Ce type de scène est représentée sous forme d'image fixe ci-dessous.

Figure 12. Un cyberintimidateur écrit « *tes un rejet que personne veu* »



La deuxième scène la plus souvent présente est celle d'un cyberintimidateur qui commente négativement l'apparence physique de sa victime (n = 23). Par exemple, le vidéaste Mick Lapointe fait dire ceci à un de ses personnages : *T'es vraiment laide à voir.*

La troisième scène la plus souvent présente est celle d'un cyberintimidateur qui incite sa victime à se suicider (n = 18). Par exemple, un des personnages mis en scène par Marie-Lee Ménard écrit ceci à sa victime : *Jvais pas arrêter de t'arceler jusqu'à temps que tu te tires une balle dans tête.*

La quatrième scène la plus souvent présente est celle d'un cyberintimidateur qui commente négativement les comportements sexuels de sa victime (n = 18). Par exemple, un des personnages mis en scène par Virginie Besner dit ceci : *T la pute de l'école.* Précisions que ce sont généralement les mots « pute » et « salope » que les vidéastes emploient pour décrire les actes de cyberintimidation de la catégorie « commentaires négatifs sur les comportements sexuels ».

La cinquième scène la plus souvent présente est celle d'un cyberintimidateur qui commente négativement les aptitudes intellectuelles de sa victime (n = 15). Par exemple, un des personnages mis en scène par la vidéaste annemarie holm écrit ceci à sa victime : *IMBÉCILE.* Les mots « imbéciles », « épais(se) » et « con(ne) » sont ceux généralement employés par les vidéastes pour décrire les actes de cyberintimidation de la catégorie « commentaires négatifs sur les aptitudes intellectuelles ».

La sixième scène la plus souvent présente est celle d'un cyberintimidateur qui veut faire croire à sa victime qu'elle est inutile pour la société (sans lui dire de se suicider) (n = 15). Par exemple, un des personnages mis en scène par Mick Lapointe écrit ceci à sa victime : *À quoi sers-tu sur la terre?*

La septième scène la plus souvent présente est celle d'un cyberintimidateur qui transmet des menaces de violence physique ou de mort à sa victime (n = 11). Par exemple, un des personnages mis en scène par DreeyFaShiOn écrit ceci à sa victime : *ma t'peter les deux jambes bro [...] pis jvas téclater la yeule.*

La huitième scène la plus souvent présente est celle d'un cyberintimidateur qui commente négativement l'hygiène personnelle de sa victime (n = 10). Par exemple, un des personnages mis en scène par Marie-Lee Ménard écrit ceci à sa victime : *Tes déguaulasse [...] Tu sais c'est quoi une douche. Jpense que non parce que tu pues !!! [...] Grosse chienne sale.*

Enfin, les autres scènes présentes dans les 53 vidéos présentant des scènes décrivant la nature des actes de cyberintimidation sont les suivantes : signifier à la victime qu'elle est exclue (n = 9), commenter négativement l'identité ou l'orientation sexuelle de la victime (n = 8), réitérer son pouvoir sur la victime (n = 8), rire de la victime publiquement (n = 5), rire de la victime publiquement (n = 5), commenter négativement les publications en ligne de la victime (n = 5), menacer la victime de révéler des informations privées (n = 3), commenter négativement les croyances religieuses de la victime (n = 1), inviter la victime à la rencontrer en personne (profilage) (n = 1).

Tableau 14. Les scènes illustrant des actes de cyberintimidation dans les vidéos

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet de la nature des actes de cyberintimidation ? La cyberintimidation désigne...</i>	Nombre de scènes
Faire croire à la victime que personne ne l'aime	24
Commenter négativement l'apparence physique	23
Inciter la victime à se suicider	18
Commenter négativement les comportements sexuels	18
Commenter négativement les aptitudes intellectuelles	15

Faire croire à la victime qu'elle est inutile pour la société	15
Transmettre des menaces de violence physique ou de mort	11
Commenter négativement l'hygiène personnelle	10
Signifier à la victime qu'elle est exclue	9
Commenter négativement l'identité ou l'orientation sexuelle	8
Réitérer son pouvoir sur la victime	8
Rire de la victime publiquement	5
Commenter négativement les publications en ligne	5
Menacer la victime de révéler des informations privées	3
Commenter négativement les croyances religieuses	1
Inviter la victime à la rencontrer en personne (profilage)	1
Total	177

*Les 177 scènes ont été repérées dans 53 vidéos. Les six autres vidéos ne montraient pas de telles scènes.

En somme, c'est surtout comme des actes consistant à faire croire à la victime que personne ne l'aime (n = 24), à commenter négativement l'apparence physique de la victime (n = 23), à inciter la victime à se suicider (n = 18), ou à commenter négativement les comportements sexuels de la victime (n = 18) que sont décrits les actes de cyberintimidation dans les mises en scène des vidéos. En comparaison, dans les discours oraux et écrits, c'étaient « les insultes » (n = 7), « la propagation de rumeurs » (n = 7), et « les menaces » (n = 6) qui étaient les catégories les plus présentes dans les vidéos. Outre que le fait que la description de *ce qu'est* la cyberintimidation n'est pas la même dans les discours et dans les mises en scène, nous pouvons ici remarquer que les mises en scène ont été plus utilisées que les discours oraux et écrits par les vidéastes pour décrire la nature des actes de cyberintimidation.

4.1.2.2 La médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation

Dans les mises en scène qu'ils ont produites, les vidéastes ont diffusé certaines idées par rapport à la médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation. En tout, nous

avons repéré 73 scènes où elles étaient décrites. De telles scènes étaient présentes dans 40 (67,8 %) des vidéos que nous avons analysées et donc absentes de 19 (32,2 %) d'entre elles. Nous avons classé ces 73 scènes dans 15 catégories.

Parmi les 40 vidéos illustrant la production et la transmission des messages de cyberintimidation, la quantité de médias ou de technologies numériques variait de la manière suivante : 21 vidéos (1 média), 10 vidéos (2 médias), 6 vidéos (3 médias), 1 vidéo (4 médias), 2 vidéos (5 médias), pour un total de 73 scènes.

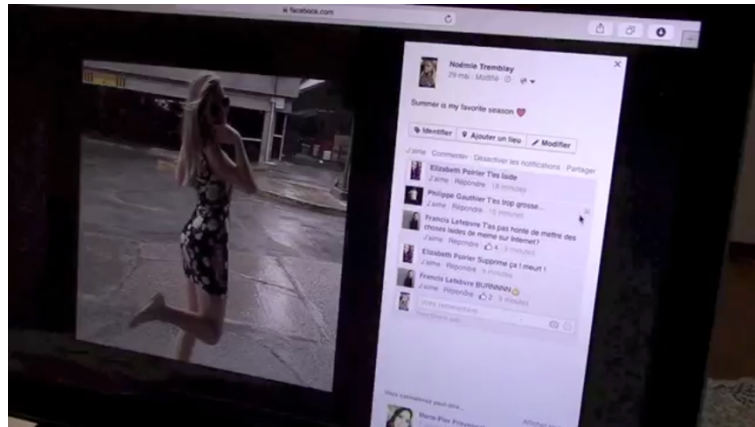
La scène la plus souvent présente dans les 40 vidéos présentant des scènes décrivant la production et la transmission des actes de cyberintimidation est celle où l'on voit l'écran d'un téléphone mobile où défilent des messages d'insultes ou de menaces (n = 20). Une telle scène est visible dans la vidéo de Loïc Bourgeois.

Figure 13. La messagerie texte



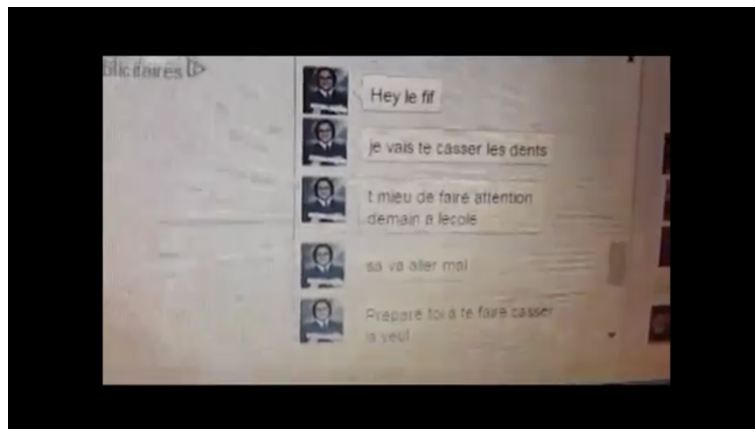
La deuxième scène la plus souvent présente est celle où l'on voit un babillard Facebook public (n = 12). Une telle scène est visible dans la vidéo de Marie-Ève Labbé.

Figure 14. Un babillard Facebook public



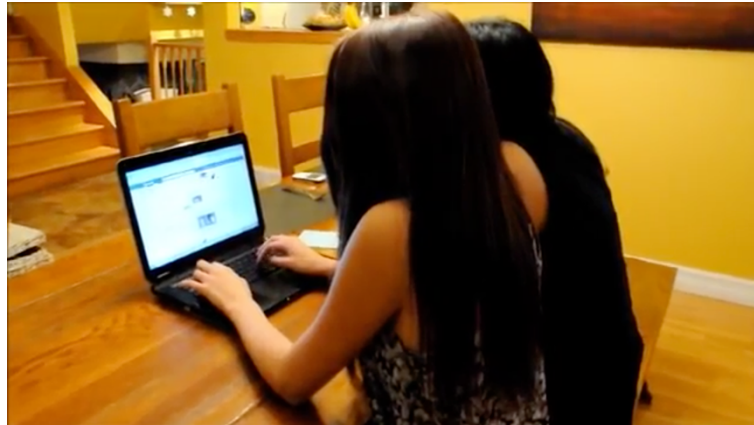
La troisième scène la plus souvent présente est celle où l'on voit la messagerie privée de Facebook (n = 12). Une telle scène est visible dans la vidéo d'Olivier Fortin.

Figure 15. La messagerie privée de Facebook



La quatrième scène la plus souvent présente est celle où l'on voit un cyberintimidateur faire usage d'un ordinateur portable (n = 7). Une telle scène est visible dans la vidéo de Marie-Pier Fortier.

Figure 16. Un ordinateur portable



La cinquième scène la plus souvent présente est celle où l'on voit un cyberintimidateur faire usage d'un ordinateur de bureau (n = 7). Une telle scène est visible dans la vidéo de Marc-Antoine Goyette.

Figure 17. Un ordinateur de bureau



Les autres technologies ou les médias en usage dans les 40 vidéos présentant des scènes décrivant la production et la transmission des actes de cyberintimidation sont les suivantes : un site de réseautage non-identifiable (n = 3), la tablette numérique (n = 2), la boîte de courriel (n = 2), Twitter (n = 2), un logiciel de modification de photos (n = 1), la messagerie instantanée de MSN (n = 1), un blogue personnel (n = 1), Tumblr (n = 1), un scripteur (*cloudfogger*) (n = 1), et un site de publication de vidéo (fictif) (n = 1).

Tableau 15. La médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet de la médiatisation et de la publicisation des actes de cyberintimidation ?</i>	Nombre de scènes
La messagerie texte (d'un téléphone mobile)	20
Le babillard public de Facebook	12
La messagerie privée de Facebook	12
L'ordinateur portable	7
L'ordinateur de bureau	7
Un site de réseautage non-identifiable	3
La tablette numérique	2
La boîte de courriel	2
Twitter	2
Un logiciel de modification de photos	1
La messagerie instantanée de MSN	1
Un blogue personnel	1
Tumblr	1
Un scripteur (<i>cloudfogger</i>)	1
Un site de publication de vidéo (fictif)	1
TOTAL	73

*Les 73 scènes ont été repérées dans 40 vidéos. Les 19 autres vidéos ne montraient pas de telles scènes.

En somme, ce sont avant tout les téléphones mobiles et leur messagerie texte (n = 20) ainsi que Facebook en mode public (n = 12) comme privé (n = 12) qui sont avant tout illustrés dans les mises en scène de la cyberintimidation produites par les vidéastes amateurs. En comparaison, dans les discours oraux et écrits, « les médias sociaux » étaient évoqués dans sept vidéos, Facebook était évoqué dans cinq vidéos et le téléphone mobile et sa messagerie texte dans cinq vidéos. Enfin, fait intéressant, dans le cadre de notre étude sur la production et

la publication d'informations dans YouTube : aucune des 59 vidéos amateurs que nous avons analysées n'a évoqué l'idée que ce média social pouvait être utilisé pour commettre un acte de cyberintimidation.

4.1.2.3 Les cyberintimideurs

Dans les mises en scène qu'ils ont produites, les vidéastes ont diffusé certaines idées par rapport aux cyberintimideurs. En tout, nous avons identifié 81 scènes où étaient présents des cyberintimideurs. De telles scènes étaient identifiables dans 27 (45,8 %) des vidéos que nous avons analysées et se trouvaient donc absentes de 32 (54,2 %) d'entre elles. Ces scènes ont été classées dans onze catégories. Parmi les 27 vidéos présentant des cyberintimideurs, toutes présentaient trois types de qualificatifs attribuables aux cyberintimideurs (leur âge, leur sexe, et le nombre de cyberintimideurs) (pour un total de 81 scènes).

L'idée la plus présente dans les 27 vidéos présentant des cyberintimideurs est celle voulant qu'ils soient des adolescents (n = 21). Nous voyons un cyberintimideur adolescent dans la vidéo de jeremy clairmont.

Figure 18. Un cyberintimideur adolescent



La deuxième idée la plus présente est celle voulant que les cyberintimideurs soient uniquement de sexe féminin (n = 10). Nous voyons des cyberintimidatrices dans la vidéo de Jonathan Thelus Severe.

Figure 19. Des cyberintimidatrices



La troisième idée la plus présente est celle voulant que les cyberintimidateurs agissant à deux, en binôme ($n = 10$). Nous voyons des cyberintimidatrices agir à deux dans la vidéo d'ErikaPichette.

Figure 20. Des cyberintimidatrices agissant à deux



La quatrième idée la plus présente est celle voulant que les cyberintimidateurs agissent en groupe (de plus de deux personnes) ($n = 9$). Nous voyons des cyberintimidateurs agir en groupe dans la vidéo d'annemarie holm.

Figure 21. Des cyberintimidateurs agissant en groupe



La cinquième idée la plus présente est celle voulant que les cyberintimidateurs peuvent autant être des filles que des garçons (n = 9). Nous voyons des cyberintimidateurs filles et garçons dans la vidéo de Jonathan Thelus Severe.

Figure 22. Deux cyberintimidatrices et un cyberintimidateur



Les autres idées présentes dans les 27 vidéos présentant des cyberintimidateurs sous forme de mises en scène sont les suivantes : ils agissent seuls (n = 8), ce ne sont que des garçons (n = 8), ce sont des enfants (n = 2), ce sont des adultes (n = 2), ce sont de jeunes adultes (n = 1), ils agissent en groupe de personnes de différents âges (n = 1).

Tableau 16. Les scènes représentant des cyberintimidateurs dans les vidéos

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet des cyberintimidateurs ?</i>	Nombre de scènes
Ce sont des adolescents	21
Ce sont des filles	10
Ils agissent à deux	10
Ils agissent en groupe	9
Ce sont autant des filles que des garçons	9
Ils agissent seuls	8
Ce sont des garçons	8
Ce sont des enfants	2
Ce sont des adultes	2
Ce sont de jeunes adultes	1
Ils agissent en groupe de personnes de différents âges	1
TOTAL	81

*Les 81 scènes ont été repérées dans 27 vidéos. Les 32 autres vidéos ne montraient pas de telles scènes.

En somme, dans les 27 vidéos présentant des cyberintimidateurs sous forme de mises en scène, les cyberintimidateurs sont surtout dépeints comme des adolescents, qui peuvent autant être des garçons que des filles. Rappelons que ces caractéristiques étaient absentes des discours oraux et écrits contenus dans les vidéos, qui portaient davantage sur le *pourquoi* des actes des cyberintimidateurs.

4.1.2.4 Les conséquences pour les cyberintimidateurs

Dans les mises en scène qu'ils ont produites, les vidéastes auraient pu diffuser certaines idées par rapport aux conséquences auxquelles peuvent faire face les cyberintimidateurs. Nous disons *auraient pu*, car nous n'avons identifié aucune vidéo où se trouvaient des mises en scène des conséquences auxquelles peuvent faire face les cyberintimidateurs. Aucun des 59

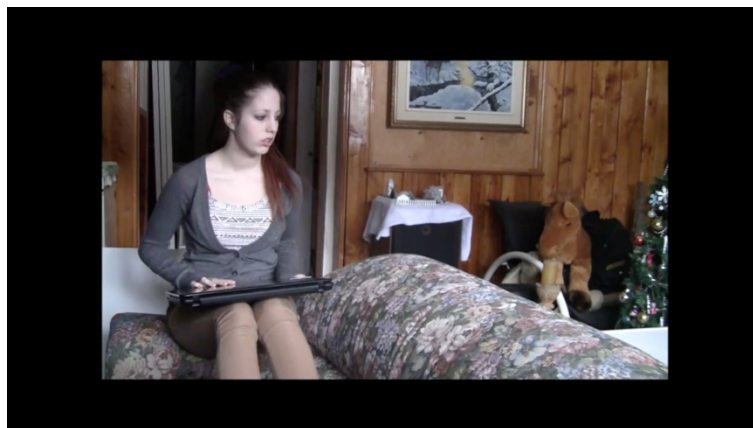
vidéastes qui ont produit les vidéos que nous avons analysées n'a considéré cette option. Ce constat rejoint celui que nous avons fait précédemment concernant les discours oraux et écrits au sujet des conséquences auxquelles peuvent faire face les cyberintimideurs, qui mentionnaient, dans de rares cas que les cyberintimideurs peuvent faire face à des « conséquences légales » (n = 4), qu'ils doivent apprendre à être socialement responsables (n = 2), et qu'ils ne méritent que de souffrir, voire mourir (n = 2).

4.1.2.5 Les victimes

Dans les mises en scène qu'ils ont produites, les vidéastes ont diffusé certaines idées par rapport aux victimes de cyberintimidation. En tout, nous avons identifié 129 scènes ont étaient présentes des victimes. De telles scènes étaient identifiables dans 43 (72,9 %) des vidéos que nous avons analysées et donc absentes de 16 (27,1 %) d'entre elles. Ces scènes ont été classées dans huit catégories. Parmi les 43 vidéos présentant des victimes, toutes présentaient trois types de qualificatifs attribuables aux victimes (un concernant l'âge, un concernant le sexe, un concernant le nombre de victimes) (pour un total de 129 scènes).

L'idée la plus présente dans les 27 vidéos présentant des victimes est celle voulant qu'elles soient seules lorsqu'elles se font cyberintimider (n = 43). La deuxième idée la plus présente est celle voulant que les victimes soient des adolescents (n = 33). La troisième idée la plus présente est celle voulant les victimes soient des filles (n = 28). Ces trois idées se réunissent dans la vidéo de Mick Lapointe, illustrée ci-dessous.

Figure 23. Une adolescente seule, victime de cyberintimidation



Les autres idées présentes dans les 27 vidéos présentant des victimes sont les suivantes : ce sont autant des filles que des garçons (n = 8), ce sont des garçons (n = 7), ce sont des personnes de tous âges (n = 4), ce sont des jeunes adultes (n = 4), ce sont des enfants (n = 2).

Tableau 17. La répartition des scènes représentant des victimes dans les vidéos

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet des victimes ?</i>	Nombre de scènes
Elles sont seules quand elles se font cyberintimider	43
Des adolescents	33
Des filles	28
Autant des filles que des garçons	8
Des garçons	7
Des personnes de tous âges	4
Des jeunes adultes	4
Des enfants	2
TOTAL	129

*Les 129 scènes ont été repérées dans 43 vidéos. Les 16 autres vidéos ne montraient pas de telles scènes.

De manière générale, dans les 27 vidéos présentant des victimes sous forme de mises en scène, celles-ci sont surtout dépeintes comme des filles (n = 28), adolescentes (n = 33) et seules (n = 43). En comparaison, dans les discours oraux et écrits des vidéos, on évoquait aussi l'idée que les victimes soient des filles (n = 8), adolescentes (n = 6). Mais on insistait surtout sur l'idée qu'elles étaient nombreuses (n = 22), une idée plus difficile à exprimer sous forme de mise en scène.

4.1.2.6 Les effets de la cyberintimidation sur les victimes

Dans les mises en scène qu'ils ont produites, les vidéastes ont diffusé certaines idées par rapport aux effets des actes de cyberintimidation sur les victimes. En tout, nous avons identifié 75 scènes où étaient présentés des effets des actes de cyberintimidation sur les

victimes. De tels effets étaient identifiables dans 35 (59,3 %) des vidéos que nous avons analysées et donc absents de 24 (40,7 %) d'entre elles. Ces scènes ont été classées dans dix catégories. Parmi les 35 vidéos présentant des effets des actes de cyberintimidation sur les victimes, la quantité d'effets variait de la manière suivante : 14 vidéos (1 effet), 9 vidéos (2 effets), 7 vidéos (3 effets), 4 vidéos (4 effets), 1 vidéo (6 effets).

L'idée la plus présente dans les 35 vidéos est celle voulant que la cyberintimidation fasse pleurer les victimes (n = 19). Nous voyons une victime qui pleure dans la vidéo de Loïc Bourgeois, notamment.

Figure 24. Une victime qui pleure



La deuxième idée la plus présente est celle voulant que les victimes de cyberintimidation se prennent la tête à deux mains lorsqu'elles sont la cible d'actes de cyberintimidation (ce qui peut évoquer le sentiment de désespoir) (n = 16). Nous voyons une victime qui se prend la tête à deux mains dans la vidéo de Charlie Twigg.

Figure 25. Une victime qui se prend la tête à deux mains



La troisième idée la plus présente est celle voulant que les victimes de cyberintimidation s'automutilent lorsqu'elles sont la cible d'actes de cyberintimidation (n = 7). Nous voyons une victime qui s'automutile dans la vidéo d'Ema Paradis.

Figure 26. Une victime qui s'automutile



La quatrième idée la plus présente est celle voulant que les victimes de cyberintimidation s'isolent seule dans une pièce lorsqu'elles sont la cible d'actes de cyberintimidation (n = 7). Nous voyons une victime qui s'isole dans la vidéo d'ErikaPichette.

Figure 27. Une victime qui s'isole



Les autres effets présentés dans les 35 vidéos présentant des effets des actes de cyberintimidation sur les victimes sous forme de mises en scène sont les suivants : elles tombent au sol (métaphore) (n = 6), elles avalent des médicaments et/ou de l'alcool pour se suicider (n = 6), elles se couchent et se mettent en boule (n = 4), elles hurlent de colère (n = 4), elles se pendent avec une corde (n = 3), et elles ont peur (n = 3).

Tableau 18. Les scènes illustrant les effets de la cyberintimidation sur les victimes

<i>Quelles sont les idées véhiculées au sujet des effets sur les victimes ?</i>	Nombre de scènes
Pleurer	19
Se prendre la tête à deux mains	16
S'automutiler	7
S'isoler dans une pièce	7
Tomber au sol (métaphore)	6
Avaler des médicaments et/ou de l'alcool pour se suicider	6
Se couche et se mettre en boule	4
Hurler de colère	4
Se pendre avec une corde	3
Avoir peur	3

TOTAL	75
--------------	-----------

*Les 79 scènes ont été repérées dans 35 vidéos. Les 24 autres vidéos ne montraient pas de telles scènes.

En somme, sous forme de mises en scène, ce sont surtout la tristesse (pleurer) (n = 19), le désespoir (se prendre la tête à deux mains) (n = 16), les actes d'automutilation (n = 7) et l'isolement (n = 7) qui sont présentés dans les vidéos lorsqu'il est question du thème des effets de la cyberintimidation sur les victimes. Rappelons, à titre de comparaison, que les idées présentes dans les discours oraux et écrits au sujet des effets des actes de cyberintimidation sur les victimes étaient les suivantes : les paroles prononcées à distance blessent autant que la violence directe (n = 17), les actes de cyberintimidation peuvent conduire les victimes au suicide (n = 17), et les actes de cyberintimidation peuvent détruire des vies (n = 16).

4.1.2.7 Les autres acteurs de la cyberintimidation

Dans les mises en scène qu'ils ont produites, les vidéastes ont diffusé certaines idées par rapport aux « autres acteurs » de la cyberintimidation. Ces acteurs sont présents dans 14 (23,7 %) des vidéos analysées et sont absents de 45 (76,3 %) d'entre elles.

En ce qui concerne les parents, ils étaient présents, sous forme de mises en scène, dans neuf des vidéos que nous avons analysées. En ce qui concerne les défenseurs, ils étaient présents dans huit des 59 vidéos, et les enseignants dans seulement deux des 59 vidéos. Nous verrons ci-dessous quelles sont les actions que peuvent poser ces trois groupes d'acteurs, tel que se les imaginent les vidéastes qui les ont dépeints.

Tableau 19. Les scènes illustrant les autres acteurs de la cyberintimidation

<i>Les autres acteurs de la cyberintimidation</i>	Nombre de scènes
Les parents	9
Les défenseurs	8
Les enseignants	2
TOTAL	19

*Les 19 scènes ont été repérées dans 14 vidéos. Les 45 autres vidéos ne montraient pas de telles scènes.

4.1.2.8 Les actions proposées pour lutter contre la cyberintimidation

Les pistes d'action pour lutter contre la cyberintimidation que les vidéastes ont proposées sous forme de mises en scène concernaient quatre types d'acteurs : les victimes elles-mêmes, les parents, les défenseurs et les enseignants. Dans l'ensemble des 59 vidéos analysées, nous avons identifié 54 actions posées par l'un ou l'autre des groupes susmentionnés. De telles actions étaient identifiables dans 19 (32,2 %) des vidéos que nous avons analysées et donc absentes de 40 (67,8 %) d'entre elles. Ces actions, qui prennent la forme d'actions verbales ou non-verbales, ont été classées dans 23 catégories. Parmi les 19 vidéos présentant des actions pour lutter contre la cyberintimidation, la quantité d'illustrations variait de la manière suivante : 4 vidéos (1 action), 7 vidéos (2 actions), 2 vidéos (3 actions), 1 vidéo (4 actions), 4 vidéos (5 actions) et 1 vidéo (6 actions).

Une fois réparties à l'intérieur des catégories d'acteurs susmentionnées, nous observons que 22 types d'actions sont proposés aux défenseurs, que 18 types d'actions sont proposés aux parents, que huit types d'actions sont proposés aux victimes, et que six types d'actions sont proposés aux enseignants.

L'action la plus souvent proposée aux défenseurs est celle qui consiste à offrir de l'aide à la victime (n = 4). Par exemple, dans la vidéo de Marie-Lou Arseneault, le personnage du défenseur écrit ceci à la victime, dans le but de lui offrir son aide : *jte comprend... je suis pas d'accord avec sa [...] jva aller avec toi [...] pis jva te supporter de toute façon il me parle pu pcq jprend ta defense.*

Une autre des actions proposées aux défenseurs est la suivante : dire à la victime d'ignorer les paroles des cyberintimidateurs (n = 3). Par exemple, dans la vidéo de theshadowlover47, le personnage du défenseur écrit ceci à la victime : *Ne les écoute pas. Tu es belle comme tu es! S'il te plait, ne te suicide pas.*

Les autres actions proposées aux défenseurs, qui sont présentées dans les 19 vidéos présentant des actions pour lutter contre la cyberintimidation sous forme de mises en scène sont les suivantes : utiliser les technologies et les médias pour prendre la défense de la victime (n = 3), quitter le groupe des cyberintimidateurs pour vous joindre à la victime (n = 3),

réconforter la victime (n = 3), dire à la victime de dénoncer les cyberintimidateurs (n = 2), dire aux enseignants de prendre les adolescents au sérieux (n = 2), dire à la victime de rapporter l'acte au média social (n = 1), dire aux cyberintimidateurs de mettre fin à leurs agissements (n = 1). Ci-dessous, nous montrons un exemple d'une mise en scène illustrant l'action « Réconforter la victime ».

Figure 28. Des défenseurs qui réconfortent une victime



En ce qui concerne les parents, l'action qui leur est la plus souvent proposée est celle qui consiste à poser des questions à leur enfant sur leur vie (n = 5). Par exemple, dans la vidéo d'Andréa Harrison, le personnage du parent dit ceci à son enfant, dans le but de lui offrir son aide : *Voyons! Qu'est-ce qui se passe, ma belle. Comment tu vas ces temps-ci? Qu'est-ce qui se passe? Je ne te reconnais plus.*

Une autre des actions proposées aux parents est la suivante : « se rapprocher de votre enfant s'il est distant » (n = 3). Cette action est illustrée dans la vidéo de sab cussion, qui emprunte les images d'une publicité sociale étrangère.

Figure 29. Se rapprocher de votre enfant s'il est distant



Les autres actions proposées aux parents, qui sont présentées dans les 19 vidéos présentant des actions pour lutter contre la cyberintimidation sous forme de mises en scène sont les suivantes : lire les messages sur le téléphone ou l'ordinateur de votre enfant (n = 2), demander à votre enfant de pouvoir lire ses échanges dans les médias sociaux (n = 2), prendre votre enfant au sérieux lorsqu'il vous parle de cyberintimidation (n = 2), ne pas vous décourager si votre enfant est victime de cyberintimidation (n = 2), témoigner publiquement du suicide de votre enfant (n = 1).

En ce qui concerne les victimes, l'action qui leur est la plus souvent proposée est celle qui consiste à se ressaisir en vue d'agir (n = 4). Plus concrètement, les vidéos présentant cette action montrent des jeunes victimes de cyberintimidation qui renoncent au suicide et décident de régler la situation dans laquelle elles sont. La vidéo de theshadowlover47 montre une jeune victime de cyberintimidation qui renonce au suicide et qui décide de régler la situation dans laquelle elle se trouve.

Figure 30. Une jeune victime de cyberintimidation qui renonce au suicide



Les autres actions proposées aux victimes, qui sont présentées dans les 19 vidéos présentant des actions pour lutter contre la cyberintimidation sous forme de mises en scène sont les suivantes : exprimer ce qui leur arrive par l'écrit ou le dessin (n = 3), et supprimer les messages haineux qui vous concernent (n = 1).

En ce qui concerne les enseignants, une des rares actions qui leur sont proposées est celle qui consiste à prendre les adolescents au sérieux (n = 2). Par exemple, dans la vidéo de Cathy Tetreault, le personnage d'un enseignant, absorbé par ce qu'il fait avec son téléphone mobile, en vient à s'avouer qu'il serait important qu'il s'occupe des problèmes des adolescents : *OK, c'est assez! Les enfants, c'est plus important que les choses électroniques*, se dit-il à lui-même. Les autres actions proposées aux enseignants sont les suivantes : prendre le temps de s'occuper des problèmes des adolescents (n = 2), et confisquer les téléphones mobiles des cyberintimidateurs (n = 2). On voit une enseignante confisquer les téléphones mobiles de deux cyberintimidatrices dans la vidéo d'ErikaPichette.

Figure 31. Confisquer les téléphones mobiles des cyberintimidateurs



Tableau 20. Les actions pour lutter contre la cyberintimidation illustrées dans les vidéos

<i>Quelles sont les actions proposées pour lutter contre la cyberintimidation ?</i>	Nombre de scènes
Aux défenseurs	
Offrir votre aide à la victime	4
Dire à la victime d'ignorer les paroles des cyberintimidateurs	3
Utiliser les technologies et les médias pour prendre la défense de la victime	3
Quitter le groupe des cyberintimidateurs pour vous joindre à la victime	3
Réconforter la victime	3
Dire à la victime de dénoncer les cyberintimidateurs	2
Dire aux enseignants de prendre les adolescents au sérieux	2
Dire à la victime de rapporter l'acte au média social	1
Dire aux cyberintimidateurs de mettre fin à leurs agissements	1
Sous-total	22
Aux parents	
Poser des questions à votre enfant sur sa vie	5

Se rapprocher de votre enfant s'il est distant	3
Lire les messages sur le téléphone où l'ordinateur de votre enfant	2
Demander à votre enfant de pouvoir lire ses échanges dans les médias sociaux	2
Prendre votre enfant au sérieux lorsqu'il vous parle de cyberintimidation	2
Ne pas vous décourager si votre enfant est victime de cyberintimidation	2
Témoigner publiquement du suicide de votre enfant	1
Sous-total	18
Aux victimes	
Ressaisissez-vous en vue d'agir	4
Exprimer ce qu'il vous arrive par l'écrit ou le dessin	3
Supprimer les messages haineux qui vous concernent	1
Sous-total	8
Aux enseignants	
Prendre les adolescents au sérieux	2
Prendre le temps de s'occuper des problèmes des adolescents	2
Confisquer les téléphones mobiles des cyberintimidateurs	2
Sous-total	6
TOTAL	54

*Les 54 scènes ont été repérées dans 19 vidéos. Les 40 autres vidéos ne montraient pas de telles scènes.

En somme, comme nous l'avons vu ici, les actions proposées dans les vidéos que nous avons analysées, sous forme de mises en scène, concernent surtout les défenseurs (n = 22) et les parents (n = 18), et dans une moindre mesure les victimes (n = 8) et les enseignants (n = 6). Les actions les plus souvent proposées à ces quatre groupes d'acteurs sont, respectivement :

offrir de l'aide à une victime (n = 4), poser des questions à son enfant au sujet de sa vie (n = 5), se ressaisir en vue d'agir (n = 4), et prendre les adolescents au sérieux (n = 2).

En comparaison, rappelons que les actions les plus souvent proposées dans les discours oraux et écrits des vidéos étaient les suivantes : « mettre fin à la cyberintimidation » (une idée floue destinée au public) (n = 26), « confiez-vous à une personne de confiance » (une idée proposée aux victimes) (n = 19), « dénoncer les cyberintimidateurs » (une idée proposée aux témoins et potentiels défenseurs) (n = 11), et « pensez aux répercussions de vos actes avant d'agir » (une idée proposée aux cyberintimidateurs) (n = 11).

Au final, nous constatons donc que les pistes d'actions proposées par les vidéastes sont plus nombreuses dans les discours oraux et écrits (n = 96) qu'ils ont produits que dans les mises en scène qu'ils ont produites (n = 54), et que leur nature diffère en fonction des langages de communication employés par les vidéastes.

4.1.3 La médiatisation des discours et des mises en scène

Le sous-objectif de notre premier objectif de recherche était de *décrire les formes langagières avec lesquelles elles ont été transmises les idées véhiculées dans les vidéos que nous avons analysées*, c'est-à-dire leur « médiatisation ». C'est ce que nous ferons ci-dessous. Nous décrirons la mise en forme des discours oraux et écrits et des mises en scène que nous avons analysés.

4.1.3.1 La médiatisation des discours oraux et écrits

Parmi les 59 vidéos que nous avons analysées, 52 mobilisent des intertitres pour transmettre un message. C'est en effet ce mode langagier qui est le plus employé par les vidéastes pour transmettre leurs idées. Vient ensuite la voix « humaine » (par opposition à la voix générée par ordinateur), présente dans 21 des 59 vidéos. D'autres modes langagiers sont aussi mobilisés par les vidéastes, mais de façon plus marginale : des logos de médias sociaux (n = 6), des écriteaux de papier (n = 4), des saisies d'écran de journaux en ligne (n = 3), des représentations graphiques de données statistiques (n = 2), des écrits en processus d'écriture à l'écran (n = 2), et la voix synthétique générée par ordinateur (n = 1).

4.1.3.2 La médiatisation des mises en scène

Dans le cadre de notre analyse, nous avons identifié les idées véhiculées au sujet de la cyberintimidation dans les mises en scène de 59 vidéos amateurs. Le mode de mise en scène le plus répandu est l'image mobile, présente dans 44 vidéos. Viennent ensuite l'image fixe (n = 17), l'image synthétique mobile (n = 2), le dessin d'animation (n= 2), l'image synthétique fixe (n = 1) et le dessin traditionnel (n = 1). Parmi les 53 vidéos présentant des mises en scène de la cyberintimidation (six n'en comportaient aucune), 35 recouraient à des images originales, 13 à des images empruntées sur Internet, et cinq à ces deux types d'images. En ce qui concerne la couleur des images, 34 vidéos étaient uniquement en couleurs, 14 à la fois en couleurs et en noir et blanc, et cinq uniquement en noir et blanc.

4.1.4 En résumé

En résumé, comme nous l'avons vu dans la dernière section de la thèse, les 59 vidéos que nous avons analysées proposent différentes idées à propos de la cyberintimidation, certaines plus récurrentes que d'autres. Par exemple, dans leurs discours oraux et écrits, elles définissent plus souvent le phénomène de la cyberintimidation comme l'envoi d'insultes par une personne à l'endroit d'une autre personne (n = 7). Par ailleurs, dans leurs mises en scène, elles décrivent plus souvent la cyberintimidation comme une série d'actes produits avec la messagerie d'un téléphone mobile, en privé (n = 20).

En outre, en ce qui concerne les victimes de cyberintimidation, certaines idées sont plus récurrentes que d'autres. Par exemple, on insiste plus souvent sur l'idée que les victimes sont nombreuses (n = 20). En ce qui concerne les effets des actes de cyberintimidation, c'est l'idée voulant qu'ils conduisent les victimes au suicide qui se fait dominante (n = 17).

Parmi les faits saillants de nos analyses, n'oublions pas de mentionner la prédominance d'une piste d'action en particulier, soit d'inviter les victimes à se confier à une personne de confiance (n = 19). Enfin, quant aux acteurs de la cyberintimidation, il n'est pas étonnant que la référence aux victimes soit omniprésente (n = 43).

Dans les prochaines sections de ce chapitre, nous nous intéresserons au processus de rationalisation que des vidéastes et des adolescents mettent en œuvre dans le cadre de la

production, réelle ou imaginée, de vidéos sur la cyberintimidation. Cela nous permettra de mieux comprendre pourquoi les vidéastes et les adolescents choisissent de mettre de l'avant certaines idées plutôt que d'autres dans leurs vidéos.

4.2 Les processus de rationalisation des vidéastes amateurs

Dans la section précédente de ce chapitre, nous avons présenté les résultats relatifs à notre premier objectif de recherche. Nous avons identifié les idées véhiculées dans les 59 vidéos de nature socioéducative traitant du thème de la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube. Nous présenterons maintenant les résultats de l'analyse des transcriptions des entrevues individuelles que nous avons menées avec trois vidéastes adolescents ayant produit et publié dans YouTube une vidéo traitant du thème de la cyberintimidation. Ces résultats répondent au deuxième objectif de recherche poursuivi dans cette thèse, qui est le suivant : *Décrire les processus de rationalisation que des vidéastes ont mis en œuvre lors de la production de leur vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation et de sa publication dans YouTube.*

Dans cette section nous traiterons tout d'abord des profils des trois vidéastes que nous avons interviewés et des idées qu'ils entretiennent au sujet de la cyberintimidation. Nous traiterons ensuite de la production et de la publication de leurs vidéos de manière plus approfondie, en traitant des thèmes suivants : les raisons derrière la production de leurs vidéos, les publics qu'ils ont voulu cibler, les informations qu'ils considéraient importantes à transmettre, la médiatisation des informations, le média qu'ils ont choisi pour transmettre des informations, et leur interaction avec leur public après la publication de leur vidéo.

4.2.1 Les profils des trois vidéastes et leurs vidéos

Avant de présenter les résultats concernant les processus de rationalisation mis en œuvre par les trois vidéastes dans le contexte de la production de leur vidéo sur la cyberintimidation, nous présentons ici une brève description de leurs profils, qui éclairera l'exposé qui suivra.

- 1) Le vidéaste 1, que nous nommerons « Léonard », est un garçon, originaire de la région de la Montérégie, au Québec. Sa langue maternelle est le français. Il a réalisé sa vidéo

à la maison, en tant qu'activité ludique, alors qu'il était âgé de 14 ans. Depuis son abonnement à YouTube le 27 décembre 2012, il a publié 12 vidéos qu'il a lui-même produites et a attiré 45 abonnements et 1514 visionnements¹⁶. Ses principaux objectifs en tant que vidéaste sont de faire rire son public et de devenir un expert du montage vidéo.

La production vidéo de Léonard ne présente aucune information sur *ce qu'est* la cyberintimidation ni de piste d'action contre la cyberintimidation. Elle prend plutôt la forme d'une critique d'un message de prévention produit par un service de police (non-identifiable). Dans sa vidéo, le vidéaste, qui prend la parole face à la caméra, se moque de la représentation caricaturale de la cyberintimidation que fait le message en question, en rapportant certains extraits de celui-ci dans son montage¹⁷.

- 2) La vidéaste 2, que nous nommerons « Marjorie », est une fille, originaire de la région de Poitou-Charentes, en France. Sa langue maternelle est le français. Elle a réalisé sa vidéo à la maison, en tant qu'activité ludique, alors qu'elle était âgée de 15 ans. Depuis son abonnement à YouTube le 17 mars 2012, elle a publié cinq vidéos qu'elle a elle-même produites (parfois avec l'aide de sa meilleure amie et fidèle collaboratrice) et a attiré 39 abonnements et 384 visionnements. Ses principaux objectifs en tant que vidéaste sont de faire valoir son talent de scénariste et de réalisatrice aux yeux de son public, puis de poursuivre des études en production audiovisuelle et cinématographique.

La production vidéo de Marjorie prend la forme d'une mise en scène dans laquelle le spectateur voit tour à tour, face à la caméra, une cyberintimidatrice et une victime s'échangeant des messages. Dans sa production vidéo, les images de la cyberintimidatrice sont en noir et blanc, et les images de la victime sont en couleur. Après avoir montré la satisfaction que procure l'acte de cyberintimidation à la cyberintimidatrice, et la tristesse qu'il provoque chez la victime, la vidéaste y va de ce

¹⁶ En date du 31 décembre 2015.

¹⁷ Comme nous voulons préserver l'anonymat des trois vidéastes adolescents, nous préférons ne pas montrer de saisies d'écran de leurs vidéos.

message : *L'intimidation peut entraîner de graves problèmes comme l'isolement, l'obésité, l'anorexie ou même le suicide... Dites STOP ! Les personnes que ça amuse de faire ceci ne sont pas meilleures.*

- 3) Le vidéaste 3, que nous nommerons « Pascal », est un garçon, aussi originaire de la région de la Montérégie, au Québec. Sa langue maternelle est également le français. Il a réalisé sa vidéo à l'école, en tant que travail évalué, dans le cadre du cours *Français, langue d'enseignement*, en secondaire 4. Il était alors âgé de 16 ans. Depuis son abonnement à YouTube le 16 décembre 2012, il n'a publié qu'une seule vidéo. Son compte YouTube n'a attiré aucun abonné et seulement 115 visionnements. Il n'envisage pas produire d'autres vidéos.

La production vidéo de Pascal prend la forme d'une séquence présentant une série d'informations sur la cyberintimidation : une définition de la cyberintimidation, les technologies et les médias avec lesquels se produisent les actes de cyberintimidation, des statistiques concernant le nombre de victimes chez les adolescents, des explications par rapport au *pourquoi* des actes des cyberintimateurs, puis les numéros de téléphone des organismes Tel-jeunes et Jeunesse J'écoute. Enfin, sa vidéo se termine par le message suivant : *Vous n'êtes pas seul, alors souriez. Car vous avez quelque chose que la personne qui vous intimide n'a pas... Votre famille et vos amis.* Sur le plan visuel, l'exposé du vidéaste, qui n'apparaît pas dans sa vidéo, est entrecoupé de dessins et de photos récupérés en ligne, qui illustrent son discours écrit.

4.2.2 Les idées entretenues au sujet de la cyberintimidation

Le premier thème que nous abordons relativement au deuxième objectif de recherche poursuivi dans cette thèse est celui des idées entretenues par les vidéastes au sujet de la cyberintimidation. Afin d'en connaître l'origine, nous leur avons posé les questions suivantes : « *D'où viennent la plupart des choses que tu sais au sujet de la cyberintimidation ? Qu'est-ce que tu as vécu, vu, lu ou entendu à ce sujet ?* ». Nous verrons ci-dessous que les idées entretenues par les vidéastes proviennent surtout des informations diffusées par les médias d'information.

Les trois vidéastes avec qui nous nous sommes entretenus nous ont tous fait part du fait que ni eux ni quelqu'un de leur entourage immédiat n'avaient déjà été victimes de cyberintimidation. Seule Marjorie rapporte avoir déjà vu des actes de cyberintimidation « de loin » dans les médias sociaux. Les idées que les jeunes producteurs de vidéos avec qui nous nous sommes entretenus entretiennent au sujet de la cyberintimidation ne proviennent donc pas de leur expérience directe dans une situation de cyberintimidation, en tant que victime ou agresseur. *Moi, ça ne m'est jamais arrivé*, raconte Léonard. *Dans mon entourage, je n'ai jamais entendu parler de personnes qui ont vécu de la cyberintimidation*, raconte à son tour Pascal. Enfin, Marjorie, quant à elle, rapporte ceci : *Personnellement, on ne m'a jamais attaquée comme ça sur Internet. Je n'ai jamais été attaquée comme ça. Mais quand on est sur un réseau social, on peut voir certaines personnes qui se font attaquer, ou en entendre parler autour de nous.*

L'analyse des entrevues que nous avons menées avec les vidéastes montre plutôt que les idées qu'ils entretiennent au sujet de la cyberintimidation proviennent davantage de contenus diffusés en ligne, qu'ils ont vus « par hasard », c'est-à-dire qu'ils n'ont pas cherché volontairement. L'exemple donné par Léonard illustre le genre de contenus que les vidéastes ont déjà vu : *C'était en anglais. Ça s'appelle Teens React to Bullying. Ça j'ai vu ça. J'ai pratiquement braillé pendant la vidéo. Ils montrent plusieurs jeunes qui regardent la vidéo d'Amanda Todd, après ils les interviewent pour savoir ce qu'ils en pensent.*

En plus d'avoir vu en ligne ce genre de contenu, les trois vidéastes ont également affirmé avoir déjà entendu parler de la cyberintimidation dans des médias d'information, particulièrement lorsque de jeunes victimes de cyberintimidation se suicident. Comme le raconte Pascal : *Je pense avoir déjà vu des vidéos ou des entrevues sur les sites comme TVA Nouvelles ou sur le Journal de Montréal, qui parlaient de personnes qui ont vécu ça. Il me semble que j'en ai déjà vu. Quand ça se termine par un suicide et que ça passe aux nouvelles, on en entend parler.*

Toujours en lien avec le thème des idées entretenues par les vidéastes au sujet de la cyberintimidation, nous leur avons également posé la question suivante, afin de savoir s'ils s'étaient engagés dans un processus de recherche d'informations au sujet de la cyberintimidation lors de la production de leurs vidéos, où s'ils s'en étaient tenus à ce qu'ils

savaient déjà : *Lorsque tu as produit ta vidéo sur la cyberintimidation, as-tu cherché des informations à ce sujet ou t'en es-tu tenu à ce que tu savais déjà ? Pourquoi ?*

Lorsqu'ils ont réalisé leurs vidéos, Léonard et Marjorie s'en sont tenus aux informations qui leur avaient déjà été offertes par les médias, pour la simple et unique raison qu'ils jugeaient en savoir assez au sujet de la cyberintimidation pour produire leur vidéo. Comme l'explique Léonard : *Selon moi, je n'ai pas besoin d'en savoir plus que ce que je sais déjà. Je ne me suis pas dit « je vais m'informer plus », parce que je sais déjà en général c'est quoi (la cyberintimidation). Donc, je n'ai pas besoin d'en savoir plus.* On constate donc ici que la démarche de production vidéo de Léonard n'était pas axée sur la recherche d'informations au sujet de la cyberintimidation. Il en va de même pour Marjorie : *Je me suis vraiment rapportée aux différentes vidéos que j'avais déjà vues. Ce que j'explique à la fin, par rapport aux conséquences, c'est par rapport aux vidéos que j'avais déjà vues.* La visée principale des actions des deux vidéastes n'était donc pas de s'informer.

En ce qui concerne Pascal, il en va autrement. Celui-ci, contrairement aux deux autres vidéastes, a accordé une importance toute particulière au processus de documentation de sa production vidéo. On peut ici laisser présager un certain effet de contexte. Contrairement à Léonard et Marjorie, qui ont réalisé leurs vidéos à la maison, Pascal a réalisé sa vidéo dans le cadre d'un travail scolaire évalué. C'est sans doute pour cette raison qu'il a accordé davantage d'importance au processus de documentation de sa vidéo : *J'ai d'abord commencé par m'informer, aller sur des sites, lire des livres et des magazines, qui parlaient de la cyberintimidation. M'informer sur c'est quoi, c'est quoi les répercussions, les sanctions. J'ai fait ma recherche. J'ai fait des recherches sur le site de Tel-jeunes, sur Google. J'ai tapé ça sur des sites, des forums, plein de sites qui parlaient de cyberintimidation. Et d'autres sites informatifs. Le site du SPVM. Eux, ils parlaient un peu des sanctions qui peuvent en découler.* Ainsi, contrairement à Léonard et Marjorie, l'action communicationnelle de Pascal avait comme visée de lui apporter de nouvelles informations.

En outre, mentionnons que Pascal, qui a accordé une importance plus accrue au processus de documentation de sa vidéo, est aussi plus critique par rapport aux informations qui sont offertes au public au sujet de la cyberintimidation. Il ne manque pas de souligner le caractère sensationnaliste de certaines informations journalistiques ainsi que le manque de

publications savantes (en français) sur le sujet : *Ce n'est jamais facile de voir ou de lire ces articles-là. Ils vont avoir tendance à exagérer, à sortir des chiffres faux. S'il y a un taux de suicide un peu plus élevé durant une année, ils vont souvent mettre le blâme sur les jeunes, parce qu'on est en crise d'identité, qu'on est à la recherche de qui nous sommes. Je trouve que les médias ont tendance à exagérer un petit peu trop, alors que ça peut être une donnée qui n'est pas vraiment représentative. J'ai essayé de chercher dans des livres, mais c'est quand même un sujet assez récent. Il n'y a pas encore de livres de psycho qui parlent de cyberintimidation autant que d'intimidation.*

En somme, comme nous le constatons ici, les informations que les trois jeunes vidéastes possédaient au sujet de la cyberintimidation lors de la production de leur vidéo provenaient essentiellement des contenus amateurs circulant en ligne et des médias d'information. Aucun d'entre eux n'a abordé le sujet de la cyberintimidation à partir de son rapport personnel avec ce phénomène. Enfin, comme nous avons pu le voir, seul le vidéaste ayant produit sa vidéo dans le cadre d'un travail scolaire évalué a accordé une importance au processus de documentation de sa vidéo.

4.2.3 La production et la publication de leurs vidéos

Le second thème que nous abordons relativement au deuxième objectif de recherche poursuivi dans cette thèse est celui des processus de rationalisation que les vidéastes ont mis en œuvre lors de la production et de la publication de leurs vidéos. Nous les avons questionnés au sujet de différents aspects de la communication médiatisée autour d'une thématique sociale, soit les raisons pour lesquelles ils avaient fait leurs vidéos, le choix du public qu'ils avaient ciblé, le choix des informations qu'ils ont diffusées, la mise en forme de ces informations, puis le choix de YouTube comme média de diffusion.

4.2.3.1 Les raisons motivant la production d'une vidéo de nature socioéducative

La première question que nous avons posée aux vidéastes, relativement aux processus de rationalisation qu'ils ont mis en œuvre lors de la production et la publication de leurs vidéos est la suivante : *Pour quelles raisons as-tu produit et publié en ligne ta vidéo sur la cyberintimidation ?*

La principale raison pour laquelle Marjorie et Pascal ont produit et publié en ligne leur vidéo sur la cyberintimidation était de faire partie des diffuseurs d'informations sur le sujet. Leur raisonnement quant au choix de produire et de diffuser une vidéo sur la cyberintimidation est le suivant : plusieurs organisations et individus diffusent des informations au sujet de la cyberintimidation, donc je dois diffuser des informations au sujet de la cyberintimidation. Comme l'explique Marjorie : *J'avais vu pas mal de vidéos à ce propos-là. Et j'ai trouvé que c'était un sujet vraiment important. Ça m'a donné envie de faire une vidéo aussi.* Léonard rapporte un processus de décision semblable : *C'est plus parce que je trouvais que ça devenait polémique sur les réseaux sociaux que j'ai décidé de faire ma vidéo sur ça.* Au final, nous en venons à nous demander si les vidéastes ne visaient pas davantage l'acquisition d'un capital de reconnaissance de la part des acteurs influents dans les médias que la diffusion d'information à l'intention d'un public.

Quant à Pascal, c'est précisément pour informer le public au sujet de la cyberintimidation qu'il a produit et publié en ligne sa vidéo. Son raisonnement, contrairement à celui de Marjorie et Léonard, suit plutôt la logique suivante : le public est peu informé au sujet de la cyberintimidation, donc je dois diffuser de l'information à ce sujet. Les propos de Pascal illustrent bien son raisonnement quant à son choix de produire et de diffuser une vidéo sur la cyberintimidation : *Je pense qu'on n'en parle pas assez. J'ai l'impression qu'on n'en parle pas assez souvent. Je pense que les gens ne sont pas assez informés. On n'en parle pas assez pour dire que c'est très public.* La visée de l'action du vidéaste est clairement la suivante : informer un public sur un thème ou un événement donné.

Les raisons pour lesquelles les trois vidéastes ont produit et publié dans YouTube leur vidéo sont aussi d'ordre informationnel. Par exemple, une des raisons pour lesquelles Pascal a produit et publié sa vidéo était pour en apprendre davantage sur la cyberintimidation, parce qu'il se considère comme « accro » aux réseaux sociaux, et par conséquent plus à risque d'être victime de cyberintimidation. Lorsque nous lui avons posé la question *Pour quelles raisons as-tu produit et publié en ligne ta vidéo sur la cyberintimidation ?*, voici ce qu'il nous a répondu : *Je dirais que c'était plus pour la cyberintimidation, pour le sujet. Ce qui m'interpelle plus, c'est que moi je suis accro aux réseaux sociaux, donc je sais que je pourrais être victime du jour au lendemain de ça. Je suis sur plusieurs réseaux. Je dirais pour avoir*

une meilleure compréhension de c'est quoi la cyberintimidation, comment qu'on peut contrer ça, comment qu'on peut venir en aide à une personne qui en vit. Ici, la visée de l'action du vidéaste était de s'informer lui-même sur un thème donné.

De son côté, Marjorie a produit sa vidéo pour se donner l'occasion de s'entraîner à produire des vidéos, car elle aspire à travailler dans le domaine de l'audiovisuel et, dans une moindre mesure, à attirer des abonnés sur sa chaîne YouTube : *Parce que j'aime bien l'audiovisuel, en fait. C'est quelque chose que j'aime beaucoup. J'aimerais travailler dans le cinéma, donc l'audiovisuel... Tous les différents courts métrages que j'ai faits, c'est quelque chose qui m'intéresse vraiment. C'est pour ça que j'aime vraiment faire des vidéos. Quand je fais mes courts métrages, ça m'entraîne. Je trouve que ça permet de s'entraîner sur plusieurs techniques, de faire plusieurs courts métrages. Si j'avais plus le temps de faire des vidéos, j'aimerais bien avoir plus d'abonnés. Peut-être qu'avoir plus d'abonnés ça me donnerait plus envie de faire des vidéos. J'aime vraiment faire des vidéos.* La visée principale de l'action de la vidéaste était donc clairement le développement de compétences techniques.

Quant à Léonard, la principale raison pour laquelle il a produit des vidéos est la possibilité d'attirer un grand nombre de spectateurs et de pouvoir être reconnu en tant que « YouTubeur ». Il affirme également que la production de vidéos et leur publication dans YouTube lui permettent de se distinguer des autres jeunes de son âge. La production de sa vidéo sur la cyberintimidation était peu axée sur la recherche d'informations à ce sujet ou sur le désir d'informer un public, mais davantage sur l'acquisition d'un certain capital de reconnaissance : *Moi, c'est sûr que je ne cherche pas la gloire, mais j'aimerais ça avoir un bon public. Un de mes rêves, c'est d'aller dans une convention et de rencontrer les autres YouTubeurs. C'est un rêve aussi d'avoir 400 000 abonnés, mais... C'est un hobby. C'est surtout ça. Ça ne m'apporte pas grand-chose. C'est sûr que je peux dire que je fais des choses sur YouTube. Je dis que c'est un peu mon travail sans que ça en soit vraiment un. C'est juste que je peux dire « je fais des choses sur YouTube, mais pas toi ». Ça me démarque.* Ici, la visée de l'action du vidéaste est clairement d'obtenir de la reconnaissance de la part d'autrui.

En somme, comme nous le voyons ici, les raisons pour lesquelles les vidéastes ont produit leur vidéo sont de plusieurs ordres : informer un public, en apprendre davantage sur la cyberintimidation, s'entraîner à produire des vidéos, et acquérir un certain capital de

reconnaissance. De manière générale, Marjorie et Léonard se rejoignent par rapport à deux points : ils sont intéressés par la dimension technique de la production vidéo et aspirent à acquérir un certain capital de reconnaissance. Pour sa part, Pascal se démarque par le fait qu'il est avant tout intéressé par le phénomène de la cyberintimidation : il a réalisé sa vidéo pour en apprendre davantage à ce sujet et l'a diffusée en ligne pour informer son public.

4.2.3.2 Le public à cibler

Notre recherche part du principe selon lequel tout acte de communication à distance est nécessairement tourné vers un public imaginé par le communicateur. Nous avons donc demandé aux vidéastes sur la base de quelles idées ils avaient choisi le public auquel allait s'adresser leur vidéo. Plus précisément, nous leur avons posé la question suivante : *Quel public ou quel groupe de la population as-tu tenté de rejoindre ?*

Selon Marjorie et Pascal, ce sont les adolescents qui étaient *le public* à informer en priorité, en particulier les plus jeunes d'entre eux. Selon les deux vidéastes, les plus jeunes sont à cibler en priorité, puisqu'ils ne sont pas conscients des effets de leurs actes dans les médias sociaux. Comme le dit Marjorie : *Les plus jeunes. Comme j'ai dit, les collégiens qui commencent à utiliser les réseaux sociaux. Je pense que c'est eux qui devraient en savoir plus, parce qu'ils sont dans l'âge où ils se sentent vraiment tout permis par rapport aux autres. Personnellement, j'ai vu, quand on était au collège, qu'il y avait beaucoup de critiques. Les gens critiquaient beaucoup plus qu'au lycée. Donc, ils devraient en savoir davantage.* Pascal explique à son tour que : *Les jeunes voient les réseaux sociaux comme une page ouverte où ils peuvent dire ce qu'ils veulent à propos de n'importe qui et de n'importe quoi, comme bon leur semble. Ils ont tendance à penser que c'est ouvert à tous et qu'ils ont le droit de tout faire. Je pense qu'on ne leur en parle pas assez. Je pense que si on en parlait aux jeunes dès le plus jeune âge, lorsqu'ils commencent à entrer en contact avec la technologie, ce serait bon de leur montrer ce qui est bon à faire et ce qui ne l'est pas. Je voulais faire en sorte que ma vidéo soit accessible à des jeunes de 12 à 18 ans.*

Outre les adolescents, Marjorie considérait également, lors de la production de sa vidéo, que tous les jeunes pouvant potentiellement être impliqués dans une situation de cyberintimidation étaient à cibler, afin qu'ils sachent ce qu'est la cyberintimidation et qu'ils

connaissent les effets des actes de cyberintimidation : *Et les intimidateurs, pour qu'ils se rendent compte de ce qu'ils font. Peut-être qu'ils pourraient se remettre en question. Mais aussi ceux qui se font intimider. Et ceux qui ne connaissent pas vraiment ce sujet-là, pour qu'ils sachent ce que ça peut engendrer et comment ça se passe.*

Pascal, pour sa part, jugeait que les victimes ou les défenseurs potentiels étaient plus spécifiquement à cibler, pour qu'ils sachent comment agir en cas de cyberintimidation. Contrairement à Marjorie, il considérait que sa vidéo devait montrer *quoi faire* en cas de cyberintimidation : *Je m'attendais à ce que (mon public) soit plus ceux qui vivent de la cyberintimidation, pour qu'ils puissent voir qu'est-ce qu'ils peuvent faire pour s'aider eux-mêmes. Ou aider d'autre monde aussi, qui en ont besoin.*

Enfin, quant à Léonard, dont la vidéo visait davantage à faire rire qu'à informer, il n'avait aucun public précis en tête lorsqu'il a publié sa vidéo. En ce qui le concerne, il voulait tout simplement rejoindre le plus de gens possible dans YouTube, afin de « percer » comme vidéaste-humoriste dans ce média social. Lorsque nous lui avons demandé pour quelle raison il avait fait sa vidéo, il a tout simplement répondu : *Parce que j'aime faire rire les gens.*

4.2.3.3 L'information importante à diffuser

La troisième question que nous avons posée à nos vidéastes eu égard au processus de rationalisation qu'ils ont mis en œuvre lors de la production et de la publication de leurs vidéos concernait l'information à diffuser dans leur vidéo. Cette question était la suivante : *Pour toi, quelles informations étaient pertinentes à offrir à ton public à propos de la cyberintimidation ?* Nous cherchions ainsi à comprendre sur quels principes étaient fondés les choix des vidéastes concernant les informations qu'ils avaient intégrées à leurs vidéos. Les trois vidéastes, bien que leurs vidéos n'aient pas la même visée, s'entendent pour dire qu'il était important pour eux d'informer le public par rapport aux répercussions des actes de cyberintimidation, autant pour les cyberintimidateurs que pour les victimes. Expliciter ces répercussions constitue pour les vidéastes la meilleure forme de communication à adopter pour à la fois convaincre les cyberintimidateurs de mettre fin à leurs actes et pour persuader le public de venir en aide aux victimes. Comme l'explique Marjorie : *C'est vraiment les conséquences que ça peut entraîner. Je pense que s'il y avait plus de personnes qui savaient*

vraiment les conséquences, ça éviterait qu'ils le fassent. Je voulais que les gens comprennent vraiment ce que c'était la cyberintimidation et ce que ça peut entraîner, et qu'ils voient des deux côtés ce que ça fait. Quand je joue la fille qui intimide (dans ma vidéo), on voit sa réaction à elle, et on voit la réaction de celle qui est intimidée. Je voulais que les gens voient les deux côtés.

Si Marjorie préférait s'en tenir à la présentation des répercussions dans sa vidéo, Pascal et Léonard, quant à eux, insistaient sur l'importance de dire ou montrer *ce qu'il faut faire* lorsque nous sommes victimes d'actes de cyberintimidation. Pour eux, la transmission d'informations à visée pratique était importante. Comme le dit Léonard dans ses mots, le plus important, pour les adolescents, est de savoir identifier les potentiels cyberintimidateurs et de savoir quoi faire s'ils sont la cible d'actes de cyberintimidation : *Tant que tu sais quoi faire quand tu t'en fais faire, ça va bien. L'important, aussi, c'est de savoir reconnaître un prédateur.* Ce dernier ajoute également que s'il faisait une autre vidéo, il ne manquerait pas de faire savoir aux cyberintimidateurs qu'ils sont « stupides » : *Ceux qui en font. Ce qu'il faudrait qu'ils sachent, c'est qu'ils sont stupides. Sérieusement, ce n'est pas vraiment une manière de se défouler. Ça existe déjà les jeux vidéo pour ça.*

En somme, comme nous le voyons ici, les trois vidéastes avec qui nous nous sommes entretenus jugent que les informations importantes à transmettre au sujet de la cyberintimidation sont celles qui concernent les effets des actes de cyberintimidation sur les victimes et les conséquences des actes de cyberintimidation pour leurs auteurs. Les deux garçons ajoutent à celles-ci les informations portant sur la résolution des situations de cyberintimidation pour les victimes. Enfin, Léonard, qui adopte une approche plus punitive, affirme qu'il faudrait faire comprendre aux cyberintimidateurs le caractère immoral de leurs actes.

4.2.3.4 La médiatisation des informations

Dans le cadre de nos entrevues avec les trois vidéastes, nous leur avons posé la question suivante : *Comment as-tu décidé quelle forme allait prendre les informations présentées dans ta vidéo, quelle utilisation des images, de la voix, du texte et de la musique tu allais faire ?* Cette question visait à faire en sorte que les vidéastes nous expliquent les

processus de rationalisation qu'ils ont mis en œuvre lors de la médiatisation des informations qu'ils ont choisi de diffuser.

Une des idées partagées par les trois vidéastes est celle voulant que le montage de la vidéo constitue une étape importante du travail de production de la vidéo, qui est en grande partie responsable de sa réussite auprès de son public. Les trois vidéastes nous ont tous expliqué le soin qu'ils ont apporté au montage de leur vidéo. Les propos de Léonard illustrent bien cette tendance : *Le montage, ça me prend du temps. Avec les « punchlines » et tout. Je trouve que c'est plus « l'fun » quand on rajoute du montage. C'est plus « l'fun » à regarder. Avec la vidéo, je peux vraiment faire ce que je veux. Le texte, ça j'utilise ça pour appuyer mes mots. Admettons, quand il y a quelque chose d'important dans une phrase.*

Toujours au sujet du montage, les vidéastes nous ont tous les trois également fait part du fait que le travail de montage vidéo nécessite une certaine capacité d'autodidactie et beaucoup de patience, étant donné que les informations pertinentes en ligne au sujet des techniques de montage vidéo sont rares et que l'apprentissage des logiciels de montage nécessite du temps. Comme l'explique Léonard : *Je l'ai appris par moi-même. J'ai « gossé » avec mon logiciel de montage. En fait, je prends un segment vidéo qui traîne sur mon ordi, puis je fais des niaiseries avec. J'utilise des nouvelles fonctionnalités. Admettons, rajouter une vidéo ou une image qui bouge. J'essaye de l'arranger pour que ça marche.* Marjorie abonde dans le même sens : *Au niveau des vidéos, je suis assez autodidacte. J'ai un peu appris sur le tas. Je me suis entraînée à faire plein de courts métrages, donc à force d'en faire, ça m'a entraînée, quoi. J'ai eu des cours, mais généralement, j'apprends surtout sur le tas. Je ne cherche jamais d'informations, parce que quand je cherche, ça ne m'aide pas. Je préfère vraiment apprendre de moi-même plutôt que de faire des recherches et les appliquer. Moi, il faut que je pratique. Moi, ça m'aide plus quand je pratique que quand je recherche.* Il en va également de même pour Pascal : *J'ai pas mal appris sur le tas. Avec de la patience, j'ai vraiment regardé comment fonctionnait Movie maker. J'ai vu les didacticiels et j'ai fini par « catcher » comment ça marche. Je ne suis pas allé sur Internet pour voir comment ça marchait.*

Selon deux des vidéastes, Marjorie et Léonard, il convenait également, lorsqu'ils ont produit leur vidéo, d'accorder une attention toute particulière à la dimension

« cinématographique » de leur production, c'est-à-dire accorder une importance à la scénarisation de leur vidéo et à la captation des images avec la caméra. Comme l'explique Marjorie : *J'avais écrit un scénario, surtout sur ce que mes personnages allaient dire. Je les avais marquées. Et, donc, pendant la vidéo, j'avais les paroles en bas. Et j'avais posé la caméra sur un trépied devant moi. J'avais fait plusieurs plans pour voir quand est-ce que c'était mieux cadré.* Pascal, qui se distingue encore une fois des deux autres vidéastes, explique la simplicité avec laquelle il a réalisé sa vidéo : *Pour faire cette vidéo-là, j'ai vraiment fait la base, je n'ai rien changé. Je ne me suis inspiré de personne. Je ne me suis pas cassé la tête. J'ai juste fait un ramassis d'informations que j'ai mises sur une vidéo.*

Comme nous l'avons dit dans le premier chapitre de cette thèse, la production d'une vidéo est une activité qui peut se faire seul, en équipe, ou de manière collaborative avec d'autres internautes producteurs de contenus. En ce qui concerne nos vidéastes, ils ont tous les trois réalisé leurs vidéos seuls. Les raisons pour lesquelles ils ont réalisé leurs vidéos seuls sont toutefois différentes. Dans le cas de Pascal, ce choix ne s'est pas présenté, puisque le contexte dans lequel il a réalisé sa vidéo ne lui permettait pas de travailler en équipe. Ce dernier reconnaît toutefois avoir apprécié travailler seul, puisque cela lui a permis de mener son projet comme il entendait vouloir le faire : *C'était un travail qu'on pouvait juste faire seul. Je pense que si je l'avais fait avec quelqu'un d'autre, la recherche et l'information que j'en aurais tirées n'auraient pas été la même. Ça aurait été quelque chose qui aurait été divisé à deux. Donc il y aurait des informations que j'ai appris qui m'auraient manquées. J'ai fait la recherche tout seul, donc toute l'information qui est dans la vidéo, ça vient de moi. C'est moi qui ai tout fait, donc ça m'apporte aussi une certaine fierté. En équipe, c'est sûr que c'est un défi de gestion, de ramasser l'information tout le monde et de mettre ça dans un même travail. C'est plus difficile que seul, où tu sais où tu t'en vas et tu as toutes tes idées préconçues. J'aime travailler en équipe, je suis quelqu'un de quand même social, mais quand c'est ce genre de travail là, je préfère être tout seul et savoir où je m'en vais.*

Léonard, pour sa part, apprécie également travailler seul, parce que cela lui simplifie la tâche et qu'il préfère s'investir dans le travail de montage vidéo que dans la gestion d'un travail d'équipe : *Je suis complètement seul. Je serais gêné de me faire surprendre en train de*

parler à ma caméra. Je suis bien capable de me débrouiller tout seul pour ce que je veux faire. J'aime beaucoup faire du montage. C'est pour ça que je le fais tout seul.

Marjorie, bien qu'elle ait produit seule sa vidéo sur la cyberintimidation, affirme pour sa part apprécier travailler en équipe, particulièrement avec sa meilleure amie et fidèle collaboratrice. Pour Marjorie, le travail en équipe ne peut que rendre plus facile le travail de production vidéo : *Ma vidéo sur la cyberintimidation, je l'ai fait seule. Juste le fait que j'étais seule, au niveau du cadrage, c'était assez difficile. Mais il y a quelques vidéos que j'ai faites avec ma meilleure amie, parce qu'à la base, c'est notre chaîne à nous deux. Il y a quelques vidéos, surtout les courts métrages, généralement, je les fais avec elle. On réalise toutes les deux et on joue dedans toutes les deux, généralement. Ou alors, parfois, y'a qu'elle qui joue dedans. Le montage, c'est moi qui m'en occupe. Moi, je ne vois que des avantages, parce qu'au niveau de la réalisation, c'est beaucoup plus simple d'avoir quelqu'un. Par exemple, quand je fais des vidéos toute seule, je dois à la fois être derrière la caméra et devant la caméra. Donc, c'est un peu difficile. Alors, quand j'ai elle qui peut jouer dedans, je suis juste derrière et c'est plus simple, au niveau de la réalisation. Je pense que plus il y a de personnes, plus c'est mieux et c'est plus simple. Je n'ai jamais travaillé en grosse équipe, mais elle c'est ma meilleure amie, on s'entend sur tout, donc il n'y a jamais eu de problème.*

Lorsque nous avons questionné les vidéastes au sujet de la production de leur vidéo, ils se sont également exprimés au sujet de l'intégration, à leur vidéo, de contenus « empruntés » en ligne. Les trois vidéastes ont chacun leur *bonne raison* d'emprunter des contenus numériques à d'autres producteurs. Pour Léonard, il est approprié d'emprunter des contenus numériques à d'autres producteurs si notre vidéo vise à leur rendre hommage : *De la manière dont je m'en sers, si c'est juste pour rendre un hommage, admettons, ça ne me dérange pas du tout de le faire.* Pour Marjorie, c'est plutôt le thème et la visée de la vidéo produite qui déterminerait si l'appropriation de contenus numériques est acceptable ou non. Selon elle, il serait acceptable d'emprunter des contenus numériques à d'autres producteurs si notre vidéo a une visée dénonciatrice : *Après, ça dépend vraiment quel thème on aborde. Je pense que quand c'est pour dénoncer la vidéo de quelqu'un, je pense qu'on peut l'utiliser, mais quand c'est pour juste montrer, je pense qu'on devrait demander à la personne,* explique-t-elle. Enfin, de son côté, Pascal pense plutôt qu'il est approprié d'emprunter des contenus à des

producteurs qui ont déjà rentabilisé leur production plutôt qu'à des producteurs « émergents » : *Vu que je n'ai pas pris une vidéo d'un petit artiste qui tente de se faire connaître, que j'ai pris quelqu'un qui a une carrière, je ne pense pas avoir à me sentir coupable pour ça. Je ne me sens pas coupable d'avoir utilisé une vidéo comme ça sans avoir vraiment respecté les droits d'auteurs.*

Selon Marjorie et Léonard, il importe, lorsque nous produisons des vidéos à diffuser dans YouTube, d'être à l'affût des « tendances » en matière de production vidéo dans YouTube, voire même entrer en contact avec des YouTubeurs connus pour leur demander des conseils. Pour Marjorie et Léonard, s'inspirer des YouTubeurs connus favorise les chances que notre vidéo soit visionnée par un grand nombre de spectateurs. Comme le raconte Marjorie : *Je suis déjà entrée en contact avec une YouTubeuse que j'aime beaucoup. Je lui avais demandé des conseils par rapport à YouTube. Je commente souvent ses vidéos. C'est une Québécoise. C'est Emma04044. Je l'aime beaucoup. Je lui avais écrit, une fois, sur Facebook, ça fait longtemps. Je lui avais demandé comment elle a fait pour devenir aussi populaire sur YouTube.* Léonard, à son tour, raconte un événement semblable : *J'ai participé une fois avec Antoine Daniel, celui qui fait « What the Cut », à une session en live de questions-réponses, avec plusieurs centaines d'autres personnes. C'était sur Twitch (un site de foire aux questions). On écrivait des questions dans le « chat » et il répondait à voix haute.* Enfin, en ce qui concerne Pascal, il n'a tout simplement pas abordé la question du réseautage avec d'autres vidéastes lorsque nous avons discuté avec lui de la production de sa vidéo. Cette absence de propos de sa part au sujet du réseautage avec d'autres vidéastes est cohérente avec le fait qu'il a avant tout produit sa vidéo pour s'informer et pour informer au sujet de la cyberintimidation, et non pas pour évoluer dans le domaine de la production audiovisuelle comme Marjorie et Léonard.

La question que nous avons posée aux vidéastes concernant la médiatisation des informations a également suscité chez eux des propos concernant la présentation de soi. À cet égard, les vidéastes ne partageaient pas les mêmes priorités. Pour Léonard, deux choses étaient importantes à faire lors de la production de sa vidéo : premièrement, trouver un pseudonyme qui allait attirer l'attention du public, et deuxièmement, camoufler autant que possible son accent québécois afin de pouvoir conquérir le public français, qu'il dit frileux à cette

particularité langagière. *Moi, j'ai changé de nom. C'est juste mon pseudo que j'utilise dans tous les jeux vidéo. Mon pseudo, c'est S*****. Je me suis dit « je vais découper ça » : « Sam », c'est parfait. Parce que c'est sûr que j'aimerais ça me faire connaître, donc... [...] Il y a beaucoup beaucoup de Francophones européens sur YouTube, mais pas beaucoup de Québécois. C'est ce que j'ai remarqué. Ceux qui percent le plus, ce sont des Français. Maintenant, je parle avec un accent un peu plus français, parce que je trouve que ça se vend mieux. Parce que je me suis fait dire « maudit Québécois », tu serais bon, mais vu que tu parles en québécois, je ne m'abonne pas. Donc, j'ai changé mon accent un peu, explique Léonard.*

Marjorie, pour sa part, insiste sur l'idée qu'il était important pour elle d'être visible dans sa vidéo. Pour elle, la crédibilité de l'information qui est présentée dans une vidéo passe notamment par la visibilité de son auteur dans celle-ci. Marjorie a tendance à remettre en doute les informations présentées dans des vidéos dont on ne peut connaître ou voir l'auteur : *Je ne sais pas à quoi ça me sert de regarder une vidéo et de ne pas savoir qui c'est, qui l'a réalisée ou qui l'a publiée. Je veux savoir qui est la personne derrière la vidéo, quoi. Quand on voit une vidéo, comme ça, et qu'on ne sait pas qui c'est...*

Quant à Pascal, il croit pour sa part que la visibilité du vidéaste dans une vidéo n'a que peu d'importance par rapport à la crédibilité de l'information livrée. Pour Pascal, c'est avant tout la qualité de l'information qui est importante et non la forme qu'elle prend. Par conséquent, comme il l'explique ici, il n'avait pas tenu à apparaître dans sa vidéo, comme c'est le cas pour Léonard et Marjorie : *Ce n'est pas que je ne voulais pas apparaître dans la vidéo, mais je ne considérais pas nécessaire d'apparaître. Moi, je ne fais jamais vraiment attention lorsque je vais voir des vidéos sur YouTube, ça vient de qui, c'est d'où, etc. Ça ne me dérange pas du tout.*

Un autre point par rapport auquel les trois vidéastes que nous avons interrogés ne s'entendent pas est le genre communicationnel à adopter pour transmettre des informations sur la cyberintimidation. Si Léonard considérait que la meilleure forme de communication à adopter pour « faire passer son message » était la critique humoristique des discours sur la cyberintimidation, Marjorie, de son côté, considérait plutôt que le drame était tout désigné pour convaincre son public. Enfin, Pascal trouvait quant à lui que la valorisation de

l'objectivité était la forme de communication la plus adaptée. Il explique que ni l'humour ni le drame ne constituait pour lui des formes communicationnelles adéquates pour informer son public : *Je ne trouvais pas que c'était le genre de sujet pour rigoler, parce que c'est vraiment concret et sérieux et qu'il y a des personnes qui vivent ça et qui en meurent. Et dramatique, je ne voulais pas que les personnes qui voient ça aient plus envie de se suicider pour ça. Je voulais que ce soit une vidéo neutre qui allait toucher tout le monde. Je voulais que les gens voient concrètement ce que c'est la cyberintimidation et ce qu'on vit lorsqu'on vit ça.*

En somme, en ce qui concerne la médiatisation des informations, les trois vidéastes partagent l'idée selon laquelle le montage d'une vidéo, qui peut comporter plusieurs défis techniques, constitue une étape importante du travail de production. Ils affirment aussi que le montage est en grande partie responsable de la réussite d'une vidéo auprès de son public. Quant à la dimension esthétique de la vidéo, elle était considérée comme importante par Marjorie et Léonard, mais secondaire par Pascal, pour qui la richesse et l'objectivité des informations à livrer était le critère prioritaire. Marjorie et Léonard sont aussi d'accord quant au fait que les vidéastes doivent rester à l'affût des « tendances » en matière de production vidéo dans YouTube s'ils veulent que leurs productions aient du succès auprès de leur public, alors que Pascal pense encore une fois que la richesse et l'objectivité des informations doit primer sur la forme qu'elles prennent. Marjorie et Léonard sont de plus d'accord quant au fait que la présence des vidéastes dans leur vidéo est importante, puisqu'elle assure un certain lien de confiance avec le public : « il faut savoir qui nous parle », disent les deux jeunes. Pascal se distingue encore sur ce point, en insistant sur l'idée que l'information à transmettre est plus importante que la personne qui la transmet. Enfin, comme nous l'avons vu ici, les deux garçons que nous avons questionnés ont préféré travailler seuls lors de la production de la vidéo. Marjorie, pour sa part, bien qu'elle ait produit sa vidéo sur la cyberintimidation seule, affirme toutefois apprécier travailler avec sa meilleure amie et fidèle collaboratrice lorsqu'elle produit des vidéos destinées à sa chaîne YouTube.

4.2.3.5 Le média de diffusion

Une autre question que nous avons posée aux trois vidéastes concernant les processus de rationalisation qu'ils ont mis en œuvre lors de la production de leur vidéo et de sa mise en

ligne concernait le choix d'un média pour la diffusion de la vidéo. La question que nous leur avons posée était la suivante : *Comment as-tu décidé où tu allais publier ou diffuser ta vidéo pour t'assurer qu'elle rejoigne ton public ?* Tous s'entendaient pour dire que YouTube était le média le plus adapté à leur projet de diffusion d'information sur la cyberintimidation. La raison pour laquelle les trois vidéastes ont choisi YouTube est également la même : YouTube est le média social le plus consulté par les internautes de partout dans le monde. Comme l'explique Léonard : *YouTube. Parce que c'est le plus connu. C'est le plus facile d'accès. YouTube, c'est un nouveau média, et c'est en train de percer de plus en plus. Ça va surpasser la télé, bientôt.* Marjorie aussi insiste sur la portée de ce média social : *YouTube ! Parce que c'est vraiment le plus connu. Et c'est vraiment international. Dailymotion, c'est quand même assez connu, mais je pense que YouTube, ça rassemble plus de personnes. Ma vidéo, je ne l'avais mise que sur YouTube.* Enfin, Pascal, qui abonde dans le même sens que les deux autres vidéastes, insiste sur l'accessibilité des informations mise en ligne dans YouTube : *Moi, j'ai préféré le mettre sur YouTube, parce que tout le monde qui fait une recherche pourrait le trouver facilement. Moi, c'était un travail qu'on devait évaluer personnellement. Il y avait des critères qu'on avait nous-mêmes décidé d'évaluer. Un de mes critères, c'était justement l'accessibilité à l'information. Fait que je me suis dit qu'en la publiant sur YouTube, elle allait être accessible à tout le monde.*

Cela dit, bien que les trois vidéastes reconnaissent tous à YouTube le potentiel de rejoindre un large public, ils ne manquent toutefois pas de souligner que la mise en ligne de contenus numériques dans ce média n'est pas des plus faciles. Tous les trois nous ont fait part de la difficulté à laquelle ils ont fait face lorsqu'ils ont mis leurs vidéos en ligne. Les propos de Marjorie résument le point de vue des trois vidéastes : *La mise en ligne, ça, c'est toujours long. C'est très long mettre une vidéo en ligne. Je ne me souviens plus exactement combien de temps. Parfois, ça peut mettre jusqu'à trois heures, parce que ma wifi est assez lente chez moi. Quand je la téléchargeais, des fois, ça boguait, donc je devais recommencer le téléchargement du début. Ça, c'est assez chiant.*

En somme, bien qu'ils reconnaissent faire face à certaines difficultés techniques lorsqu'ils publient des vidéos dans YouTube, les trois vidéastes que nous avons interrogés

considèrent tous YouTube comme étant *le* média social où publier des vidéos, puisqu'il permet de rejoindre un large auditoire, à l'échelle mondiale.

4.2.3.6 L'interaction avec le public après la publication de la vidéo

La dernière question que nous avons posée aux trois vidéastes concernant les processus de rationalisation qu'ils ont mis en œuvre lors de la production de leur vidéo et de sa mise en ligne concernait leur interaction avec leurs publics après la publication de leurs vidéos. La question que nous leur avons posée était la suivante : *As-tu répondu aux commentaires que ton public t'a laissés depuis la publication de ta vidéo dans YouTube ?* De manière générale, les trois vidéastes nous ont dit trouver pertinents les commentaires du public lorsqu'ils sont « constructifs », c'est-à-dire lorsqu'ils peuvent les aider à améliorer leur pratique de production vidéo. Comme le dit Marjorie : *Sur cette vidéo, je ne crois pas que j'aie eu beaucoup de commentaires, mais sur mes autres vidéos, je fais vraiment attention à ce que les gens mettent en commentaires, puis je m'en inspire. Généralement, c'est vraiment des commentaires positifs, qui disent que quand j'aborde des thèmes, c'est intéressant. Quand je demande des avis, il y en a qui me répondent et qui me donnent des idées de vidéos. J'essaie de faire en sorte que ça leur plaise au maximum, donc je tiens beaucoup compte de leurs commentaires.* Même Pascal, qui se dit plutôt réticent à tenir compte des commentaires de son public, reconnaît qu'il en tiendrait compte s'ils lui permettaient d'améliorer sa manière de faire des vidéos : *C'est sûr que j'aimerais ça, si un jour j'envisage de refaire ça, c'est l'un d'avoir des commentaires pour savoir ce qui est à améliorer et ce qui est bon. Ou ce qui est à éviter, mais sinon, je ne suis pas quelqu'un qui va vraiment mettre de l'importance dans les commentaires que les gens vont lui donner. Je suis quelqu'un de très borné, mais si les commentaires je les trouve pertinents, je vais évidemment les prendre en compte.*

Ainsi, qu'ils produisent des vidéos de manière régulière ou événementielle, les trois vidéastes amateurs avec qui nous nous sommes entretenus disent être plutôt réceptifs aux commentaires formulés à l'endroit de leurs vidéos s'ils sont « constructifs », c'est-à-dire s'ils leur permettent d'améliorer leur pratique de production vidéo au fil de temps.

4.2.4 En résumé

En résumé, au terme de notre analyse des entrevues individuelles que nous avons menées avec les trois vidéastes, nous pourrions identifier deux profils de vidéastes ayant produit une vidéo sur la cyberintimidation. Le premier profil, représenté par Marjorie et Léonard, est plutôt caractérisé par un désir de s'inscrire dans la lignée des YouTubeurs connus des jeunes. Leurs actes de production d'une vidéo sur la cyberintimidation sont davantage axés sur l'apprentissage des méthodes de production vidéo et sur l'acquisition d'un capital de reconnaissance auprès du public. Le deuxième profil, représenté par Pascal, est quant à lui caractérisé par un intérêt personnel pour l'information au sujet de la cyberintimidation. L'acte de production vidéo de Pascal, contrairement à celui des deux autres vidéastes, avait plutôt comme visées l'acquisition de connaissances sur la cyberintimidation et la transmission d'informations à ce sujet à destination d'un public considéré comme sous-informé. Précisons que ce sont là des visées qui ne sont sans doute pas étrangères au fait que Pascal ait réalisé sa vidéo dans un contexte scolaire, et que celle-ci était un travail évalué par un(e) enseignant(e).

Nous tenons ici à insister sur le fait que les résultats que nous avons présentés concernant les processus de rationalisation des vidéastes s'appuient sur trois entrevues individuelles seulement. En conséquence, nous ne pouvons pas généraliser les profils que nous avons cernés à l'ensemble des 59 vidéastes amateurs ayant produit une vidéo sur la cyberintimidation. Nous reviendrons plus en profondeur sur cet enjeu dans la *Discussion*.

4.3 Les processus de rationalisation des adolescents des MDJ

Dans les deux premières sections de ce chapitre de notre thèse, nous avons présenté les résultats relatifs à nos deux premiers objectifs de recherche. Nous avons identifié les idées véhiculées dans 59 vidéos amateurs traitant du thème de la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube, puis nous avons décrit les processus de rationalisation de trois vidéastes amateurs ayant produit et publié dans YouTube une de ces vidéos. Nous présenterons maintenant les résultats de l'analyse des transcriptions des 15 groupes de

discussion que nous avons menés avec 75 adolescents¹⁸ fréquentant des maisons de jeunes du Québec. Ces résultats répondent au troisième objectif de recherche poursuivi dans cette thèse, qui est le suivant : *Décrire les processus de rationalisation que des adolescents mettent en œuvre lorsqu'on leur propose de produire une vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation.*

Le premier sous-thème que nous aborderons ci-dessous, relativement à cet objectif, est celui des idées entretenues par les adolescents au sujet de la cyberintimidation. Nous traiterons ensuite de leur point de vue au sujet des informations qu'ils ont reçues à propos de ce phénomène, et au sujet des six vidéos que nous leur avons présentées. Enfin, nous poursuivrons plus longuement sur la question des processus de rationalisation des adolescents des MDJ en situation « simulée » de production-publication d'une vidéo traitant du thème de la cyberintimidation.

Dans les sections qui suivent, nous rapportons les idées exprimées par les participants en rapport avec ces thèmes. Notons d'entrée de jeu que plusieurs jeunes ne se sont pas exprimés sur certains sujets. Avant chaque exposé thématique, nous mentionnerons donc le nombre de participants s'étant prononcés en rapport avec le thème, puis le nombre d'affirmations formulées au total par ces participants. Nous avons constaté que dans la plupart des cas, une majorité de participants ont exprimé une seule idée en rapport avec le thème abordé, alors que d'autres en ont exprimé plus d'une. Il convient donc d'insister sur le fait que les chiffres évoqués dans les tableaux de synthèse présentés à la fin de chacune des sections réfèrent au nombre d'affirmations formulées au total par les participants, et non au nombre de participants s'étant exprimés. Par exemple, dans la section qui suit, on remarquera que 27 des 75 participants se sont exprimés, mais qu'un total de 39 affirmations ont été répertoriées. S'il en est ainsi, c'est que 17 de ces 27 participants ont formulé une affirmation, que huit de ces participants en ont formulé deux, et que deux de ces participants en ont formulé trois (ce qui fait un total de 39 affirmations). Afin d'éviter toute ambiguïté à cet égard, nous rappellerons

¹⁸ Rappelons que nous emploierons ici les formes « adolescents » et « participants », au masculin, dans le seul but d'alléger le texte.

au bas de chacun des tableaux de synthèse le nombre de participants s'étant exprimés et le nombre de participants ne s'étant pas exprimés sur une question donnée.

4.3.1 Les idées entretenues au sujet de la cyberintimidation

Le premier sous-thème que nous abordons relativement au troisième objectif de recherche poursuivi dans cette thèse est celui des idées entretenues par les adolescents au sujet de la cyberintimidation. À cette fin, nous leur avons posé les questions suivantes : « *D'où viennent la plupart des choses que vous savez au sujet de la cyberintimidation ? Qu'est-ce que vous avez vécu, vu, lu ou entendu à ce sujet ?* ». Les réponses des participants ont permis d'identifier trois sources de connaissances : les expériences directes ou indirectes avec la cyberintimidation, les discours des adultes dans leur entourage, et les médias d'information.

4.3.1.1 Les expériences avec la cyberintimidation

Dans le discours des adolescents rapportant les idées qu'ils entretiennent au sujet de la cyberintimidation, 27 des participants (36,0 %) ont identifié comme sources des expériences directes ou indirectes avec la cyberintimidation. C'est donc dire que 48 des 75 participants (64,0 %) n'ont pas évoqué d'expérience avec la cyberintimidation, sans qu'on puisse savoir avec certitude s'ils en ont vécu ou observé ou non.

Parmi les 27 participants qui se sont prononcés au sujet de leurs expériences directes avec la cyberintimidation, 16 ont affirmé avoir déjà été victimes d'un acte de cyberintimidation au moins une fois dans leur vie, sous différentes formes et à différents degrés de gravité. Comme le rapporte Ève (F12, MTL)¹⁹ : *Il y a déjà du monde qui se sont moqué de moi, mais jamais quelque chose qui m'a vraiment fait sentir malheureuse. Je me compte chanceuse.*

¹⁹ Lorsque nous citerons les participants aux groupes de discussion, nous indiquerons entre parenthèses leur sexe, leur âge et la région où ils habitent, afin de fournir des indications quant à leurs profils sociodémographiques. Nous utiliserons les lettres « F » et « G » pour différencier les filles des garçons, et les abréviations ABI, MTL et MTR pour désigner respectivement les régions de l'Abitibi-Témiscamingue, de Montréal et de la Montérégie. Par exemple, dans le cas dont il est question ici, nous saurons que la participante prénommée Ève (pseudonyme) est une fille, âgée de 12 ans, résidant dans la région de Montréal.

Parmi les autres participants ayant évoqué une expérience directe, quatre ont pour leur part affirmé avoir été directement impliqués dans une situation de cyberintimidation en tant que cyberintimidateurs, et trois en tant que défenseurs des victimes. Dans leur cas, c'est ainsi qu'ils ont fait l'apprentissage de ce qu'est la cyberintimidation. Citons, à titre d'exemple, Sandra (F15, MTL), qui rapporte avoir déjà commis un acte de cyberintimidation, mais de manière non intentionnelle : *J'ai déjà dit quelque chose à quelqu'un, qui s'est senti « pissed », mais je n'avais pas l'intention de l'attaquer.* En somme, sur les 27 participants qui se sont exprimés eu égard aux idées qu'ils entretiennent au sujet de la cyberintimidation, 23 ont dit avoir vécu une expérience directe sur ce plan.

D'autre part, l'expérience indirecte avec la cyberintimidation a été évoquée par seize des participants. En effet, huit d'entre eux ont affirmé que les idées qu'ils entretiennent au sujet de la cyberintimidation sont fondées sur l'expérience rapportée d'un ami proche qui en a été victime : *J'ai déjà entendu qu'une de mes amies a vécu quelque chose de pas drôle, qui lui a fait beaucoup de peine. C'est pas drôle. Bref, mon amie en a déjà vécu, et c'est pour ça que j'en ai déjà entendu parler* (Mathilde, F12, ABI). Huit d'entre eux ont aussi affirmé que l'observation de situations de cyberintimidation dans les médias sociaux a contribué à leur acquisition d'idées sur ce qu'est ce phénomène : *Moi, je ne suis pas un témoin (il faut entendre ici un défenseur actif). Je ne suis pas une victime et je ne suis pas une cyberintimidatrice non plus. Je dirais plutôt une observatrice. Je vois tout et j'entends tout, mais je ne m'en mêle pas,* affirme Noémie (F15, ABT).

Tableau 21. Les affirmations au sujet des expériences avec la cyberintimidation

<i>D'où viennent la plupart des choses que vous savez au sujet de la cyberintimidation ? Qu'est-ce que vous avez vécu, vu, lu ou entendu à ce sujet ?</i>	Nombre d'affirmations
Les expériences directes	
Victime	16
Cyberintimidateur	4
Défenseur	3
Sous-total	23
Les expériences indirectes	

Un ami a été victime	8
J'en ai vu dans les médias sociaux	8
Sous-total	16
TOTAL	39

*Les 39 affirmations ont été formulées par 27 participants. Les 48 autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

Lorsque nous avons demandé aux participants d'où viennent la plupart des idées qu'ils entretiennent au sujet de la cyberintimidation, 27 des participants ont mentionné des expériences en rapport avec ce phénomène. Parmi eux, 17 n'ont fait référence qu'à une seule expérience en rapport avec la cyberintimidation. Les autres ont toutefois fait référence à plus d'une expérience. À titre d'exemple, parmi les 16 jeunes ayant affirmé avoir été victime, huit ont aussi rapporté une autre expérience en rapport avec la cyberintimidation, soit comme témoin dans les médias sociaux, soit comme défenseur, soit comme cyberintimidateur. C'est notamment le cas de Karl (G17, ABT), qui a affirmé avoir été victime de cyberintimidation, avoir vu des actes de cyberintimidation dans les médias sociaux, et avoir déjà défendu une victime de cyberintimidation.

4.3.1.2 Les discours formulés par les adultes

En plus des expériences avec la cyberintimidation, les participants qui se sont prononcés eu égard à l'origine des idées qu'ils entretiennent au sujet de la cyberintimidation ont aussi fait référence aux discours formulés par des adultes présents dans leur vie. Au total, 27 participants (36,0 %) se sont exprimés à ce sujet, alors que 48 sur 75 (64,0 %) ne l'ont pas fait. Parmi ceux qui ont évoqué les discours des adultes, 14 ont mentionné « l'école », de manière générale, sans regard au rôle des acteurs qui y œuvrent : *Des ateliers comme ça. Comme on fait en ce moment. À l'école, il y a comme eu un « boost » où toutes les écoles donnaient des ateliers sur l'intimidation* (Daphnée, F15, MTL).

Douze d'entre eux ont affirmé que des policiers agissant à titre de communicateurs socioéducatifs les ont informés à propos de la cyberintimidation : *On a eu plein d'ateliers à la fin de l'année. C'était des policiers qui venaient quelques années de suite. À la fin de l'année, on a eu un atelier sur ça*, raconte Nadia (F12, MTL).

Cinq des participants ont aussi affirmé que leurs enseignants les avaient informés à propos de la cyberintimidation. Comme le rapporte Gilbert (G13, ABT) : *Des profs, à l'école. Ils nous disaient qu'est-ce que ça faisait, les conséquences, que ça peut affecter, puis comment on peut contrer ça.* Enfin, quatre participants ont affirmé que leurs parents les avaient informés à propos de la cyberintimidation, et deux adolescents ont mentionné les animateurs de la maison de jeunes qu'ils fréquentent. Comme l'affirme Maria (F13, ABT), au sujet de ses parents : *Moi, le plus souvent, c'est mes parents qui me parlaient de c'est quoi l'intimidation et la cyberintimidation.*

Tableau 22. Les affirmations au sujet des discours des adultes sur la cyberintimidation

<i>D'où viennent la plupart des choses que vous savez au sujet de la cyberintimidation ? Qu'est-ce que vous avez vécu, vu, lu ou entendu à ce sujet ?</i>	Nombre d'affirmations
À l'école	14
Des policiers	12
Mes enseignants	5
Mes parents	4
Les animateurs de ma maison de jeunes	2
TOTAL	37

*Les 37 affirmations ont été formulées par 27 participants. Les 48 autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

Parmi les 27 participants qui nous ont parlé des adultes présents dans leur vie comme source d'informations sur la cyberintimidation, 20 n'ont fait référence qu'à un seul groupe d'adultes. Les autres ont toutefois fait référence à plus d'un. C'est notamment le cas d'Alexandre (G15, MTL), qui, en plus d'avoir entendu parler de la cyberintimidation à l'école, affirme que ses parents et les animateurs de sa maison de jeunes lui ont aussi parlé de ce phénomène. C'est aussi le cas d'Ève (F12, MTL), qui affirme avoir été informée par son école et par ses parents.

4.3.1.3 Les médias d'information

En plus des expériences avec la cyberintimidation et des adultes présents dans la vie des adolescents, une autre source d'information participe à l'acquisition d'idées sur la cyberintimidation chez ces derniers : les médias d'information. Dix-sept des participants

(22,7 %) ont identifié ceux-ci comme source d'information, alors que 58 (77,3 %) n'ont pas parlé des médias.

Chez les 17 participants qui se sont prononcés au sujet des médias d'information, les bulletins de nouvelles télévisés, particulièrement ceux de la chaîne TVA, constituent la principale source d'informations. Dix des 17 participants ont mentionné cette source d'information. Comme le rapporte Dany (G14, MTR) : *À la télé, il y en a qui en parle aussi. À TVA, s'il y a quelqu'un qui se fait intimider et qui se fait tuer, ils vont en parler.* Geoffrey (G16, MTL), qui abonde également dans ce sens, y va de ces mots : *Dans les médias. Ils vont dire qu'une jeune fille s'est suicidée à cause qu'une autre l'intimidait par Internet. À TVA, par exemple.*

Sept des participants ont évoqué les récits de jeunes victimes publiés dans Facebook ou YouTube, qui prennent la forme de photos commentées ou de vidéos. Comme l'explique Anne-Marie (F15, MTL) : *J'ai vu des screenshots. Sur Facebook, il y a des personnes qui font des screenshots, ils prennent une photo de leur téléphone et ils le publient sur leur Facebook. Et on voit tout le monde qui se bitchent, qui s'envoient chier. Intimidation et tout.*

Quatre participants ont mentionné que les idées qu'ils entretiennent au sujet de la cyberintimidation provenaient de la culture médiatique qu'ils consomment (les films, les téléseries, la musique). Ève (F12, MTL) explique comment le thème de la cyberintimidation a été intégré à une téléserie qu'elle aime regarder : *J'écoute une téléserie. C'est un peu « horreur ». Il y a beaucoup de cyberintimidation. C'est *Scream*. C'est « horreur ». Par exemple, « tu es le prochain à être mort par Facebook. Votez pour qui devrait être mort ». C'est un peu intense.*

Enfin, deux participants ont mentionné les publicités sociales comme source d'information au sujet de la cyberintimidation. C'est le cas de Nicolas (G13, MTL) : *J'ai aussi déjà vu des annonces à la télévision. Tu voyais quelqu'un qui avait son téléphone et il envoyait des messages à des amis. Après, tu voyais les quatre amis qui étaient à la police. Ça disait « La cyberintimidation, c'est mal ».*

Tableau 23. Les affirmations au sujet des médias comme source d'informations

<i>D'où viennent la plupart des choses que vous savez au sujet de la cyberintimidation ? Qu'est-ce que vous avez vécu, vu, lu ou entendu à ce sujet ?</i>	Nombre d'affirmations
Les bulletins de nouvelles télévisés	10
Les récits de jeunes victimes dans les médias sociaux	7
La culture médiatique	4
Les publicités sociales	2
TOTAL	23

*Les 23 affirmations ont été formulées par 17 participants. Les 58 autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

Parmi les 17 participants qui nous ont parlé des médias comme source d'informations sur la cyberintimidation, douze n'ont fait référence qu'à un seul média. Les autres ont fait référence à plus d'un média. C'est notamment le cas de Dany (G14, MTR), qui affirme avoir entendu parler de la cyberintimidation dans des bulletins de nouvelles de la chaîne TVA, dans des récits de jeunes victimes dans les médias sociaux, et dans la musique qu'il écoute. C'est aussi le cas d'Anne-Marie (F15, MTL) et de Jason (G13, MTL), qui affirment tous les deux avoir entendu parler de la cyberintimidation dans des bulletins de nouvelles et dans les médias sociaux.

4.3.1.4 En résumé

En somme, à la lumière des résultats présentés, nous constatons que les participants en ont autant appris au sujet de la cyberintimidation à partir de leurs expériences personnelles que par l'entremise des discours des adultes présents dans leur vie, puisque ces deux sources d'informations ont généré chacune 37 affirmations. Les médias d'information occupent pour leur part une place moins importante, mais sont tout de même présents, ayant été l'objet de 23 affirmations. Du moins, c'est le cas chez les participants qui ont identifié les sources de leurs connaissances sur la cyberintimidation lors des groupes de discussion. Rappelons par ailleurs que la grande majorité des adolescents interviewés ne se sont pas prononcés à ce sujet.

4.3.2 L'appréciation des idées véhiculées au sujet de la cyberintimidation

Dans la section qui précède, nous avons identifié les sources d'informations des adolescents sur la cyberintimidation, qui constituent les fondements des idées qu'ils entretiennent à ce sujet. Dans la présente section, nous nous intéresserons au regard critique que les participants portent sur celles-ci, en analysant leurs réponses aux questions suivantes : *Quelle est votre réaction lorsque vous entendez parler de la cyberintimidation ? Trouvez-vous que l'information qui vous est transmise est adéquate ?* En tout, 34 des participants (45,3 %) ont répondu à cette question, alors que 41 (54,7 %) ne se sont pas prononcés à ce sujet. Comme nous le verrons ci-dessous, les commentaires négatifs, que nous examinerons en premier, sont plus nombreux que les commentaires positifs.

Parmi les 34 répondants ayant exprimé leur point de vue, 15 ont affirmé qu'ils trouvaient simplement que l'on parle trop de la cyberintimidation, que ce soit à l'école ou dans les médias. Comme l'explique Karl (G17, ABT) : *Je trouve qu'on en parle un peu trop. À la télévision, on peut en mettre, des annonces (sur la cyberintimidation), mais il y en a trop. Il y en a à chaque émission. Il y en a un peu trop.*

Dans la même veine, 14 ont affirmé qu'ils ne se sentaient tout simplement pas concernés lorsqu'ils entendent parler de la cyberintimidation. La principale raison pour laquelle il en est ainsi est que ces adolescents ne se considèrent pas à risque d'être impliqués d'une façon ou d'une autre dans une situation de cyberintimidation. En clair, ils n'ont tout simplement pas de « *bonnes raisons* » de s'intéresser aux discours à visée informative ou socioéducative sur la cyberintimidation. Les propos de Gilbert (G13, ABT) illustrent bien cette position : *Moi, ça ne m'affecte pas vraiment, parce que je n'ai pas d'ordinateur, je n'ai pas de téléphone, rien. Je ne peux pas vraiment être touché par ça. À moins que quelqu'un d'autre me dise que ça lui est arrivé. Moi, je suis complètement déconnecté du monde, sauf pour la télé. J'écoute quand on en parle. Donc si ça vient qu'à m'arriver, je vais savoir quoi faire. Moi, ça ne me dérange pas tant que ça.*

Alors que la majorité des commentaires négatifs exprimés par les participants traduisaient un manque d'intérêt, d'autres y allaient de suggestions pour améliorer ces informations. Notamment, sept des participants trouvaient qu'on devait informer davantage les

cyberintimidateurs des effets de leurs actes. Ils estiment que diffuser davantage d'information à ce sujet ferait en sorte de convaincre les cyberintimidateurs réels ou potentiels de ne pas commettre d'actes de cyberintimidation. C'est notamment le cas d'Odile (F15, ABT) : *Moi, je trouve qu'on n'en parle pas assez, parce que ça se fait encore et on dirait que les gens n'ont pas compris le message.* Les propos de Laurie (F12, MTR), qui abonde dans le même sens, méritent aussi d'être rapportés : *On n'en parle pas assez. Quand on n'en parle pas assez, les enfants ne comprennent pas. Et ça fait qu'il y en a, il y en a, il y en a, il y en a toujours.*

Deux participants ont pour leur part mentionné qu'ils considéraient l'information diffusée dans les médias comme étant trop peu adaptée aux besoins des victimes de cyberintimidation et que cette information pouvait même faire en sorte de les décourager. Les paroles de Phillippe (G12, ABT) illustrent cette idée : *Je trouve qu'on en parle beaucoup à la télé. Si j'étais une victime, ça me découragerait plus qu'autre chose.*

Parmi les commentaires positifs exprimés par les participants, nous en retrouvons onze qui traduisent un intérêt pour les informations sur la cyberintimidation, qui est définie comme un phénomène qui les touche de près : *Moi, je me sens concernée. Quand mes parents m'en parlaient, je réalisais que c'était méchant. Aujourd'hui si j'en entendais parler, j'écouterais et j'essaierais plus de comprendre. Je serais plus intéressée par ça, parce que ça m'est déjà arrivé* (Maria, F13, ABT).

Quatre des participants, quant à eux, ont reconnu la qualité des informations sur la cyberintimidation et le fait qu'il avait été important d'en informer le public au fil des dernières années, étant donné la nouveauté du phénomène. Toutefois, comme ils s'estiment suffisamment informés et sensibilisés sur ce plan, ils considèrent que des efforts supplémentaires de diffusion d'informations à ce sujet ne seraient pas nécessaires à l'heure actuelle. Il convient toutefois de préciser que c'est à partir d'une évaluation de l'état de leurs propres connaissances et attitudes qu'ils font ce constat. Les propos de Raphaël (G12, MTL) et d'Arnaud (G17, MTL) illustrent ce que nous affirmons ici : *Ça fait déjà un bout que je sais c'est quoi la cyberintimidation ; Je me dis qu'il ne faut pas faire ça. Aujourd'hui, je sais ce qui est mal et ce qui est bon.*

Tableau 24. L'appréciation des idées véhiculées au sujet de la cyberintimidation

<i>Quelle est votre réaction lorsque vous entendez parler de la cyberintimidation ? Trouvez-vous que l'information qui vous est transmise est adéquate ?</i>	Nombre d'affirmations
Les commentaires négatifs	
On en parle trop souvent	15
Je ne suis pas intéressé	14
Nous devrions informer les cyberintimideurs	7
Les informations offertes aux victimes sont inadéquates	2
Sous-total	38
Les commentaires positifs	
Je suis intéressé	11
Les informations sont pertinentes, mais je suis suffisamment informé	4
Sous-total	15
TOTAL	53

*Les 53 affirmations ont été formulées par 34 participants. Les 41 autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

En somme, nous observons que les adolescents déprécient plus qu'ils n'apprécient les informations qu'on leur offre et auxquelles ils sont exposés. Nous retrouvons, dans leur discours, 38 commentaires négatifs au sujet des informations offertes sur la cyberintimidation, comparativement à 15 commentaires positifs (dont quelques uns s'accompagnent tout de même une réserve). Nous constatons aussi que l'évaluation que les jeunes font des informations au sujet de la cyberintimidation est avant tout de l'ordre de l'évaluation de leur pertinence au regard de leurs intérêts personnels, et moins de l'ordre de l'évaluation de leur pertinence pour le plus grand nombre.

Lorsque nous avons demandé aux participants quelles sont leurs réactions lorsqu'ils entendent parler de la cyberintimidation et s'ils trouvent que l'information transmise à ce sujet est adéquate, 34 se sont prononcés sur cette question. Si 19 d'entre eux n'ont exprimé qu'une

seule idée à ce sujet, 15 en ont exprimé plus d'une, parfois contradictoires. Par exemple, Karl (G17, ABT), qui a affirmé considérer que l'on diffusait trop d'informations au sujet de la cyberintimidation dans les médias et à l'école, a néanmoins dit qu'il était réceptif à ce sujet et qu'il considérait que davantage d'informations utiles devaient être transmises aux victimes. Nadia (F12, MTL), elle aussi, tient des propos quelque peu contradictoires. Bien qu'elle affirme ne pas être intéressée par les informations sur la cyberintimidation, elle révèle qu'elle apprécie regarder des documentaires sur la cyberintimidation à la télévision.

4.3.3 La critique des vidéos présentées

Lorsque les adolescents qui ont participé à nos groupes de discussion ont visionné les six vidéos que nous leur avons proposées, ils ont été invités à formuler leurs critiques au sujet des informations contenues dans celles-ci et des choix de réalisation. Nous présentons ci-dessous les résultats concernant ce que les adolescents que nous avons rencontrés considèrent être des pratiques à éviter en matière de communication médiatisée autour du thème de la cyberintimidation.

Rappelons ici que c'est de manière intentionnelle que nous avons orienté les participants vers l'identification des faiblesses qu'ils accordaient aux vidéos. En effet, suite à la réalisation d'un premier groupe de discussion visant à « tester » notre guide d'animation, nous avons réalisé que les propos des adolescents des MDJ concernant la production d'une éventuelle vidéo sur la cyberintimidation n'étaient, dans une large mesure, qu'une répétition des points positifs qu'ils avaient soulevés lors du visionnement des six vidéos présentées. C'est la principale raison pour laquelle nous avons laissé tombé l'identification des forces des vidéos lors de nos discussions avec les adolescents des MDJ.

Enfin, avant de présenter nos résultats d'analyse, nous rappellerons brièvement ici les contenus des six vidéos présentées aux participants. La première vidéo présentait une mise en scène d'un acte de cyberintimidation, où une adolescente se fait intimidée par le biais de messages textes par deux autres adolescentes. Le récit visuel présenté est entièrement constitué d'images en noir et blanc et est soutenu par une chanson populaire « triste », en anglais. La deuxième vidéo présentait pour sa part un agresseur et une victime, dépeints de manière caricaturale. Cette vidéo, dont la qualité visuelle et sonore est discutable, se moque du

discours alarmiste sur la cyberintimidation. La troisième vidéo présentait quant à elle une suite d'exemples d'actes de cyberintimidation et de témoignages de victimes réelles, qui ont été récupérés dans YouTube et dans Facebook. Cet exposé visuel est entièrement constitué d'images en couleur et est soutenu par une musique triste. La quatrième vidéo présentait la prise de parole d'un jeune homme, qui dénonce sans retenue, dans un langage coloré, les actes de cyberintimidation commis par des adolescents. Le discours de ce « YouTubeur » connu des adolescents vise à la fois à dissuader les cyberintimidateurs d'agir et à persuader les victimes de se rassembler et de dénoncer collectivement leurs agresseurs. La cinquième vidéo présentait un discours du type « procédure à suivre, étape par étape », livré par une voix synthétique monotone générée par ordinateur. Le discours présente des procédures techniques simples, qui peuvent permettre de se protéger contre la cyberintimidation (par exemple comment rendre son profil Facebook privé). Enfin, la sixième vidéo présentait une simulation d'un cas de vol d'identité en ligne. Le récit est suivi du témoignage d'une victime fictive, qui tente de reconstituer le point de vue d'une victime réelle. Ci-dessous, nous verrons comment ces différents contenus et modes de communication ont été reçus par les adolescents qui ont participé à notre recherche.

4.3.3.1 Les formes de communication et les limites des informations

Lorsque nous avons présenté les six vidéos sélectionnées à nos participants, nous leur avons premièrement posé la question suivante : *Quelles sont les faiblesses des informations présentées dans ces vidéos ?* Cette question visait à faire en sorte que les participants formulent des commentaires au sujet des limites des vidéos présentées, avant qu'ils nous fassent part de ce qu'ils retiendraient de ces vidéos lors de la production de *leur* vidéo. En tout, 48 des participants (64,0 %) ont répondu à cette question, alors que 27 (36,0 %) n'en ont rien dit. Nous verrons ci-dessous que les commentaires des participants concernent d'une part les formes de communication qu'ils considèrent à éviter, et d'autre part les limites des informations présentées dans les vidéos.

Par rapport aux formes de communication, 24 des 48 répondants ont affirmé qu'il faut à tout prix éviter de proférer des menaces à l'endroit des cyberintimidateurs, sous prétexte qu'ils le méritent et que ces menaces les feront réfléchir aux effets de leurs actes sur leurs

victimes. Pour ces derniers, l'expression de menaces à l'endroit des cyberintimidateurs est une très mauvaise idée, puisqu'elle s'appuie sur la même logique d'action que celle des cyberintimidateurs, à savoir le recours à la violence verbale pour acquérir du pouvoir et contraindre la liberté d'autrui à penser et à agir. Selon les adolescents que nous avons rencontrés, recourir à la violence pour lutter contre les cyberintimidateurs abaisse ou annule la pertinence sociale de notre action contre la cyberintimidation. Comme l'explique Elsy (F16, MTL) : *Moi, je dirais que ce n'est pas pantoute la bonne façon de faire, de dire que tu veux tous les calicer dans un camion de vidanges. C'est juste se rabaisser à leur niveau. Le but, c'est de leur dire « Tu peux jouer à ton jeu tout seul ». Ce n'est pas en rabaissant les personnes qui nous rabaissent qu'on va arriver à quelque chose.* Arnaud (G17, MTL) résume aussi, en peu de mots, l'inutilité d'une vidéo recourant à la violence : *Il remplace une intimidation pour une autre. C'est comme si ta vidéo était là pour rien.*

Toujours par rapport aux formes de communication, 24 des répondants ont insisté sur l'idée qu'il était « déplacé » de recourir à l'humour pour traiter d'un sujet aussi sérieux que celui de la cyberintimidation. Cette manière de faire, selon eux, ne peut que susciter une banalisation du problème chez le public. Comme l'exprime Élène (F15, MTL), sans retenue : *Il se moquait vraiment. C'est comme s'il disait « Arrêter de paniquer, tout le monde ! Ce n'est pas si grave que ça. On fait juste niaiser entre jeunes. ». On dirait qu'il prend ça à la légère, je n'ai pas aimé ça. Je ne suis pas du tout d'accord avec son point de vue ! Du tout ! C'est pourri !* Karl (G17, ABT) insiste pour sa part sur l'inadéquation entre l'objectif de dénonciation et l'humour comme choix stylistique : *La meilleure chose pour dénoncer, ce n'est pas de mettre ça humoristique. C'est carrément de le dire directement.*

Seize des répondants ont ajouté qu'il faut aussi éviter de faire part d'une opinion subjective défavorable à l'endroit de l'ensemble des cyberintimidateurs. Ils soulignent la limite des fondements et de la portée socioéducative des discours de nature expressive. Comme le dit Jason (G13, MTL) : *C'est un podcast (une vidéo d'opinion). C'est juste quelqu'un qui se filme en donnant son opinion. Moi, je crois que son but était vraiment de persécuter les intimidateurs. Dire son point de vue. Essayer de faire comprendre son point de vue aux intimidateurs.* Élène (F15, MTL) abonde dans le même sens, et insiste sur le manque de retenue d'un vidéaste énonçant un discours d'opinion : *Moi, je trouve que c'était quand*

même bon, mais il donnait un peu trop son opinion. Il y a des choses qu'il aurait pu se contenter de garder dans sa tête. On dirait qu'il voulait trop en faire, qu'il voulait trop en dire.

Toujours en rapport avec les formes de communication, six adolescents ont insisté sur le fait que certaines d'entre elles ne présentaient pas explicitement le thème qu'elles abordent, à savoir la cyberintimidation. Les adolescents reprochent à ces vidéos de ne pas définir clairement la problématique sociale dont elles traitent et que cela nuit à la compréhension du message qu'elles veulent faire passer. *C'est bizarre. Si je ne l'avais pas su que c'était une vidéo contre la cyberintimidation, on dirait que je n'aurais pas compris. S'il n'y avait pas eu le message à la fin, je n'aurais pas vraiment compris*, affirme Bradley (G17, ABT). Les propos de Jocelyn (G13, MTL) vont également dans ce sens : *Si on ne savait pas que c'était sur la cyberintimidation (nous leur avons mentionné que toutes les vidéos portaient sur le thème de la cyberintimidation), on n'aurait pas compris.*

Trois des participants ont mentionné que certaines vidéos avaient un objectif communicationnel trop mal défini. Ils affirmaient ne pas pouvoir identifier l'objectif visé par les producteurs des vidéos qu'ils visionnaient (aider, informer ou convaincre). *C'était pour aider ? Aider les personnes, peut-être ? Je ne sais pas*, nous a dit Maria (F13, ABT), à la suite d'une des vidéos. Trois participants ont ajouté que l'instrumentalisation d'une problématique sociale dans le but premier de se constituer un capital de reconnaissance était une forme de communication inadéquate, voire immorale : *Souvent, on voit des YouTubeurs connus qui font ça juste pour que le monde les croie sensibles. Des fois, je trouve qu'ils n'ont pas l'air sincères*, affirme Nadia (F12, MTL). *D'après moi, ce gars-là voulait juste attirer l'attention pour avoir des abonnés. Pour être populaire*, dit Laurie (F12, MTR).

Une autre part des commentaires de nos participants à l'égard des vidéos que nous leur avons présentées concerne les limites des informations qu'elles contiennent. À ce propos, huit des répondants ont souligné leur déception quant au fait que les vidéos présentaient essentiellement une description du phénomène de la cyberintimidation, sans toutefois proposer de pistes d'action concrètes pour lutter contre celui-ci. Les paroles de Nabil (G13, MTL) reflètent cet avis : *Mais comment on fait pour y remédier ? Cette vidéo montre c'est quoi l'intimidation, oui, mais elle ne montre pas comment la résoudre.* Sandra (F15,

MTL) explique aussi, dans ses mots, l'absence de savoirs d'action dans les vidéos : *Ça montre comment ça se passe, la cyberintimidation, mais ça ne montre pas comment on peut l'arrêter.*

Trois répondants ont aussi fait part de leur impression quant au caractère peu pertinent de certaines vidéos dont les contenus leur semblaient désuets dans le contexte actuel. En d'autres mots, ces adolescents considèrent comme peu pertinente une vidéo qui reproduit un discours déjà maintes fois entendu. Comme l'explique Victor (G15, ABT) : *Cette vidéo-là pourrait servir à quelque chose, mais tous les sites de réseaux sociaux en parlent déjà de ne pas dévoiler tes choses (tes renseignements personnels).*

D'autres idées plus marginales ont été exprimées par les participants, au sujet de certains biais de représentation du phénomène de la cyberintimidation. Deux de nos participants se sont opposés au fait que certaines vidéos décrivaient la cyberintimidation comme un phénomène avant tout féminin et deux autres participants ont relevé l'incohérence des statistiques présentées d'une vidéo à l'autre. Les propos de Kathleen (F17, MTR) reflètent l'opposition à une représentation de la cyberintimidation en tant que phénomène « de filles » : *Il parle des filles, mais il y a aussi des gars. Il n'y a pas juste des filles (qui commettent des actes de cyberintimidation).* À leur tour, les paroles d'Henri (G13, MTL) mettent de l'avant l'incohérence des statistiques présentées d'une vidéo à l'autre : *Les pourcentages dans cette vidéo sont différents des pourcentages qu'ils ont montrés dans l'autre vidéo. Dans l'autre, ils disaient 90 %, là ils disent 40 %, qui sont témoins.*

Un des 44 répondants à nos questions sur les limites des six vidéos présentées a aussi affirmé que de ne pas montrer les effets de la cyberintimidation sur les victimes constituait une faiblesse en matière d'information. Un des répondants a ajouté que la présentation d'une seule forme de cyberintimidation constituait aussi une faiblesse. Enfin, un des répondants a pour sa part avancé l'idée selon laquelle la présentation de situations concrètes de cyberintimidation était une *mauvaise idée*, puisqu'elle apprendrait aux spectateurs comment commettre des actes de cyberintimidation : *Il montrait un exemple d'intimidation. D'un côté c'est bon, mais d'un côté ce n'est pas bon, parce que ça montre comment faire ça. Il veut nous apprendre à ne pas le faire, mais en même temps tu apprends à le faire (Arnaud, G17, MTL).*

Tableau 25. Les formes de communication et les limites des informations

<i>Quelles sont les faiblesses des informations présentées dans ces vidéos?</i>	Nombre d'affirmations
Les commentaires sur les formes de communication	
Recourir à la violence pour lutter contre la cyberintimidation	24
Recourir à l'humour pour traiter d'un sujet sérieux	24
Faire part d'une opinion défavorable à l'endroit des cyberintimideurs	16
Ne pas présenter le thème de la vidéo	6
Ne pas présenter le but de la vidéo	3
Instrumentaliser une problématique sociale	3
Sous-total	76
Les commentaires sur les limites des informations	
Ne présenter que des informations descriptives	8
Présenter des informations désuètes	3
Présenter la cyberintimidation comme un phénomène féminin	2
Présenter des statistiques incohérentes entre elles	2
Ne pas montrer les effets sur les victimes	1
Ne montrer qu'une forme de cyberintimidation	1
Montrer des actes de cyberintimidation	1
Sous-total	18
TOTAL	94

*Les 94 affirmations ont été formulées par 48 participants. Les 27 autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

En somme, bien que les commentaires des participants concernaient en partie les limites des informations présentées dans les vidéos, c'est surtout au sujet des formes de communication des vidéastes qu'ils se sont exprimés. En effet, 76 commentaires ont été

formulés à ce sujet alors que les limites des informations furent le sujet de 18 commentaires. De manière générale, les commentaires négatifs des participants au sujet des formes de communication concernaient surtout le recours à la violence verbale ou à l'humour pour convaincre ou « rejoindre » le public.

Rappelons que lorsque nous avons demandé aux participants de s'exprimer au sujet des limites des six vidéos, 44 d'entre eux se sont prononcés. Si 26 n'ont exprimé qu'une seule idée à ce sujet, 18 en ont exprimé plus d'une. C'est notamment le cas de Maria (F13, ABT), qui a formulé quatre commentaires à propos des vidéos. Cette dernière, en plus de nous faire part de son désaccord par rapport à l'idée de recourir à la violence verbale pour convaincre les cyberintimidateurs, a aussi affirmé que certaines vidéos cernaient mal leur objectif et le thème qu'elles abordaient, et que certaines d'entre elles présentaient aussi des informations désuètes. Par ailleurs, Élène (F15, MTL), également gênée par le recours à la violence, s'est aussi dite défavorable à l'idée de faire part de notre opinion dans une vidéo de nature socioéducative.

4.3.3.2 La médiatisation des informations

Lorsque nous avons présenté les six vidéos sélectionnées à nos participants, nous leur avons aussi posé la question suivante : *Quelles sont les faiblesses de la mise en forme des informations présentées dans ces vidéos, c'est-à-dire de l'utilisation des images, de la voix, du texte et de la musique ?* Cette question, comme la précédente, visait à faire en sorte que les participants formulent des commentaires au sujet des limites des vidéos présentées, avant qu'ils nous fassent part de ce qu'ils retiendraient de ces vidéos lors de la production de leur propre vidéo. En tout, 69 des participants (92,0 %) ont répondu à cette question, alors que seulement six (8,0 %) n'y ont pas répondu. Les réponses des participants concernent le réalisme des mises en scène présentées dans les vidéos, les dimensions orale et écrite des vidéos, leur qualité audiovisuelle et leur format.

En rapport avec le réalisme des mises en scène présentées dans les vidéos, le commentaire le plus fréquemment exprimé par les répondants concerne leur aspect caricatural. Quarante-huit répondants ont formulé un commentaire en ce sens et ont expliqué que cette faiblesse pouvait nuire à la crédibilité et à la compréhension d'une vidéo de nature socioéducative. Comme le dit Kimberly (F16, MTR), au sujet de la mise en scène présentée

dans la première vidéo que les jeunes ont visionnée : *Les filles arrivent comme ça, pas rapport. Tu ne comprends pas trop. Tu vois la prof qui arrive pour prendre leurs téléphones et tu ne comprends pas pourquoi elle savait ça. C'est bizarre. Je ne trouve pas ça très réaliste. On la voit juste pleurer. C'était bizarre, ce bout-là.* Marvin (G16, MTL) abonde également dans ce sens : *Je n'ai pas bien compris l'histoire. Ça ne peut pas vraiment avoir d'impact. Pourquoi elles se sont fait confisquer leurs téléphones ? Elles sortent des toilettes et elles se font confisquer leurs téléphones ? Ce n'est pas pour être méchant, mais l'acting m'a fait rire. Ça me faisait rire.*

Onze des répondants ont affirmé que l'intégration d'une musique triste aux mises en scène pouvait ajouter à leur aspect caricatural. Ils estiment que faire l'adéquation facile entre « victimisation » et « musique dramatique » peut parfois « faire faux », avoir l'air contrefait. Les propos de Louis-Jean (G16, MTR) illustrent cette idée : *Moi, je trouve que la musique est inutile. On n'est pas obligé d'avoir de la musique comme ça pour prendre quelqu'un en pitié. Dis ce que tu as à dire et c'est tout. Je trouve qu'une musique c'est inutile. On dirait que c'est « fake » quand il y a une musique, qu'on doit te prendre en pitié.*

Toujours en rapport avec le réalisme des mises en scène présentées dans les vidéos, huit répondants ont souligné leur désaccord quant à l'idée de produire et de diffuser de faux témoignages de victimes de cyberintimidation. De leur point de vue, il vaut mieux éviter toute ambivalence au regard de la distinction entre la réalité et la fiction. Comme le disent certains de nos participants : *On ne sait pas si c'est vrai ou si c'est faux, à la fin* (Raphaël, G12, MTL); *On n'est pas sûr si c'était arrangé* (Jason, G13, MTL).

En rapport avec le format des vidéos, 26 participants ont dit s'opposer à l'idée de transmettre des informations sous forme de procédurier « étape par étape », comme le fait une des six vidéos : *Je me dis « Flush ça ! ». C'est juste vraiment plate ! Le « 1, 2, 3... », c'est la pire affaire que tu ne peux pas faire pour contrer la cyberintimidation*, déclare Philippe (G12, ABT). Louis-Jean (G16, MTR), qui enjoint ce dernier, y va de ces mots : *Je « flusherais » la vidéo ! Je ne l'aurais même pas écouté au complet ! Ça n'a pas de sens. C'est vraiment bizarre : « Étape 1... », et ils te « shootent » tout plein d'affaires sur la cyberintimidation.*

Dans le même ordre d'idées, 23 participants soulignent l'absence de support visuel dans certaines des vidéos. Ils affirment qu'une vidéo de nature socioéducative doit nécessairement recourir à un support visuel, étant donné que la plupart des gens apprennent mieux en regardant des images ou des graphiques qu'en écoutant seulement un discours. Comme le dit Gladys (F15, MTL) : *Aux moins mettre des images. Des images de personnes. Moi, je suis « visuel », j'ai besoin de voir.* Omar (G13, MTL) abonde aussi dans ce sens : *Moi, c'est juste « Non ». Je trouve que c'était plus une vidéo « auditif ». C'était descriptif. Ce n'était pas visuel. Tu fais juste écouter. Ce n'est pas une vidéo qui va pogner grave.*

Quatre répondants ont aussi affirmé que l'organisation des informations avait été négligée dans certaines vidéos. *Je trouve que c'était un peu désordonné. Je comprends le lien entre l'histoire, le témoignage et les statistiques, mais ça fait un peu « Je mets ça, je mets ça, je mets ça... et la vidéo est finie ». Oui, il y a un message, mais on dirait qu'il manque un petit quelque chose. Ça manque d'encadrement. On dirait qu'il était pressé de la faire et de la mettre (dans YouTube),* dit Simon (G17, MTL), à propos d'une des six vidéos.

Quatre participants ont aussi souligné que la durée (trop longue) de certaines vidéos nuisait à leur efficacité. Pour eux, une vidéo de 4 minutes ou plus engendre automatiquement un désintérêt de la part du public. Comme l'explique Nabil (G13, MTL) : *Des gens qui vont aller sur Facebook et qui vont voir l'actualité, et qui vont voir ça, ils ne vont pas l'écouter. C'est trop long.* Encore là, les jeunes ne fournissent pas d'explication par rapport à ce critère qu'ils considèrent essentiel. Ils semblent tout simplement projeter leurs préférences personnelles pour les vidéos courtes, soit de moins de 4 minutes, sur l'ensemble du public.

En rapport avec la dimension orale des productions, 34 répondants ont dit être irrités par le recours à une voix générée par ordinateur dans l'une des six vidéos présentées. Ils considèrent qu'une telle manière de faire « déshumanise » littéralement le discours livré et affaiblit son potentiel socioéducatif. Nous citons ci-dessous quatre de nos participants, dont les propos résument l'ensemble du discours critique des jeunes à cet égard.

C'est moins percutant, parce que c'est un robot qui parle. Il n'a aucune émotion quand il parle (Jason, G13, MTL).

Ark ! Le fait que c'était un robot, ça me donnait juste envie de changer de vidéo. C'était trop « informatique » (Élène, F15, MTL).

On a envie d'écouter parler des humains parler de sujets humains. Pas des robots ! (Teresa, F15, MTL).

C'est comme si c'était un robot. C'est moins pertinent que quand c'est un humain. (Abraham, G16, MTL).

Toujours par rapport à la dimension orale des vidéos, 17 des répondants ont formulé des critiques concernant la qualité de l'élocution de certains vidéastes. Ils ont reproché à ces vidéastes de parler en marmonnant ou de parler trop rapidement. Citons, à ce propos, quelques-uns de nos participants : *On ne comprend pas vraiment ce qu'il dit. Il parle un peu bizarrement. Tu as de la misère à comprendre, affirme Maria (F13, ABT). Je ne dis pas ça pour blesser personne, mais est-ce que le gars c'est un égaré ? On dirait qu'il avait une déficience mentale, de la manière dont il parlait, ajoute Jocelyn (G13, MTL).*

Sept participants ont quant à eux déploré le fait que le discours oral d'un des vidéastes était accompagné d'une musique rap, sans rapport avec la nature de ses propos : *La musique n'avait pas rapport [...] Celui qui parlait, dans la quatrième vidéo, il avait une musique en arrière, mais elle ne servait à rien, affirme Diana (F15, MTL).*

En ce qui concerne la dimension écrite des six vidéos présentées, douze des participants n'ont pas manqué de souligner les fautes d'orthographe. Leur critique semble s'appuyer sur le principe selon lequel on doit apporter une attention particulière à la qualité de notre français écrit lorsqu'on rend public un texte ou une vidéo, et que notre crédibilité en dépend. Voici quelques-unes des interventions faites par nos participants, interpellés par la qualité discutable du français écrit dans certaines vidéos :

À la fin, c'était écrit « intimidation » avec un « t » au lieu d'avec un « d » (Gilbert, G13, ABT).

Il faudrait qu'il se trouve un dictionnaire ! (Victor, G15, ABT).

Il a fait une faute ! « C'est », ça ne s'écrit pas comme ça ! Il ne s'est pas appliqué pour faire le travail. Il a fait des fautes d'orthographe (Omar, G13, MTL).

S'il vous plaît, vérifiez votre orthographe en faisant des vidéos ! Il a écrit « SVPM » ou lieu de « SPVM » (Teresa, F15, MTL).

Il y a comme trois fautes d'orthographe en une phrase ! Les fautes, ça enlève toute la crédibilité (Simon, G17, MTL).

Toujours en rapport avec la dimension écrite des vidéos, 10 des participants ont évoqué leur incapacité à lire certains extraits textuels dans les vidéos. Ils soutiennent l'idée que toute intégration d'éléments textuels dans une vidéo doit en garantir la lisibilité, en s'assurant que les caractères soient suffisamment gros et que le texte reste assez longtemps à l'écran pour être lu. Comme l'exprime William (G13, MTL), au sujet du temps d'apparition trop court de certains éléments textuels à l'écran : *Au début, on a vu tous les textos qui se sont envoyés. Je n'ai pas eu le temps de tous les lire. Il aurait fallu les laisser deux ou trois secondes de plus.* À son tour, Mélanie (F14, MTR) insiste sur l'illisibilité de certains extraits textuels des vidéos : *C'est quoi qui est écrit ? On voyait mal les choses qu'ils écrivaient. On ne voyait pas.*

Deux participants ont aussi mentionné que certaines vidéos présentaient tout simplement trop d'éléments textuels, ce qui causerait selon eux un effet de saturation chez les spectateurs. C'est notamment le cas de Simon (G17, MTL), qui, à la suite du visionnement des six vidéos, nous explique ceci : *Il faut mettre le moins de texte sur un fond noir ou blanc possible, parce qu'on se tanne.*

En ce qui concerne les commentaires sur la qualité audiovisuelle des vidéos, 10 répondants ont déploré la faible qualité des images de quelques-unes des productions, ce qui nuirait selon eux à la crédibilité de celles-ci. Leur critique laisse sous-entendre qu'une vidéo de nature socioéducative qui se veut convaincante ne doit pas « avoir l'air amateur ». *C'est une qualité « amateur », si on peut dire,* dit Louis-Jean (G16, MTR). *Ça fait « webcam »,* dit Geoffrey (G17, MTL). Bien qu'ils s'opposent à la production de vidéos de nature socioéducative à partir d'images de faible qualité, les jeunes ne fournissent toutefois pas d'explication par rapport à la nécessité de produire des images de qualité. Ils semblent penser qu'il va de soi qu'une vidéo socioéducative doive « avoir l'air professionnel ».

Dans le même ordre d'idées, six des répondants ont reproché à certains vidéastes de ne pas avoir remédié aux problèmes techniques nuisibles à la lecture en ligne de leurs vidéos.

Plus précisément, ils ont mentionné que les vidéos qui présentaient des « bogues » étaient difficiles à suivre. Les paroles de Benoît (G14, MTL) traduisent cette impression : *C'était dur à suivre. Ça arrêtait, ça recommençait. On dirait qu'il y avait des bogues.*

Tableau 26. Les faiblesses de la médiatisation des informations

<i>Quelles sont les faiblesses de la mise en forme des informations présentées dans ces vidéos, c'est-à-dire de l'utilisation des images, de la voix, du texte et de la musique?</i>	Nombre d'affirmations
Les commentaires sur le réalisme des mises en scène	
Les mises en scène sont caricaturales ou irréalistes	48
La musique triste ajoute à l'aspect caricatural	11
Les témoignages sont faux	8
Sous-total	67
Les commentaires sur le format	
Le procédurier « étape par étape » est à éviter	26
Aucun support visuel	23
Les informations sont mal organisées	4
La vidéo est trop longue (plus de 4 minutes)	4
Sous-total	57
Les commentaires sur la dimension orale	
Recours à une voix synthétique	34
Parler en marmonnant ou trop rapidement	17
Couvrir un discours oral avec de la musique	7
Sous-total	58
Les commentaires sur la dimension écrite	
Fautes de français	12

Éléments textuels illisibles	10
Trop d'éléments textuels	2
Sous-total	24
Les commentaires sur la qualité audiovisuelle	
Images et des sons de faible qualité	10
Problèmes techniques nuisibles à la lecture de la vidéo	6
Sous-total	16
TOTAL	222

*Les 222 affirmations ont été formulées par 69 participants. Les six autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

En somme, nos participants ont formulé 67 affirmations au sujet du réalisme des mises en scène, 57 affirmations sur le format des vidéos, 58 affirmations sur leur dimension orale, 24 affirmations sur leur dimension écrite, et 16 affirmations sur leur qualité audiovisuelle. De manière générale, c'est l'aspect caricatural des mises en scène et le recours à une voix générée par ordinateur qui ont suscité le plus de commentaires négatifs de la part des participants. Il en va de même, mais dans une moindre mesure, pour la présentation d'informations sous forme de procédurier « étape par étape » et pour l'absence de support visuel.

Rappelons que lorsque nous avons demandé aux participants de s'exprimer au sujet de la médiatisation des informations dans les six vidéos, 69 d'entre eux se sont prononcés. Si 16 n'ont exprimé qu'une seule idée à ce sujet, 53 en ont exprimé plus d'une. C'est notamment le cas de Teresa (F15, MTL), qui a formulé neuf commentaires à propos des vidéos. Cette dernière s'est notamment exprimée au sujet de l'aspect caricatural des mises en scène, du recours à une voix générée par ordinateur, de l'absence de support visuel, et de l'illisibilité de certains éléments textuels. C'est aussi le cas de Daphnée (F15, MTL), qui a formulé sept commentaires et qui s'est exprimée sur la production de faux témoignages, sur la longueur des vidéos, et sur le manque d'organisation des informations, entre autres.

4.3.4 Vers la production d'une vidéo de nature socioéducative

Cette section du chapitre sur les résultats vise à décrire les processus de rationalisation que des adolescents mettent en œuvre lorsqu'ils agissent à titre d'éventuels communicateurs autour du thème de la cyberintimidation, en recourant à la vidéo numérique. Les résultats présentés ici se déclineront en neuf thèmes : 1) les raisons derrière la production d'une vidéo de nature socioéducative; 2) le public à cibler; 3) l'information importante à diffuser; 4) la description de la nature des actes de cyberintimidation; 5) la description des usages des technologies et des médias dans le cadre des actes de cyberintimidation; 6) la description des cyberintimidateurs; 7) la description des victimes; 8) la médiatisation des informations à diffuser; et 9) le média de diffusion de la vidéo. La première question que nous aborderons ci-dessous à ce sujet est celle des intentions qu'il peut y avoir derrière la production d'une vidéo de nature socioéducative par des adolescents.

4.3.4.1 Les raisons motivant la production d'une vidéo de nature socioéducative

La communication médiatisée, en tant qu'action sociale, peut avoir différentes visées, ou en d'autres mots, peut être motivée par différentes raisons. Nous avons abordé cette question avec les participants aux groupes de discussion. Nous leur avons posé la question suivante : *Pour quelles raisons produiriez-vous et diffuseriez-vous une vidéo sur la cyberintimidation ?* Nous voulions ainsi savoir quelles seraient leurs principales intentions en s'engageant dans une pareille initiative. En tout, 40 des participants (53,3 %) ont répondu à cette question, alors que 35 (46,7 %) n'y ont pas répondu. Comme nous le verrons ci-dessous, les raisons énoncées par les répondants renvoient, dans des proportions différentes, aux visées sociales, langagières et techniques de la communication médiatisée, mais jamais à sa visée informationnelle. À ces raisons s'ajoutent par ailleurs des commentaires pessimistes (un peu plus nombreux) quant à la pertinence de publier en ligne une vidéo autour du thème de la cyberintimidation.

En effet, 15 des répondants à la question ci-dessus ont affirmé que rien ne sert de produire une *autre* vidéo traitant de la cyberintimidation, car de telles productions « ne changent pas les choses ». Odile, par exemple, reconnaissant la qualité intrinsèque d'une des vidéos présentées lors des discussions, souligne par le fait même les limites de son pouvoir de

« changer les choses », en évoquant l'absence d'intérêt du public pour le phénomène de la cyberintimidation : *Ça montre que ça blesse vraiment le monde. C'est bon. Mais je ne sais pas si ça peut faire quelque chose. On dirait que le message passe, mais le monde s'en foutent* (Odile, F15, ABT). Kathleen (F17, MTR) abonde également dans ce sens : *Encore là, c'est une autre vidéo parmi tant d'autres. Il y a plein de gens qui font des vidéos comme ça. Il y en a plein de vidéos comme ça et ça ne change rien du tout.* Tamara (F13, MTL), quant à elle, explique que les vidéos visionnées ne peuvent que convaincre les convaincus et laisser dans l'indifférence les indifférents : *Ceux qui ont encore du cœur vont être convaincus. Ceux qui n'ont pas de cœur ne le seront pas. Ils vont juste rire. Je voudrais bien pleurer, parce que c'est mignon et c'est triste, mais je n'y arrive pas.*

En rapport avec les raisons de nature langagière, ou plus généralement « artistique », onze des répondants ont affirmé qu'ils participeraient à une initiative de production d'une vidéo sur la cyberintimidation dans le but de pouvoir jouer un personnage. Ce serait l'occasion pour eux de « bien jouer » les personnages présentés dans la vidéo. Rappelons au passage que les jeunes avaient été critiques au regard de l'aspect caricatural de certaines mises en scène présentées dans les vidéos qu'ils ont visionnées. Comme le dit William (G13, MTL) : *Je jouerais le rôle d'une victime. Je serais bon pour jouer la victime.* Anne-Marie (F15, MTL), elle aussi, fait part de son désir de pouvoir interpréter un personnage : *Moi, j'ai toujours voulu être actrice. Je voudrais vraiment jouer un personnage. Je ne sais pas dans quel rôle. Soit l'intimidatrice, soit la victime.*

Toujours en rapport avec les raisons de nature langagière, cinq des répondants ont affirmé qu'ils participeraient à la production d'une vidéo sur la cyberintimidation dans le but d'agir à titre de caméraman. Ces jeunes ne fournissent toutefois pas d'explication quant à leur intérêt pour cette tâche, sauf Gilbert (G13, ABT), qui explique que le fait de posséder une caméra vidéo ferait de lui un caméraman tout désigné : *Moi, je filmerais. Parce que j'ai une caméra.*

Trois des répondants ont aussi affirmé qu'ils s'engageraient dans la production d'une vidéo sur la cyberintimidation afin de pouvoir mobiliser leur savoir-faire en production vidéo. Comme le dit Henri (G13, MTL) : *On sait déjà comment faire des vidéos, parce qu'on participe à l'atelier vidéo, ici. On a fait une pub sur le centre jeunesse pour montrer ce qu'on*

fait ici. Le discours des trois jeunes qui abondent dans ce sens laisse en quelque sorte sous-entendre qu'ils jugent pertinent de produire une vidéo parce qu'ils savent déjà produire des vidéos et que cela leur permettrait de faire l'économie de nouveaux apprentissages. Ici, la raison évoquée est plutôt de nature technique, mais rejoint de près les raisons de nature langagière, montrant par le fait même la proximité de ces deux dimensions (langagière et technique) de la communication médiatisée.

En outre, deux répondants ont ajouté qu'ils participeraient à la production d'une vidéo pour s'occuper de la trame musicale, deux ont dit qu'ils seraient intéressés à faire la narration, deux pour voir au montage, un pour agir à titre de metteur en scène, et un pour organiser une séance de projection cinématographique. Mentionnons, à titre d'exemple, les propos de Josianne (F15, MTL), qui évoque son intérêt pour le travail de montage vidéo : *Moi, je ferais le montage. C'est dans mes racines ! Mes parents sont monteurs.*

En rapport avec les raisons de nature sociale, huit des répondants ont affirmé qu'ils participeraient à la production d'une vidéo sur la cyberintimidation dans le but de venir en aide à autrui. Pour ces jeunes, attachés à la « cause » des victimes de cyberintimidation, l'aide aux victimes devrait être la principale raison pour laquelle nous devrions nous engager dans un projet de production d'une vidéo. Les propos de Jason (G13, MTL) traduisent cette préoccupation : *Moi, ce serait vraiment pour aider les victimes et prévenir pour ne pas qu'il y en ait d'autres.*

Toujours en rapport avec les raisons de nature sociale, quatre participants ont affirmé qu'une bonne raison de s'engager dans un projet de production vidéo sur la cyberintimidation serait de pouvoir travailler en équipe et de participer à un projet collectif. Selon Elsy (F16, MTL), un tel projet se doit de se faire en équipe, afin que tous jouent un rôle et se sentent intégrés au projet : *Si on fait un projet, je prendrais en compte le nombre qu'on est. Ce serait un court métrage, pour que tout le monde ait un rôle à jouer. Si je me place devant la caméra et que je jase, les autres n'auront pas grand-chose à faire. Ce serait un travail d'équipe !* À son tour, Anne-Marie (F15, MTL) ajoute ceci par rapport à l'importance de la dimension sociale du travail de production vidéo : *Dans les vidéos, il faudrait avoir beaucoup de figurants, que ce soit un projet pour toute l'école, auquel le monde s'inscrit, que ce soit vraiment collectif.*

Aussi, quatre répondants ont affirmé qu'ils participeraient à la production d'une vidéo sur la cyberintimidation afin de pouvoir exprimer leur expérience en tant que victime. Les paroles d'Adèle (F13 MTL) résument cette proposition : *Moi, ce serait pour prouver qu'on est encore en vie, qu'on a été capable d'endurer ça, et qu'on veut que ça arrête immédiatement.*

En outre, deux répondants ont affirmé qu'ils participeraient à la production d'une vidéo pour accumuler un capital scolaire et professionnel, et un répondant a affirmé qu'il le ferait pour accumuler un capital économique. Les propos d'Alexandre, suivis de ceux de Jocelyn, traduisent ces deux idées : *Le mettre dans mon CV. Peut-être si ça me donne des unités dans mon bulletin.* (Alexandre, G15, MTL) ; *Moi, pour être honnête, ce serait pour gagner de l'argent. Parce qu'on gagne de l'argent quand on passe à la télé, non ?* (Jocelyn, G13, MTL). Nous avons classé ces énoncés dans la catégorie des raisons de nature sociale, puisqu'ils renvoient ultimement à la quête de reconnaissance aux yeux d'autrui.

Enfin, remarquons, outre la proximité des raisons langagières et techniques en contexte de production vidéo, l'absence d'énoncé des participants en rapport avec les raisons de nature informationnelle (informer et/ou s'informer).

Tableau 27. Les raisons pour lesquelles les adolescents produiraient une vidéo

<i>Pour quelles raisons produiriez-vous et diffuseriez-vous une vidéo sur la cyberintimidation?</i>	Nombre de participants
Les commentaires pessimistes	
Rien ne sert de produire une autre vidéo	15
Sous-total	15
Les raisons langagières et techniques	
Pour jouer dans la vidéo	11
Pour être caméraman	5
Pour mobiliser mon savoir-faire en production vidéo	3
Pour m'occuper du montage	2
Pour m'occuper de la trame musicale	2

Pour m'occuper de la narration	2
Pour agir en tant que metteur en scène	1
Pour organiser une activité de visionnement	1
Sous-total	27
Les raisons sociales	
Pour venir en aide aux victimes	8
Pour participer à un projet collectif	4
Pour témoigner en tant que victime	4
Pour accumuler un capital scolaire et professionnel	2
Pour accumuler un capital économique	1
Sous-total	19
TOTAL	61

*Les 61 affirmations ont été formulées par 40 participants. Les 35 autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

En somme, en rapport avec les motivations à produire une vidéo sur la cyberintimidation, 15 participants ont exprimé un commentaire pessimiste quant à la pertinence d'une telle initiative, 15 ont évoqué des raisons de nature artistique, 12 ont évoqué des raisons de nature sociale, et sept ont évoqué des raisons de nature personnelle.

Précisons que parmi les 61 participants qui se sont exprimés au sujet des raisons derrière la production d'une vidéo sur la cyberintimidation, 23 n'ont exprimé qu'une seule raison, alors que 17 en ont exprimé plus d'une. C'est notamment le cas d'Élène (F15, MTL), qui affirme vouloir participer à la production d'une vidéo sur la cyberintimidation pour jouer un personnage, pour filmer des mises en scène, pour assurer la narration d'une histoire, pour travailler en groupe, et pour venir en aide aux victimes. Mentionnons également que parmi les 15 participants doutant de la pertinence de produire une *autre* vidéo sur la cyberintimidation, huit ont tout de même mentionné une *bonne raison* de participer à la production d'une telle vidéo. C'est notamment le cas d'Alexandre (G15, MTL) et de Sandra (F15, MTL), qui

produiraient une vidéo sur la cyberintimidation dans le but d'accumuler un capital professionnel : *Pour le CV*, comme le dit Sandra.

4.3.4.2 Le public à cibler avec une vidéo sur la cyberintimidation

Dans le cadre de cette thèse, la communication médiatisée, en tant qu'action sociale, peut avoir différentes visées, ou en d'autres mots, peut être motivée par différentes raisons. Parmi elles, nous retrouvons « informer un public » (même si elle ne semble pas faire partie des priorités des adolescents). Nous avons ainsi proposé aux adolescents des MDJ que nous avons rencontrés de juger quel public aurait le plus besoin d'être sensibilisé, informé ou convaincu au sujet des enjeux entourant le phénomène de la cyberintimidation. Nous leur avons posé la question suivante : *Quel public ou quel groupe de la population devriez-vous tenter de rejoindre en priorité ?* En tout, 44 des participants (58,7 %) ont répondu à cette question, alors que 31 (41,3 %) n'y ont pas répondu. Comme nous le verrons ci-dessous, les participants ont cerné des publics à cibler en fonction de deux critères : l'âge des individus et leur rôle par rapport à des incidents de cyberintimidation. Cela dit, il convient toutefois de préciser que la réponse la plus souvent donnée par les participants aux groupes de discussion eu égard au public à viser est la suivante : « tout le monde ».

En effet, 20 des répondants ont exprimé cette idée. C'est notamment le cas de Nathan (G15, ABT), qui affirme ceci : *Tout le monde doit se sentir visé*. Les adolescents qui abondent dans ce sens partagent l'idée qu'adresser un message au plus grand nombre de gens possible est la meilleure forme de communication qui soit, puisque tout le monde est concerné de près ou de loin par la cyberintimidation. Comme l'explique Adèle (F13 MTL) : *Il faut que la vidéo s'adresse à pas mal tout le monde, parce que c'est pas mal tout le monde qui intimide un peu. Et tout le monde se sent des victimes. Dans le fond, vraiment tout le monde*. Mélanie (F14, MTR) partage aussi cette idée : *Le public, ce serait tout le monde : ceux qui n'ont rien, ceux qui font de la cyberintimidation, les victimes. Comme ça, tout le monde comprendrait en même temps. Parce que des fois, ceux qui ont été victimes, ils commencent eux aussi à en faire. Fait que si c'est tout le monde, tout le monde comprend*. Les adolescents qui défendent l'idée de rejoindre un large public semblent ainsi s'appuyer sur la logique selon laquelle adresser un message au plus grand nombre engendrerait un changement social à plus large échelle.

En rapport avec le critère du rôle des individus par rapport au phénomène de la cyberintimidation, douze des répondants ont affirmé que les cyberintimideurs doivent être visés en priorité par une vidéo de nature socioéducative. Comme le dit Alice (F13, MTR) : *Surtout pour que ceux qui en font, de l'intimidation et de la cyberintimidation, pour qu'ils comprennent.* Si certains participants soutiennent que les cyberintimideurs sont à cibler en priorité, c'est que, comme le dit Virgile (G17, MTL), *C'est eux la source du problème.*

Toujours en rapport avec le critère du rôle des individus dans le phénomène de la cyberintimidation, neuf des participants affirment que ce sont les parents qui doivent d'abord être informés au sujet de la cyberintimidation, car ils connaissent mal la vie sociale des adolescents. C'est ce que pense Sandra (F15, MTL) : *Les parents, parce qu'ils ne savent pas ce qui se passe dans la vie de leurs enfants.* Pour les jeunes qui partagent cette idée, une lutte réussie contre la cyberintimidation, autant en matière de prévention que d'intervention, passe d'abord par la participation des parents à celle-ci. Comme l'explique Élène (F15, MTL) : *Moi, je dirais aux parents aussi. Parce que la manière que le jeune qui se fait intimider réagit, ça part aussi de la maison, de comment il est entouré, ses parents. Ça part aussi de la maison.* Elsy (F16, MTL) abonde aussi dans ce sens : *Ça devrait cibler les parents, parce qu'ils ne savent pas comment réagir. Ils ne savent pas comment réagir, parce qu'ils ont peur, en même temps. On en a déjà fait de la prévention envers les ados. C'est juste ça qu'on fait. C'est aussi pour ça que je dirais les parents. On devrait vraiment leur montrer c'est quoi la situation.*

En outre, cinq participants avancent l'idée que l'on doive s'adresser aux victimes en priorité, puisque ce sont elles qui ont le plus besoin de soutien psychologique. C'est notamment le cas de Léa (F13, MTL) : *Aux victimes, pour leur dire de se tenir fortes.* Une des participantes, Gladys (F15, MTL), à quant à elle affirmé que l'on devrait s'adresser aux pairs pouvant agir comme défenseurs de la victime, ou « *aux amis autour de la victime* », pour reprendre ses mots.

En rapport avec le critère de l'âge, 14 des répondants ont affirmé que les adolescents (ou les élèves du secondaire) constituent un public à rejoindre en priorité, puisqu'ils sont les premiers concernés par le phénomène de la cyberintimidation, comme le laissent entendre la plupart des discours sociaux, publics et savants à ce sujet. Comme l'explique Odile (F15, ABT) : *Peut-être plus les adolescents, parce que ce sont les adolescents qui intimident.* Elsy

(F16, MTL) abonde dans le même sens, et insiste sur la nécessité de modeler les attitudes et les comportements des jeunes dès l’adolescence : *Les adolescents. Je me dis que quand tu es adulte, c’est dur de défaire tous tes... On est à la base, on va régler nos problèmes avant. Moi, je me dis que plus tu les prends jeunes, plus tu préviens.*

Enfin, toujours en rapport avec le critère de l’âge, quatre participants ont affirmé que ce sont avant tout les enfants (ou les élèves du primaire) qui seraient à cibler en priorité, puisqu’il serait possible de modeler leurs attitudes et les comportements de manière précoce. Comme le dit Teresa (F15, MTL) : *Les première, deuxième et troisième années du primaire, pour les sensibiliser dès le début à ne pas faire de la cyberintimidation. Il faut les « traumatiser » des effets que ça peut avoir.*

Tableau 28. Le public à cibler avec une vidéo sur la cyberintimidation

<i>Quel public ou quel groupe de la population devriez-vous tenter de rejoindre en priorité ?</i>	Nombre de participants
Une idée générale	
Tout le monde	20
Sous-total	20
Le critère du rôle dans des incidents de cyberintimidation	
Les cyberintimideurs	12
Les parents	9
Les victimes	5
Les potentiels défenseurs	1
Sous-total	27
Le critère de l’âge	
Les adolescents	14
Les enfants	4
Sous-total	18

TOTAL	65
--------------	-----------

*Les 65 affirmations ont été formulées par 44 participants. Les 31 autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

En somme, comme nous venons de le voir, 20 participants ont affirmé qu'une éventuelle vidéo sur la cyberintimidation devrait s'adresser à un public le plus large possible, 27 participants ont proposé de cibler des publics en fonction du rôle que les individus jouent par rapport au phénomène de la cyberintimidation, et 18 participants ont proposé de cibler des publics en fonction de l'âge des individus.

Précisons cependant que parmi les 44 participants qui se sont exprimés au sujet du public cible d'une éventuelle vidéo à produire, 31 n'ont exprimé qu'une seule idée, alors que 13 en ont proposé plus d'une. C'est notamment le cas d'Elsy (F16, MTL), qui a affirmé que nous devrions cibler les adolescents, les enfants, et les parents (sans toutefois dire que nous devrions cibler tout le monde en même temps). Enfin, précisons que parmi les 20 participants ayant affirmé que nous devrions cibler le plus de gens possible avec un même message, cinq ont aussi proposé, de manière paradoxale, de cibler des publics plus précis.

4.3.4.3 Décrire la cyberintimidation dans une éventuelle vidéo

Dans le cadre des groupes de discussion avec les 75 participants adolescents, nous leur avons demandé comment ils décriraient le phénomène de la cyberintimidation dans une éventuelle vidéo de nature socioéducative. Pour ce faire, nous leur avons posé quatre questions : une concernant les cyberintimideurs, une concernant la nature de leurs actes, une concernant leurs usages des technologies et des médias, et une concernant les victimes. Ce sont leurs réponses à ces questions que nous présentons ci-dessous.

4.3.4.3.1 Décrire les cyberintimideurs

Durant nos discussions avec les participants, nous leur avons proposé de s'exprimer au sujet de la « bonne manière » de représenter les cyberintimideurs dans une vidéo de nature socioéducative qui se veuille sensibilisante, réaliste et convaincante. Nous leur avons posé la question suivante : *Comment décririez-vous le ou les cyberintimideurs dans votre vidéo ?* En tout, 31 des participants (41,3 %) ont répondu à cette question, alors que 44 (58,7 %) n'ont rien dit à ce sujet. Nous verrons ci-dessous que les réponses des participants concernent les

déterminants (cognitifs, sociaux, technologiques) des actes de cyberintimidation, les modes d'action des cyberintimidateurs, les raisons pour lesquelles ils commettent leurs actes, puis l'âge et le sexe des cyberintimidateurs.

En rapport avec les déterminants pouvant faire en sorte que des adolescents commettent des actes de cyberintimidation, neuf répondants ont affirmé que leur vidéo devrait dire que certains jeunes commettaient des actes de cyberintimidation simplement parce qu'ils sont stupides. *Ils n'ont pas de vie. S'ils font ça, c'est parce qu'ils n'ont rien à faire. À la place, ils pourraient passer du temps à « gossier » dehors, mais ils aiment mieux passer leur temps à faire des messages haineux*, affirme Mélanie (F14, MTR). *Le monde qui envoie des insultes à d'autres personnes, en bon québécois, ce sont des « mangeux » de marde*, explique Dany (G14, MTR). *Ce sont des gens qui n'ont rien à faire de leur vie et qui se trouvent drôles*, ajoute (Omar, G13, MTL).

Cinq répondants ont affirmé qu'il fallait expliquer que les cyberintimidateurs commettent de tels actes parce qu'ils sont mal informés au sujet de leurs effets sur les victimes. *Ils font ça à la personne. Il y en a qui se rendent compte que ça va devenir public, mais il y en a d'autres qui ne s'en rendent pas compte*, expliquent Mathilde, F12, ABT.

Cinq des participants ont affirmé qu'il fallait aussi mentionner que les actes de cyberintimidateurs étaient facilités par l'omniprésence des technologies et des médias sociaux dans la vie des adolescents. Selon eux les technologies permettraient à des jeunes de commettre des actes d'intimidation qu'ils ne commettraient pas « en personne ». *Ceux qui ne sont pas capables de m'intimider en personne, ils m'intimident sur Internet*, explique Phillippe (G12, ABT). *Ils n'ont pas eu le courage d'aller voir la personne et de lui dire en face. Il faut qu'ils se mettent derrière un écran*, Arnaud (G17, MTL).

Trois participants ont ajouté qu'il fallait préciser que certains cyberintimidateurs posent des gestes de cette nature parce qu'ils ont des difficultés personnelles et familiales. C'est notamment le cas de Léa (F13, MTL) : *Il y a des gens que leur seul moyen de se sortir de leurs problèmes personnels, c'est de dénigrer les autres. Ça, c'est vrai. Ça été prouvé. Les gens qui ont des difficultés dans leur famille ont tendance à vouloir exprimer leur colère d'une autre manière. Donc, ce qu'ils vont faire, c'est dénigrer les autres. Mais ils ne pensent pas toujours*

avant d'agir. Jessie (F16, MTR), elle aussi, abonde dans ce sens : C'est vrai que le monde qui intimide, plus souvent, c'est ceux qui ont le plus de problèmes dans la vie. Ça c'est vrai. Des problèmes dans la famille, par exemple. Il y a des personnes qui ont de la peine chez eux et ils se vengent sur les autres, sur les plus faibles.

En rapport avec les modes d'action des cyberintimidateurs, neuf des participants ont affirmé qu'une éventuelle vidéo de nature socioéducative devrait préciser qu'ils agissent de manière anonyme. Comme l'explique Élène (F15, MTL) : *D'habitude, la cyberintimidation, la plupart du temps, tu ne sais pas c'est qui qui t'envoie ces affaires-là. C'est derrière un écran et la personne ne se montre jamais.*

Quatre participants ont ajouté que nous devrions préciser que les cyberintimidateurs agissent en groupe. *Ce n'est pas que deux personnes. Il va y avoir des témoins, il va y avoir des personnes qui vont regarder, qui vont rire, qui vont encourager l'intimidateur à agir. Ça peut être juste deux filles, mais généralement, il y a beaucoup plus de monde qui sont impliqués là-dedans, qui partagent des photos ou quoi que ce soit de méchant, explique Anne-Marie (F15, MTL).*

En rapport avec les raisons pour lesquelles les cyberintimidateurs agissent ainsi, quatre participants ont affirmé que nous devrions expliquer qu'ils agissent de manière intentionnelle pour acquérir du pouvoir. *Il faut aussi dire que des fois, c'est voulu. La personne voulait intimider, dit Alexandre (G15, MTL). Les gens font ça pour se sentir supérieurs en intimidant les plus jeunes. Dans mon environnement, c'est comme ça, rapporte quant à elle Sandra (F15, MTL).*

Quatre participants ont répondu qu'il faudrait aussi préciser que les cyberintimidateurs agissent parfois par vengeance. Plus précisément, ils expliquent que des jeunes commettent des actes de cyberintimidation pour se venger d'en avoir été victime et estiment que nous devrions traiter de cette question dans une vidéo de nature socioéducative. *La personne qui intimide, des fois, elle s'est elle-même fait intimider. Il faut aussi montrer ça, affirme Alexandre (G15, MTL). Nabil (G13, MTL), lui aussi, abonde dans ce sens : Ça se peut que quelqu'un ait été blessé de son vécu et que ce soit une vengeance.*

En rapport avec l'âge et le sexe des cyberintimidateurs, quatre participants ont affirmé que nous devrions insister sur le fait que les cyberintimidateurs pouvaient aussi être des garçons. Comme l'explique Raphaël (G12, MTL) : *J'ai remarqué que dans la plupart des trucs sur la cyberintimidation, je ne sais pas si c'est sexiste de dire ça, mais ce n'est jamais des gars. Les gars, ça peut être aussi coupables que des filles. C'est cliché.*

Enfin, deux participants ont affirmé que nous devrions insister sur le fait que les cyberintimidateurs étaient surtout des adolescents. Comme le dit Julie dans ses mots, au sujet des cyberintimidateurs (F12, MTL) : *C'est plus des adolescents.*

Tableau 29. Décrire les cyberintimidateurs dans une éventuelle vidéo

<i>Comment décririez-vous le ou les cyberintimidateurs dans votre vidéo?</i>	Nombre d'affirmations
Les déterminants	
Ils sont tout simplement stupides	9
Ils sont mal informés quant aux effets de leurs actes	5
Leurs actes sont facilités par la présence des technologies	5
Ils font face à des difficultés personnelles et familiales	3
Sous-total	22
Leurs modes d'action	
Ils agissent de manière anonyme	9
Ils agissent en groupe	4
Sous-total	13
Leurs raisons	
Ils veulent acquérir du pouvoir	4
Ils veulent se venger	4
Sous-total	8
Leur sexe et leur âge	

Ce sont surtout des garçons	4
Ce sont surtout des adolescents	2
Sous-total	6
TOTAL	49

*Les 49 affirmations ont été formulées par 31 participants. Les 44 autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

En somme, comme nous le voyons ici, 22 participants ont affirmé qu'une éventuelle vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation devrait traiter des facteurs faisant en sorte que des jeunes commettent des actes de cyberintimidation, 13 ont dit qu'elle devrait aborder des modes d'action des cyberintimidateurs, huit des raisons derrière leurs actes, et six de leur âge ou de leur sexe. Toutes catégories confondues, les participants ont plus souvent évoqué l'importante de souligner la « stupidité » des cyberintimidateurs et le fait qu'ils agissent de manière anonyme.

Précisons que parmi les 31 participants qui se sont exprimés sur la manière de dépeindre les cyberintimidateurs dans une éventuelle vidéo, 17 n'ont évoqué qu'une seule idée, alors que 14 en ont proposé plus d'une. C'est notamment le cas de Julie (F12, MTL), qui a affirmé qu'une éventuelle vidéo de nature socioéducative devait dire que les cyberintimidateurs sont des adolescents, qui commettent des actes parce qu'ils sont tout simplement stupides, mais qui agissent tout de même par vengeance en toute conscience.

4.3.4.3.2 *Décrire la nature des actes de cyberintimidation*

Dans le cadre des groupes de discussion avec les 75 participants adolescents, nous leur avons posé la question suivante : *Comment décririez-vous ce que disent ou font les cyberintimidateurs dans votre vidéo ?* En tout, 28 des participants (37,3 %) ont répondu à cette question, alors que 47 (62,7 %) ne se sont pas exprimés à ce sujet. Nous verrons ci-dessous que les réponses des participants concernent à la fois la nature privée et la nature publique des actes de cyberintimidation de même que certains aspects précis de la cyberintimidation, qui devraient, selon eux, être abordés dans une éventuelle vidéo.

En rapport avec les précisions à fournir sur la notion de cyberintimidation, onze participants ont affirmé que cette vidéo devrait faire référence au fait que la cyberintimidation

est liée à l'intimidation traditionnelle. Ils insistent ainsi sur l'idée selon laquelle la cyberintimidation serait un phénomène complètement nouveau. Comme le dit Louis-Jean (G16, MTR) : *Moi, je dirais que c'est un ajout à l'intimidation qu'il y a à l'école. Ça se rajoute. Tu arrives chez vous, tu penses que tu vas avoir la paix, mais tu vas sur Facebook et tu te fais intimider.* Arnaud (G17, MTL) apporte aussi une précision en ce sens : *Même si ça se passe sur Internet, ça peut ensuite intervenir en vrai. C'est lié.*

Six participants affirment que nous devrions aussi expliquer que la limite entre ce qui est acceptable et ce qui constitue un acte de cyberintimidation est mince. Malgré la difficulté intrinsèque de cet objectif, il s'agit là pour eux d'un enjeu définitionnel incontournable à aborder. Comme le dit Alexandre (G15, MTL) : *Des fois, on ne sait même pas qu'on est en train d'en faire. Quand tu es avec ton ami, peu importe ce que tu dis, il n'y a pas de cyberintimidation. Mais quand c'est avec quelqu'un que tu ne connais pas, là, ça commence à devenir ça. Comment tu fais pour savoir que ça commence à devenir de la cyberintimidation ?* Marvin partage aussi l'idée que les limites du socialement acceptable et du socialement inacceptable sont difficiles à cerner : *On parle beaucoup des cas extrêmes, mais on parle moins des cas moins extrêmes. Il y en a que ça paraît moins, mais que c'est aussi de l'intimidation. Montrer qu'il y a des cas moins extrêmes. Et qu'il y en a qui font de l'intimidation et qui ne le savent même pas* (Marvin, G16, MTL).

Trois participants ont affirmé que nous devrions aussi préciser que la cyberintimidation implique des actes à répétition. Pour eux, un conflit unique, évènementiel, ne constitue pas un acte de cyberintimidation. C'est la récurrence d'actes de violence verbale, privés ou publics, qui fait en sorte que l'on puisse parler de cyberintimidation. Comme l'explique Nadia (F12, MTL) : *Mais c'est aussi en reprise. Si tu le fais juste une fois, je ne sais pas si c'est considéré comme de la cyberintimidation.* Adèle (F13 MTL), elle aussi, abonde dans ce sens : *Chaque jour tu te fais intimider, menacer. Frapper, intimider, tous les jours. Comment dire ça... Régulièrement.*

Trois participants ont ajouté que nous devrions peut-être éviter de faire usage du mot « cyberintimidation » dans le cadre d'une vidéo de nature socioéducative, car il est peu employé par les adolescents. Comme l'explique Nadia (F12, MTL), lorsque les adolescents parlent entre eux de ce que nous appelons ici la cyberintimidation, ils préfèrent plutôt décrire

les paroles et les actes de la personne qui a commis une agression plutôt que d'employer le terme « cyberintimidation » : *Mais on dit plus ce que le monde dit ou fait que « cyberintimidation ». Genre « texter des choses ».*

En rapport avec la nature privée des actes de cyberintimidation, 14 répondants ont affirmé que la cyberintimidation, dans une vidéo de nature socioéducative, devrait être définie comme l'envoi d'insultes ou de méchancetés. C'est notamment le cas d'Anne-Marie (F15, MTL) : *Des gens qui se « bitchent », qui se disent des mauvais mots, qui s'envoient chier.* En d'autres mots, ces jeunes ne définissent pas nécessairement la cyberintimidation comme une interaction marquée par un rapport de pouvoir, mais bien comme un échange d'insultes entre deux personnes. De manière plus marginale, deux répondants ont ajouté que la cyberintimidation devrait être définie comme l'envoi de menaces, deux répondants comme un vol de renseignements personnels en ligne, et un répondant comme du harcèlement psychologique.

En rapport avec la nature publique des actes de cyberintimidation, neuf répondants ont suggéré que la cyberintimidation devrait être définie comme l'acte de rendre publiques des photos ou des vidéos compromettantes pour une personne : *Ça peut être poster une photo de la personne. La mettre publique pour que tout le monde la voie. Pour moi, ça, c'est comme un peu de la cyberintimidation,* explique Laurie (F12, MTR). Julie (F12, MTL) abonde dans le même sens : *Y a aussi du monde qui font de la cyberintimidation en envoyant des vidéos humiliantes de la personne, pour se moquer.*

Enfin, quatre participants ont proposé de définir la cyberintimidation comme la propagation de rumeurs au sujet de quelqu'un. Comme l'explique Nadia (F12, MTL) : *Quand tu racontes des informations fausses, et après tout le monde va penser que c'est vrai. Tu influences la vie des gens. Tu mets quelque chose sur Internet, après ça, ça devient une rumeur.* Dany (G14, MTR), lui aussi, fait référence à une situation semblable pour expliquer ce qu'est la cyberintimidation : *Pour moi, la cyberintimidation, c'est quelqu'un qui est sur Facebook et qui fait juste dire des menteries et que tout le monde le croit. Toi, après, tu dis « Non, ce n'est pas vrai », mais personne ne te croit.*

Tableau 30. Décrire les actes de cyberintimidation dans une éventuelle vidéo

<i>Comment décririez-vous ce qu'est la cyberintimidation dans votre vidéo?</i>	Nombre d'affirmations
Des précisions sur la notion de cyberintimidation	
Liée à l'intimidation traditionnelle	11
Les limites avec l'acceptable sont difficiles à cerner	6
Des actes à répétition	3
Ne pas utiliser le mot « cyberintimidation »	3
Sous-total	23
Des actes de nature privée	
L'envoi d'insultes et de méchancetés	14
L'envoi de menaces	2
Un vol de renseignements personnels en ligne	2
Du harcèlement psychologique	1
Sous-total	19
Des actes de nature publique	
La mise en ligne de photos ou de vidéos compromettantes	9
La propagation des rumeurs au sujet de quelqu'un	4
Sous-total	13
TOTAL	55

*Les 55 affirmations ont été formulées par 28 participants. Les 47 autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

En somme, comme nous le voyons ici, 23 participants ont proposé de formuler des précisions par rapport à la notion de cyberintimidation, 19 ont proposé de définir la cyberintimidation comme un ensemble d'actes de nature privée, et 13 ont proposé de la définir comme un ensemble d'actes de nature publique. Toutes catégories confondues, les participants

ont plus souvent évoqué l'importance de définir la cyberintimidation comme l'envoi d'insultes et de méchancetés.

Précisons que parmi les 28 participants qui se sont exprimés au sujet de la manière de traiter de la nature de la cyberintimidation dans une éventuelle vidéo, 11 n'ont exprimé qu'une seule idée, alors que 17 en ont proposé plus d'une. C'est notamment le cas de Nadia (F12, MTL). Selon elle, une éventuelle vidéo de nature socioéducative devrait définir la cyberintimidation comme un phénomène lié à l'intimidation, dont les limites sont difficiles à cerner, et qui désigne à la fois l'envoi d'insultes et de méchancetés ainsi que la publication de photos compromettantes, et ce, de manière répétée. Remarquons que les jeunes évitent de faire usage du mot « cyberintimidation ».

4.3.4.3.3 *Décrire les usages technologiques et médiatiques des cyberintimideurs*

Après avoir questionné nos participants quant à la manière dont nous devrions décrire la nature des actes de cyberintimidation, nous leur avons ensuite posé la question suivante : *Quels médias, canaux de communication ou technologies seraient évoqués pour décrire la cyberintimidation dans votre vidéo ?* En tout, 31 des participants (41,3 %) ont répondu à cette question, alors que 44 (58,7 %) n'ont pas exprimé d'idées à ce sujet. Nous verrons ci-dessous que les réponses des participants concernent d'une part les médias de communication, et d'autre part, les technologies numériques permettant la production de contenus.

En rapport avec les médias, onze participants ont affirmé qu'une vidéo de nature socioéducative devrait dire ou montrer que les actes de cyberintimidation sont des actes commis *avec* ou *sur* Internet. *C'est l'intimidation qui se passe sur Internet. Par n'importe quoi qui est lié à Internet*, dit Ève (F12, MTL). *C'est intimider quelqu'un, mais sur Internet*, affirme Bradley (G17, ABT). *De l'intimidation sur Internet. « Cyber », ça a rapport avec Internet*, explique à son tour Élène, (F15, MTL).

Toujours en rapport avec les médias, huit des participants ont affirmé que nous devrions montrer que les situations de cyberintimidation ont d'abord et avant tout lieu dans Facebook (sans précision eu égard au caractère privé ou public). Comme l'affirme Yanick (G15, MTL) : *Il y a beaucoup de gens qui vont sur Facebook, qui font ça sur Facebook*. Mathilde (F12, ABT), elle aussi, croit que c'est essentiellement à travers Facebook que les

cyberintimidateurs commettent leurs méfaits : *Moi, j'ai toujours entendu parler que la cyberintimidation c'était sur Facebook. Jamais sur d'autres affaires.*

Sept des participants ont insisté sur l'idée que nous devrions montrer que les situations de cyberintimidation se déroulent dans l'ensemble des médias sociaux, et non pas seulement dans Facebook. C'est notamment le cas d'Adèle (F13 MTL), qui évoque la diversité des environnements virtuels où peuvent se dérouler des situations de cyberintimidation : *Sur n'importe quels sites sociaux. Sur Facebook, sur Twitter, sur Snapchat. N'importe quelle application.* C'est là un point de vue qui est partagé par Cassandra (F16, MTR) : *Sur des réseaux sociaux comme Facebook, MSN, Twitter...*

Cinq des répondants ont ajouté qu'il faudrait montrer que les actes de cyberintimidation se commettent aussi par l'entremise des messageries texte. C'est une idée exprimée notamment par Raphaël (G12, MTL) : *Moi, la cyberintimidation, ça peut être par textos. C'est par textos. Pour moi, c'est une personne qui envoie des textos.* Une participante a aussi mentionné que la cyberintimidation pouvait être décrite comme des actes commis avec une boîte de courriel.

En rapport avec les technologies numériques, trois répondants ont affirmé qu'il faudrait définir la cyberintimidation comme des actes d'intimidation commis « avec un ordinateur ». Pour eux, le préfixe « cyber » renvoie au large univers de l'informatique ou de l'électronique. Comme le dit Mélanie (F14, MTR) : *C'est faire du mal à quelqu'un à partir d'un ordi, d'un truc électronique.* Charles-Éric (G15, MTL) abonde également dans ce sens : *C'est quand tu fais de l'intimidation, mais sur l'ordi.*

Enfin, pour deux des participants, la cyberintimidation devrait être définie comme des actes d'intimidation commis « à travers un écran ». C'est le cas d'Alice (F13, MTR) : *La cyberintimidation, pour moi, c'est à l'écran. C'est de l'intimidation sur l'écran.* Il s'agit encore là d'une représentation plutôt générale des technologies et des médias employés dans le cadre d'une situation de cyberintimidation.

Tableau 31. Décrire les usages technologiques et médiatiques des cyberintimidateurs

<i>Quels médias, canaux de communication ou technologies seraient évoqués pour décrire la cyberintimidation dans votre vidéo?</i>	Nombre d'affirmations
Les médias	
Avec Internet	17
Dans Facebook	8
Dans l'ensemble des réseaux sociaux	7
La messagerie texte	5
La boîte de courriel	1
Sous-total	38
Les technologies numériques	
Avec un ordinateur	3
À travers un écran	2
Sous-total	5
TOTAL	43

*Les 43 affirmations ont été formulées par 31 participants. Les 44 autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

En somme, comme nous le voyons ici, 38 participants ont proposé de montrer des actes commis avec différents médias (Internet, Facebook, la messagerie texte), et cinq ont proposé de montrer des technologies numériques (un ordinateur, un écran). Toutes catégories confondues, c'est « Internet » qui a été le plus souvent mentionné par les répondants.

Précisons que parmi les 31 participants qui se sont exprimés au sujet des médias et des technologies à évoquer dans une éventuelle vidéo à produire, 22 n'ont exprimé qu'une seule idée, alors que neuf en ont proposé plus d'une. C'est notamment le cas d'Adèle (F13 MTL), qui a affirmé que la cyberintimidation devait être décrite comme des actes commis avec Internet, tout en mentionnant aussi que Facebook et la boîte de courriel pouvaient servir à commettre des actes de cyberintimidation. Il convient de préciser ici que parmi les 17

répondants ayant affirmé que nous devions décrire la cyberintimidation comme des actes commis *avec* ou *sur* Internet, huit ont précisé leurs propos en mentionnant également un autre média ou une technologie numérique.

4.3.4.3.4 Décrire les victimes

Après avoir questionné les participants par rapport à la description des cyberintimidateurs et de leurs actes, nous leur avons posé la question suivante : *Comment décririez-vous la ou les victimes dans votre vidéo ?* Seulement huit des participants (10,7 %) ont répondu à cette question, alors que 67 (89,3 %) n’ont rien dit à ce sujet.

Parmi les huit répondants, six ont affirmé que dans une vidéo de nature socioéducative, les victimes devaient être représentées par des filles, puisque ce sont surtout elles qui sont victimes de cyberintimidation dans la vie. Comme le dit Laurie (F12, MTR) : *Ils disent qu’il y a plus de filles qui sont victimes. Ça, c’est vrai. Parce qu’on peut les traiter de putes, de salopes, de choses comme ça.*

À l’inverse, trois participants ont plutôt affirmé que les victimes pouvaient être représentées par n’importe qui, puisque tout le monde peut être victime de cyberintimidation. Comme l’explique Elsy (F16, MTL) : *L’intimidation, ça peut toucher tout le monde. Autant un adulte qu’un enfant, peu importe qui tu es, ton sexe ou whatever. C’est sûr qu’il y en a qui se font plus intimider par rapport à leur religion ou leur orientation. Mais en général, tout le monde peut être touché.*

Tableau 32. Décrire les victimes dans une vidéo de nature socioéducative

<i>Comment décririez-vous la ou les victimes dans votre vidéo?</i>	Nombre d’affirmations
Des filles	6
N’importe qui	3
TOTAL	9

Les huit participants qui se sont exprimés au sujet de la description des victimes dans une éventuelle vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation ont tous formulé une seule affirmation, sauf Alice (F13, MTR), qui de manière contradictoire, a dit que les victimes

devraient être représentées par des filles, mais aussi par « n'importe qui ». En somme, comme nous venons de le voir, la question de la description des victimes dans une éventuelle vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation a généré peu de discours chez nos participants. En revanche, comme nous le verrons ci-dessous, les participants ont été plus volubiles lorsque nous leur avons demandé quelles informations seraient importantes à diffuser dans une pareille vidéo.

4.3.4.4 L'information importante à diffuser

Lorsque nous avons simulé avec nos participants la production d'une vidéo de nature socioéducative sur le thème de la cyberintimidation, nous leur avons demandé quelles informations devraient être transmises. Plus précisément nous leur avons posé les questions suivantes : *Quelles informations seraient pertinentes à offrir à votre public à propos de la cyberintimidation ?* En tout, 61 des participants (81,3 %) ont répondu à cette question, alors que 14 (18,7 %) ne se sont pas exprimés à ce sujet. Les réponses présentées ici renvoient à toutes les informations qui ne sont pas uniquement de l'ordre de la description des actes de cyberintimidation, dont il a été question dans la section précédente. Elles traitent de sujets qui n'ont pas été abordés par les participants lorsque nous leur avons simplement demandé de décrire *ce qu'est* un acte de cyberintimidation. Elles concernent plus précisément les effets de la cyberintimidation sur les victimes, l'intervention en situation de cyberintimidation, la prévention de la cyberintimidation et l'étendue du phénomène.

4.3.4.4.1 Les effets de la cyberintimidation sur les victimes

En rapport avec les répercussions de la cyberintimidation, 42 des répondants ont affirmé qu'il serait important d'aborder la question des effets sur les victimes. Selon eux, cet aspect du phénomène est non seulement d'intérêt public, mais il constitue en plus un argument de taille pour convaincre les cyberintimidateurs de mettre fin à leurs actes antisociaux. Citons, pour illustrer cette idée, quelques-uns de nos participants :

Moi, de voir vraiment ce que la fille vit, je pense que ça va avoir de l'impact sur les gens. Ils vont se dire : « Je ne veux pas que l'autre meure ». Ça dit : « Tu ne veux pas que le monde meure ? Arrête ! » (Mathilde, F12, ABT)

Montrer aux intimidateurs que ça ne se fait pas de faire ce qu'ils font, que ça fait mal, que tu n'as pas le droit de faire ça. Tu sais que tu peux blesser, détruire, même tuer la personne (Tamara, F13, MTL).

Ça serait cool qu'on montre des personnes qui se sont suicidées. Des trucs de mutilation. Toutes les conséquences (Mélanie, F14, MTR)

En gros, il faut dire aux gens que c'est plus gros que ce qu'ils pensent. De simples menaces peuvent mener à la mort (Jocelyn, G13, MTL).

Et que ça a des répercussions vraiment néfastes sur les gens de son entourage (Anne-Marie, F15, MTL).

Toujours en rapport avec les répercussions de la cyberintimidation, cinq répondants ont ajouté qu'il faudrait, dans une éventuelle vidéo de nature socioéducative, démystifier l'idée que les effets des actes de cyberintimidation sont moins graves que ceux de l'intimidation traditionnelle. Selon Carl (G15, ABT), l'idée suivante devrait être mise de l'avant : *Les écrits restent, mais les paroles s'envolent, comme on dit. D'une certaine manière, ça peut devenir plus lourd, parce tout le monde peut le voir et rajouter son petit mot. Ça reste tout le temps. Ça peut devenir pire.* Trois des participants ont aussi ajouté qu'il serait important de parler des effets de la cyberintimidation sur l'entourage des victimes. Il faut montrer « *que ça a des répercussions vraiment néfastes sur les gens de son entourage* », comme le dit Anne-Marie (F15, MTL).

4.3.4.4.2 L'intervention en situation de cyberintimidation

En rapport avec l'intervention en situation de cyberintimidation, 20 des répondants ont affirmé qu'il serait important d'inciter les victimes et les témoins à dénoncer les cyberintimidateurs. Ils soutiennent que c'est là une action efficace à mettre de l'avant pour lutter contre le phénomène de la cyberintimidation. *Moi, je dis qu'il faut faire en sorte qu'il y ait plus de gens qui dénoncent ça*, dit Yanick (G15, MTL). *Moi, je dis que dire de dénoncer c'est une bonne affaire, parce qu'il va y avoir quelqu'un pour t'écouter. Peut-être que ça va continuer, sauf qu'au moins il va y avoir quelqu'un*, ajoute pour sa part Laurie (F12, MTR).

Toujours en rapport avec l'intervention en situation de cyberintimidation, 14 répondants ont affirmé qu'une éventuelle vidéo de nature socioéducative devrait livrer des mots d'encouragement aux victimes. Ces participants soulignent par le fait même le courage d'un vidéaste dont la vidéo présente justement des encouragements destinés aux victimes. Citons quelques-uns d'entre eux :

Moi, juste le fait qu'il parle directement aux personnes qui sont victimes, qu'il leur dit « Vous êtes meilleurs qu'eux autres. Vous avez plus de personnalité. Eux autres, sont peureux », déjà là, c'est plus convaincant (Odile, F15, ABT).

Je trouve que c'est bien qu'il ait fait une vidéo sur ça. Il a dit qu'il est là, qu'il est prêt à aider. Ça semble être une personne avec un grand cœur. Ce n'est pas tout le monde qui serait comme lui (Léa, F13, MTL).

Moi, ce qui m'a touché, c'est qu'il a dit « Garde la tête haute ». Moi, je trouve qu'il a raison de dire qu'on a pitié des gens seulement quand ils se tuent. On n'a pas pitié quand ils se font intimider et quand ils pleurent (Laurie, F12, MTR).

En outre, dix participants ont ajouté qu'il serait important, dans une vidéo de nature socioéducative, de dire aux enseignants que rien ne sert de réduire l'accès des adolescents aux technologies et à Internet, parce que ce type d'intervention est inefficace. À cet égard, citons Kimberly (F16, MTR), qui soutient que la source du phénomène de la cyberintimidation est de nature sociale et non technologique : *Il faut que tu règles le problème avec les élèves. Il ne faut pas que tu fasses juste prendre le téléphone*, dit cette adolescente.

Neuf des participants ont affirmé qu'il faudrait aussi dire aux personnes qui seraient témoins d'incidents de cyberintimidation de se porter à la défense des victimes (sans toutefois mentionner comment agir exactement). Comme le dit Élène (F15, MTL) : *Dans la vidéo, il ne faudrait pas juste montrer l'intimidateur et l'intimidé. Il faut montrer les gens qui voient ça, pour qu'ils comprennent que s'ils ne disent rien, ça ne va pas changer.* À son tour, Gladys (F15, MTL) ajoute ceci : *Il faut aussi parler des gens qui sont autour. Pas juste les gens qui se font intimider, mais les amis aussi. Pour que s'ils voient la vidéo, qu'ils sachent quoi faire.*

Toujours en rapport avec l'intervention en situation de cyberintimidation, six participants ont affirmé qu'il faudrait dire aux victimes de tout simplement ignorer les actes

des cyberintimidateurs et de ne pas répondre à leurs messages haineux. Comme le suggère Gilbert (G13, ABT) : *Il faut dire qu'il faut ignorer la personne*. Selon les jeunes qui proposent cette piste de solution, l'indifférence à l'égard des cyberintimidateurs, même si elle n'est pas parfaite, serait un premier pas en avant dans la lutte contre la cyberintimidation.

Six des participants ont affirmé qu'il faudrait aussi dire aux victimes de se confier à un adulte de confiance, qu'il s'agisse d'un enseignant ou d'un parent. Pour eux, convaincre les victimes de se confier à un adulte de confiance, qui serait apte à les aider, ferait en sorte qu'elles passeraient plus facilement à travers l'épreuve qu'elles vivent. Comme l'explique Alexandre (G15, MTL) : *Il faut que tu ailles voir un prof avec qui tu t'entends bien ou le directeur. Ils sont rendus vraiment compétents là-dedans avec tout ce qui arrive*.

En outre, cinq participants ont mentionné qu'il serait pertinent d'appeler l'ensemble du public à s'unir aux côtés des victimes, c'est-à-dire non pas agir directement dans une situation de cyberintimidation, mais plutôt prendre ouvertement position en faveur des victimes et contre les cyberintimidateurs. Comme l'explique Éléne (F15, MTL) : *S'il y a plein de monde qui participent, les gens qui se font intimider, ils vont voir tout le monde qui sont avec eux et ça va changer leur façon de penser. Quand les cyberintimidateurs vont revenir vers eux, ils vont changer et être capables de passer à travers*.

Quatre participants ont aussi mentionné qu'il serait pertinent de proposer aux victimes un service de soutien psychologique par téléphone, comme Tel-jeunes : *Tu mets les numéros de Tel-jeunes et d'autres affaires comme ça*, dit Arnaud (G17, MTL). Karl (G17, ABT) souligne d'ailleurs la pertinence des publicités sociales qui adoptent cette approche : *Les annonces qui disent plus « Tu subis de l'intimidation, viens en parler à tel ou tel groupe », ça, c'est mieux pour les victimes en tant que telles*.

Quatre des participants ont affirmé que d'apprendre aux victimes à « bloquer » les cyberintimidateurs dans les médias sociaux serait une chose importante : *Il faut dire qu'il faut que tu le bloques*, dit Maria, (F13, ABT). *Les gens ne comprennent pas que quand il faut bloquer, on bloque*, se désole William (G13, MTL). Yanick (G15, MTL), pour sa part, renchérit en félicitant les vidéos déjà produites qui mettent de l'avant des savoir-faire en rapport avec ce type d'action : *Quand il dit « savoir bloquer les mails ou une personne*

Facebook ». Je crois que c'est important de le savoir. Parce qu'il y a des gens qui peuvent publier des statuts ou des messages que tu n'aimes pas, alors il faut savoir les bloquer.

Quatre participants ont ajouté qu'il fallait demander aux adultes de mieux s'informer au sujet de la cyberintimidation et de prendre le problème plus au sérieux. C'est le cas d'Anne-Marie (F15, MTL), qui affirme ceci : *C'était marqué, un moment donné, « 40 % des enseignants savent la situation ». Ça me choque, parce qu'il y en a qui peuvent agir par rapport à cette situation-là. Ils peuvent aller voir le jeune, voir la situation et tout, pour régler le problème, mais il y en a d'autres qui voit ça à l'école et qui ne font rien. J'ai déjà vu des profs, dans mes anciennes écoles, qui regardaient les situations d'intimidation et qui les ignoraient. Je ne sais pas si, dans les écoles, ils sont formés pour ce genre de choses là qui se passent. La cyberintimidation et tout, je veux dire. Ça n'a pas de bon sens de voir qu'il y a des profs qui savent que ça se passe et qui n'agissent pas.*

Enfin, toujours en rapport avec l'intervention en situation de cyberintimidation, trois participants ont privilégié une approche de réplique directe en affirmant que nous devrions encourager le public à intimider les cyberintimideurs, afin que ces derniers cessent leurs actes. *Le fait qu'il insulte ceux qui font de la cyberintimidation, ça peut toucher plus ceux qui veulent se venger. Le fait de « basher » sur les intimidateurs, ça touche les gens, estime Simon, qui félicite le vidéaste ayant opté pour l'intimidation des cyberintimideurs comme forme de communication.*

4.3.4.4.3 La prévention de la cyberintimidation

En rapport avec la prévention de la cyberintimidation, 28 des 61 participants ayant répondu à notre question sur les informations à diffuser ont affirmé qu'il fallait faire comprendre aux cyberintimideurs que leurs actes sont immoraux ou honteux. Selon ces adolescents, ce serait là une information importante à transmettre, qui pourrait convaincre les cyberintimideurs réels ou potentiels de réfléchir davantage avant de poser un acte de cyberintimidation. La logique rationnelle de nos participants semble ici s'appuyer sur un principe voulant que tout individu mette fin à ses actes si on lui dit tout simplement que ce qu'il fait est « mal » ou « pas bien ».

On dirait que c'est mal. On veut qu'ils retiennent que c'est mal (Maria, F13, ABT).

Je pense qu'il voulait faire comprendre que l'intimidation, ce n'est pas bien (en parlant d'un vidéaste). Il faut réfléchir avant d'agir ! D'après moi, ça devrait aider les gens à comprendre que l'intimidation c'est mal (Léa, F13, MTL).

Il faut que les gens sachent que ce n'est pas bon et qu'il faut arrêter (Diana, F15, MTL).

« Arrête ! C'est tout ! ». Je dirais aux intimidateurs : « Arrête ! Ça suffit ! C'est trop ! » (Tamara, F13, MTL).

Toujours en rapport avec la prévention de la cyberintimidation, huit participants ont affirmé qu'une éventuelle vidéo de nature socioéducative devrait faire la promotion de la diversité et de l'égalité dans les rapports sociaux chez les adolescents. C'est le cas de Tamara (F13, MTL), qui affirme ceci : *Le message, c'est d'arrêter de traiter les personnes qui sont moins populaires que toi comme des merdes, parce qu'elles sont moins populaires.* À son tour, Phillippe (G12, ABT), explique comment il s'y prendrait pour faire la promotion de la diversité et de l'égalité dans une vidéo : *Je ferais passer plein d'images de personnes différentes. Et ce serait écrit « C'est quoi la différence ? ». Pour montrer qu'à l'intérieur, on est tous pareils. Faire comprendre qu'on est tous pareils.*

Six participants ont affirmé que la présentation des risques associés à la divulgation de renseignements personnels pourrait aider à prévenir certaines situations de cyberintimidation. *Je pense que ce sont de très bons trucs pour éviter les problèmes comme ça,* affirme Nicolas (G12, MTL), en faisant référence à une des vidéos qui alertait le public par rapport aux risques associés à la divulgation de renseignements personnels.

Trois des participants ont ajouté qu'il faudrait aussi, dans une éventuelle vidéo de nature socioéducative, demander aux fondateurs des grands médias sociaux comme Facebook de s'engager dans la lutte contre la cyberintimidation. *Je trouve que celui qui a fondé Facebook, Mark Zuckerberg, il devrait faire quelque chose pour que le monde ne puisse pas créer de compte au nom de quelqu'un d'autre. Trouver une solution pour que sur Facebook, il y ait moins de cyberintimidation,* affirme Jocelyn (G13, MTL).

Deux participants ont affirmé qu'ils présenteraient les conséquences légales pour les cyberintimidateurs, de manière à les faire réfléchir avant qu'ils posent leurs actes. C'est le cas

de Louis-Jean (G16, MTR) : *Moi, j'irais même jusqu'à montrer des parents qui poursuivent le jeune qui intimide. Le jeune qui se fait intimider en parle à l'école et ça se rend jusqu'aux oreilles de ses parents. Les parents sont vraiment fâchés et ça en vient jusqu'à un procès. C'est quelque chose qui pourrait être réel, se faire traîner en justice pour ça. Le montrer, peut-être que ça ferait réfléchir les intimidateurs. Ils se diraient « Je ne veux pas me ramasser en dedans ». On montre tout le temps ce qu'il peut arriver à celui qui se fait intimider, et jamais à l'intimidateur. Je ne l'ai jamais vu.*

4.3.4.4.4 L'étendue du phénomène

Enfin, 17 participants ont affirmé qu'il serait important de présenter des statistiques représentant un taux élevé de victimes chez les adolescents. Selon eux, la présentation à l'écran d'un taux élevé de victimes ferait en sorte de convaincre les cyberintimideurs et le public de la gravité de la situation actuelle et d'inciter les premiers à mettre fin à leurs actes et les seconds à agir pour lutter contre la cyberintimidation. Ces jeunes entretiennent et expriment l'idée que les statistiques, considérant leur potentiel de description objective de la réalité, auraient un pouvoir persuasif. *Tu sais qu'il y en a plein dans le monde, qu'il y en a partout. Ça fait prendre conscience. Ça fait un choc, explique Maria (F13, ABT). Tu peux voir que la personne sait de quoi elle parle. Elle donne des pourcentages. Elle donne des statistiques, ajoute pour sa part Jocelyn (G13, MTL).*

Tableau 33. Les informations sur la cyberintimidation à privilégier dans une vidéo

<i>Quelles informations seraient pertinentes à offrir à votre public à propos de la cyberintimidation ?</i>	Nombre d'affirmations
Les effets de la cyberintimidation sur les victimes	
Les effets sur les victimes (général)	42
Les effets de la cyberintimidation sont aussi graves	5
La cyberintimidation a des effets sur l'entourage de la victime	3
Sous-total	50
L'intervention en situation de cyberintimidation	

Inciter les victimes à dénoncer les cyberintimideurs	20
Soutenir les victimes psychologiquement	14
Presser les autorités à trouver des solutions adéquates	10
Montrer aux défenseurs comment défendre les victimes	9
Dire aux victimes de se confier à un adulte	6
Dire aux victimes d'ignorer les actes des cyberintimideurs	6
Appeler l'ensemble du public à s'unir aux côtés des victimes	5
Montrer comment « bloquer » les cyberintimideurs en ligne	4
Proposer un service d'aide aux victimes (ex. Tel-jeunes)	4
Dire aux adultes de prendre la situation au sérieux	4
Intimider les cyberintimideurs	3
Sous-total	85
La prévention de la cyberintimidation	
Dire aux cyberintimideurs que ce qu'ils font est mal	28
Faire la promotion de la diversité et de l'égalité	8
Parler des risques associés à la divulgation des renseignements personnels	6
Demander aux médias sociaux de bannir les cyberintimideurs	3
Présenter les conséquences légales pour les cyberintimideurs	2
Sous-total	47
L'étendue du phénomène	
Présenter un taux de prévalence élevé	17
Sous-total	17
TOTAL	199

*Les 199 affirmations ont été formulées par 61 participants. Les 14 autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

En somme, sur la question des informations importantes à transmettre dans une éventuelle vidéo de nature socioéducative, 50 participants se sont exprimés au sujet des effets de la cyberintimidation sur les victimes, 85 se sont exprimés au sujet de l'intervention en situation de cyberintimidation, 47 sur la prévention de la cyberintimidation, et 17 sur l'étendue du phénomène. Toutes catégories confondues, c'est l'idée selon laquelle il serait important de parler des effets de la cyberintimidation sur la victime qui est la plus présente dans le discours des participants. Elle a été proposée par 42 d'entre eux.

Précisons que parmi les 61 participants qui se sont exprimés au sujet des informations à intégrer dans une éventuelle vidéo de nature socioéducative, 15 n'ont exprimé qu'une seule idée, alors que 46 en ont proposé plus d'une. C'est notamment le cas d'Anne-Marie (F15, MTL), qui a exprimé dix idées. Elle a expliqué qu'une éventuelle vidéo de nature socioéducative devait à la fois traiter des effets sur les victimes, dire aux cyberintimidateurs que leurs actes sont immoraux, inciter les victimes à dénoncer les cyberintimidateurs, soutenir les victimes psychologiquement, montrer aux défenseurs comment aider les victimes, et dire aux adultes de prendre les situations de cyberintimidation au sérieux, entre autres. De manière générale, nous n'observons ici aucune contradiction dans le discours de l'ensemble des répondants.

4.3.4.5 La médiatisation des informations

Lorsque nous avons simulé, avec nos participants adolescents, une situation de production d'une vidéo à visée de nature socioéducative sur la cyberintimidation, nous avons également abordé avec eux la question de la médiatisation des informations contenues dans la vidéo. Autrement dit, nous leur avons demandé de se prononcer sur la question du *comment* livrer notre discours, soit sur la question de sa mise en forme. Plus précisément, nous leur avons posé la question suivante : *Quelle forme les informations présentées dans votre vidéo prendraient-elles, quelle utilisation des images, de la voix, du texte et de la musique feriez-vous ?* En tout, 67 des participants (89,3 %) ont répondu à cette question, alors que seulement 8 (10,7 %) n'ont pas offert de commentaires. Comme nous le verrons ci-dessous, les commentaires des répondants concernant la médiatisation ont été classés en cinq sous-thèmes : la mise en scène, les intervenants, le format, la dimension audiovisuelle et la dimension écrite.

En rapport avec la mise en scène, 43 des répondants ont affirmé qu'une éventuelle vidéo de nature socioéducative devait intégrer des mises en scène réalistes, afin de maximiser son impact sur le public. Cette idée fait écho à la critique du manque de crédibilité des mises en scène présentées dans certaines vidéos que nous avons montrées aux participants. *Moi, je pense qu'il faut que ce soit réaliste. Dans la première vidéo, la fille reçoit un texte et elle va pleurer. Ce n'est pas réaliste. Il faut que ce soit réaliste*, affirme Josianne, F15, MTL). *Si on fait un sketch, il faut des bons acteurs, sinon ça ne fait pas sérieux*, ajoute à son tour Simon (G17, MTL).

Douze des répondants ont affirmé qu'il serait également important de démontrer ce que les personnes devraient faire dans des situations de cyberintimidation. À cet égard, Virgile (G17, MTL) formule cette proposition : *Ça pourrait être une image de Facebook qui montre comment bloquer les gens. On verrait ce qu'il faut faire pour bloquer les cyberintimideurs*.

Six répondants ont affirmé qu'il faudrait absolument recourir aux services d'un narrateur pour assurer la clarté du récit présenté ou du discours énoncé : *Un narrateur qui dit ce qui se passe*, dit Sandra (F15, MTL). *Quelqu'un qui dit quoi faire*, affirme pour sa part Daphnée (F15, MTL). *Il faudrait un fond blanc, avec une personne dynamique devant qui explique*, explique Omar (G13, MTL).

Cinq participants ont aussi avancé l'idée qu'il faudrait absolument faire parler les personnages présents dans les récits afin d'assurer le caractère « humain » de la vidéo. *Il faut que les personnages parlent. Les intimidateurs et celle qui se fait intimider. Elle dirait « Oh, my God, c'est quoi ces textes-là ? Ça vient d'où ? »*, explique Amélie (F15, MTL). *Il y aurait des dialogues. Des gens qui parlent avec des mots, des phrases*, ajoute Josianne (F15, MTL), qui critique les vidéos dans lesquelles la voix des personnages est absente.

En outre, quatre des participants ont affirmé que la présentation de mises en scène inédites constituait une bonne forme de communication. Selon eux, la répétition des mêmes images, à travers le temps, nuirait à la possibilité que le public développe un intérêt pour un nouveau message. Ces derniers ont proposé l'idée que leur vidéo offre des mises en scène de la cyberintimidation qui surprennent par leur nouveauté : *Quand c'est toujours pareil, le monde s'en fout. Quand c'est différent une fois de temps en temps, ça a plus d'impact*, estime

Mathilde (F12, ABT). Comme l'explique Maria (F13, ABT) : *Il y a une façon différente de la faire (la vidéo). Souvent, ils font ça dans une école ou chez eux devant un ordinateur. On pourrait faire ça ici à la maison des jeunes ou à une autre place qu'on n'a pas vue dans les vidéos. Tu peux te promener en ville, par exemple.*

Trois participants ont ajouté qu'une vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation pourrait intégrer un sketch humoristique pour dédramatiser le sujet. C'est notamment le cas de Marvin (G16, MTL) : *Moi, ce serait humoristique. C'est bien de le prendre au sérieux, mais il y a d'autres façons d'en parler.* Rappelons toutefois que 24 autres participants avaient manifesté leur opposition par rapport au recours à l'humour suite au visionnement des six vidéos. Les participants qui opteraient pour l'humour comme forme de communication sont donc plus rares que ceux qui rejettent cette option.

Enfin, deux répondants ont ajouté qu'il serait pertinent, dans le choix des mises en scène, de mettre les spectateurs dans la peau des victimes, afin qu'ils comprennent réellement ce qu'elles vivent. Comme le dit Odile (F15, ABT) : *Il faudrait qu'eux le vivent eux-mêmes pour comprendre.* Philippe (G12, ABT), pour sa part, exprime ainsi cette idée : *Il faut que tu voies ce qui se passe à l'écran. Ce que la personne voit. Il faut voir le point de vue de l'intimidé.*

En rapport avec les intervenants, c'est-à-dire avec les personnes invitées dans la vidéo pour parler de la cyberintimidation, 40 des répondants ont affirmé qu'une éventuelle vidéo de nature socioéducative devrait miser sur la présentation de témoignages de véritables victimes, particulièrement la récupération de récits de vie publiés en ligne par des jeunes avant leur suicide. Selon eux, le recours au « vrai » est incontournable pour convaincre le public de la gravité du phénomène de la cyberintimidation. Ils rappellent d'ailleurs leur appréciation des vidéos qui mobilisent une telle stratégie. *Ce n'est pas juste une mise en scène, ce sont des vraies personnes qui ont fini par se suicider à cause de ça. Ce n'est pas du monde qui font semblant,* dit Odile (F15, ABT). *Ça fait plus sérieux, parce que ce sont de vraies personnes. Ce ne sont pas des pseudo-je-sais-pas-quoi,* ajoute Mélanie (F14, MTR).

Toujours en rapport avec les intervenants invités dans la vidéo, 14 des répondants ont proposé de recourir aux services d'un YouTubeur connu des adolescents pour énoncer leur

message. Selon eux, cela ferait en sorte que leur public se sente plus concerné par leurs propos. *C'est du type podcast. Je trouve que c'est mieux, parce que tu te sens visé. Il te parle directement à toi*, dit Louis-Jean (G16, MTR), à propos d'une des six vidéos présentées. *Qu'il prenne la parole comme ça, sans texte, c'est cool, parce que c'est comme si tu jaisais avec quelqu'un. Tu te sens plus à l'aise de regarder ça que quelqu'un qui te parle de l'intimidation avec des mots que tu n'arrives même pas à comprendre*, explique à son tour Daphnée (F15, MTL).

En rapport avec le format de la vidéo à produire, 21 des répondants ont affirmé que celle-ci devait intégrer à la fois des discours expressifs, descriptifs et persuasifs. Pour eux, ce type d'assemblage permet d'illustrer toutes les facettes du phénomène de la cyberintimidation, tout en luttant contre celui-ci. Par le fait même, ils ont rappelé leur appréciation de la troisième vidéo que nous leur avons montrée, qui optait pour ce type de montage. *Moi, je ferais une vidéo en trois parties : une partie mise en scène, une partie témoignage et une partie qui montrent les pourcentages et les conséquences*, explique Carl (G15, ABT). *Ça, c'est de la qualité ! Je pense que c'était vraiment clair. C'était vraiment bon. C'est tout le paquet, ensemble, qui faisait que c'était bon*, affirme Élène (F15, MTL), à propos de la troisième vidéo.

Douze des répondants ont affirmé que la réalisation d'un récit racontant l'histoire d'une victime serait l'approche la plus susceptible d'attirer l'attention du public. Pour ces derniers, ce format inciterait la population à offrir son soutien aux victimes de cyberintimidation. *On la voit pleurer. Ce n'est pas l'fun de voir quelqu'un pleurer. Tu te sens mal à l'aise de voir la fille pleurer. Ça va vraiment te chercher*, explique Louis-Jean (G16, MTR), en faisant référence à une vidéo racontant l'histoire d'une victime.

En rapport avec la question du format, sept des participants ont ajouté que toute information superflue devrait être mise de côté et qu'une vidéo de nature socioéducative devrait aller « droit au but ». Comme le dit Daphnée (F15, MTL) : *Il faut dire des trucs assez précis. Pas trop tourner autour du pot*. Pour assurer la clarté du message, six des jeunes proposaient de faire appel à un narrateur, qui décrirait les actions à poser en cas de cyberintimidation : *Quelqu'un qui dit quoi faire*, comme le dit encore une fois Daphnée (F15, MTL).

Quatre des participants ont insisté sur l'importance de la longueur de la vidéo à produire. Pour eux, le succès d'une vidéo réside dans sa capacité à fournir beaucoup d'information en peu de temps : *Une vidéo de maximum une minute et demie. Trois minutes, c'est trop long. On perd le fil, rendu à trois minutes ! Une minute et demie, c'est le best !*, soutient Noémie (F15, ABT).

En rapport avec la dimension audiovisuelle de la vidéo, 20 répondants ont affirmé que l'ajout d'une trame musicale dramatique ajouterait au caractère persuasif que devrait avoir la vidéo : *De la musique aussi, pour que ça donne un aspect triste à la vidéo*, dit Jason (Jason, G13, MTL). *Il faut que ce soit une musique émotionnelle*, dit Jocelyn (G13, MTL). Rappelons toutefois que lors du visionnement des six vidéos, onze autres participants s'étaient dits agacés par la musique dramatique d'une des vidéos, qu'ils considéraient caricaturale.

Neuf des participants ont affirmé qu'il serait important de produire des images en noir et blanc ou en teintes de gris. Pour eux, de telles images riment nécessairement avec drame. *La couleur des images, il ne faut pas que ce soit des couleurs phosphorescentes qui montrent la joie. Il faut que ce soit quelque chose de fade*, comme l'explique Élène (F15, MTL). *Le noir et blanc, je pense que ça va inciter le monde à trouver que c'est triste. Ils vont se dire que c'est triste. Il faudrait que quand ils font des annonces à la télévision qu'ils fassent ça*, ajoute Mathilde (F12, ABT).

Quatre participants ont dit que la musique à intégrer à la vidéo devrait être « accrocheuse », suggérant pour ce faire de miser sur la notoriété d'une quelconque pièce musicale auprès de l'ensemble des adolescents. Comme l'explique Carl (G15, ABT) : *Il faut quelque chose que quand tu entends pour la première fois, tu te dises « Ah, je connais ça ! ».* *Et que ça t'accroche. Pas que tu te dises « Encore une autre pub ! ».* En outre, quatre participants ont dit que les images de la vidéo à produire devraient non pas être en noir et blanc, mais en couleurs vives, afin d'attirer l'attention du public : *Moi, je commencerais ma vidéo avec des couleurs flash au début*, dit Phillippe (G12, ABT).

Toujours en rapport avec la dimension audiovisuelle de la vidéo, trois participants ont affirmé qu'une éventuelle vidéo de nature socioéducative devrait s'inspirer de la qualité des publicités gouvernementales télévisées, afin qu'elle soit plus crédible aux yeux du public.

C'est le cas d'Arnaud (G17, MTL) : *C'est bon quand ça ressemble à une vraie annonce. Il faut que ce soit le genre de chose que tu pourrais mettre à la télé.*

En rapport avec la dimension écrite de la vidéo, six participants ont soutenu l'idée selon laquelle la clarté du message passerait par le recours à l'écrit. Comme le dit Gilbert (G13, ABT) à propos de l'efficacité d'une vidéo recourant à des éléments textuels pour énoncer son message : *Elle utilise un texte simple, mais qui fesse. Paf!* Enfin, deux des adolescents des MDJ ont ajouté que tout recours à l'écrit nécessite une attention particulière à la qualité de l'orthographe. *Sans faute d'orthographe !*, a déclaré Oscar (G14, MTL), lorsqu'il a été question d'intégrer du texte à la vidéo.

Tableau 34. La médiatisation des informations à privilégier dans une vidéo

<i>Quelle forme les informations présentées dans votre vidéo prendraient-elles, quelle utilisation des images, de la voix, du texte et de la musique feriez-vous?</i>	Nombre d'affirmations
Les commentaires sur la mise en scène	
Produire des mises en scène réalistes	43
Montrer les actions des personnages	12
Faire appel à un narrateur	6
Faire parler les personnages	5
Réaliser des mises en scène inédites	4
Produire un sketch humoristique	3
Mettre le spectateur dans la peau des victimes	2
Sous-total	75
Les commentaires sur les intervenants	
Demander à de véritables victimes de témoigner	40
Demander les services d'un YouTubeur connu des adolescents	14
Sous-total	54

Les commentaires sur le format	
Alterner discours expressifs, descriptifs et persuasifs	21
Réaliser un récit	12
Mettre de côté l'information superflue	7
Produire une vidéo courte (environ une minute)	4
Sous-total	44
Les commentaires sur la dimension audiovisuelle	
Ajouter une trame musicale dramatique	20
Produire des images en noir et blanc	9
Mettre une musique « accrocheuse » que les jeunes connaissent	4
Produire des images en couleurs vives	4
S'inspirer des publicités sociales diffusées à la télévision	3
Sous-total	40
Les commentaires sur la dimension écrite	
Recourir à l'écrit pour assurer la clarté du message	6
Ne pas faire de fautes d'orthographe	2
Sous-total	8
TOTAL	221

*Les 221 affirmations ont été formulées par 67 participants. Les huit autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

En somme, 75 participants se sont exprimés au sujet des mises en scène, 54 se sont prononcés sur les intervenants invités dans la vidéo, 44 sur le format de la vidéo, 40 sur la dimension audiovisuelle, et huit sur la dimension écrite. Toutes catégories confondues, c'est l'idée selon laquelle il serait important de produire des mises en scène réalistes qui est la plus présente dans le discours des participants. Elle a été proposée par 43 d'entre eux. Juste après celle-ci suit l'idée selon laquelle une vidéo de nature socioéducative devrait présenter les

témoignages de réelles victimes de cyberintimidation pour se faire convaincante. Cette idée a été exprimée par 40 participants.

Précisons que parmi les 67 participants qui se sont exprimés au sujet de la médiatisation des informations dans la vidéo à produire, 13 n'ont exprimé qu'une seule idée, alors que 54 en ont proposé plus d'une. C'est notamment le cas d'Odile (F15, ABT) et de Daphnée (F15, MTL), qui ont toutes les deux exprimé sept idées. En ce qui concerne Odile, elle a insisté sur l'intégration de témoignages de victimes, sur l'importance de marier ceux-ci avec des discours descriptifs et persuasifs, sur l'idée de produire un récit dramatique et sur l'importance de mettre les spectateurs dans la peau des personnages des récits, entre autres. Quant à Daphnée, elle propose de réaliser des mises, de présenter des témoignages, de recourir à un YouTubeur connu, et de faire usage du texte, entre autres. De manière générale, bien que certains participants proposent plusieurs idées au regard de la médiatisation des informations, ces derniers ne se contredisent toutefois pas dans leur discours. Par exemple, aucun n'a affirmé qu'il fallait à la fois intégrer des témoignages de victimes et recourir à l'humour.

4.3.4.6 Le média de diffusion à privilégier

En pratique, la diffusion du message dans un canal de communication constitue la toute dernière étape du processus de communication à distance (si l'on exclut la rétroaction du public). En concluant les entrevues de groupe, nous avons donc demandé aux adolescents des MDJ de nous expliquer quel média serait le plus adapté pour diffuser une vidéo traitant du thème de la cyberintimidation. Plus précisément, nous leur avons posé la question suivante : *Où devriez-vous publier ou diffuser votre vidéo pour vous assurer qu'elle rejoigne votre public ?* En tout, 40 des participants (53,3 %) ont répondu à cette question, alors que 35 (46,7 %) ne se sont pas avancés sur ce plan. Les commentaires des répondants concernant le média pour la diffusion d'une éventuelle vidéo de nature socioéducative ont été classés en deux sous-thèmes : les médias sociaux et les médias traditionnels, auxquels s'ajoute une affirmation générale sur les médias.

En rapport avec les médias sociaux, 17 des répondants ont affirmé qu'ils publieraient une éventuelle vidéo de nature socioéducative dans YouTube, puisque c'est sur ce site de partage de contenus numériques que se rend la grande majorité des gens pour consulter des

vidéos. Comme le dit Kate (F12, MTL) : *Un peu tout le monde va sur YouTube*. Et comme l'explique à son tour Zachary (G15, MTL) : *Moi, je dirais sur YouTube, parce qu'il y a des millions de personnes qui vont sur YouTube*.

Toujours en rapport avec les médias sociaux, onze répondants ont dit qu'ils publieraient leur vidéo sur Facebook, puisque celui-ci permet d'exploiter la puissance de nos réseaux sociaux respectifs. Autrement dit, celui-ci permet à des usagers de relayer de l'information à leurs pairs, qui la relayeront à leurs pairs à leur tour, et ainsi de suite. *Facebook, ça peut être des amis qui partagent, mais ça peut aussi être des amis des amis des amis...*, comme l'explique Nadia (F12, MTL). *La télé, il y a beaucoup de monde qui l'écoute, mais si la vidéo se rend jusqu'à Facebook, elle va quasiment faire le tour du monde*, soutient pour sa part Louis-Jean (G16, MTR).

En rapport avec les médias traditionnels, sept répondants ont affirmé qu'ils publieraient leur vidéo sur un site thématique sur la cyberintimidation, existant ou à produire. Selon eux, ce serait la meilleure façon de rejoindre les victimes et de les aider au moyen d'une vidéo : *On pourrait la mettre sur un site qui aide les personnes touchées par l'intimidation. Je ne sais pas s'il y en a. Mais on peut peut-être en inventer un, aussi*, explique Maria (F13, ABT).

En outre, cinq participants ont défendu l'idée qu'il faudrait diffuser la vidéo à la télévision, sous forme de publicité sociale, *parce que tout le monde regarde la télé*, comme le dit Sandra (F15, MTL). *Que ce soit une annonce que tout le monde pourrait voir. Ça peut toucher plus de personnes*, affirme Cassandra, F16, MTR).

Trois participants ont proposé, pour la même raison, de diffuser leur vidéo durant certaines émissions télévisées de grande écoute : *Au TVA Nouvelles, parce que ça, c'est tout le monde qui l'écoute*, propose Alice (F13, MTR). *On essaie même d'envoyer ça aux médias, pour que ça passe à TVA Nouvelles et à Salut, Bonjour !*, ajoute Élène (F15, MTL). Sans trop d'explication, un des participants a également suggéré de diffuser la vidéo dans les salles de cinéma, durant les bandes-annonces précédant les films présentés.

Neuf participants ont affirmé qu'une bonne stratégie de communication serait de diffuser la vidéo partout, dans tous les médias disponibles, pour assurer le plus de visibilité possible à leur message. *Je dirais sur pas mal n'importe quel site. Sur pas mal tous les sites*,

dit Adèle (F13 MTL). *Moi, je dis qu'on devrait la publier partout*, affirme Tamara (F13, MTL).

Enfin, six participants ont ajouté qu'ils projetteraient leur vidéo en salle, dans des écoles primaires et secondaires, sans toutefois expliquer leur raisonnement : *Aller dans toutes les écoles primaires et montrer notre vidéo*, comme le dit Yasmine (F15, MTL). Ces jeunes tiennent peut-être pour acquis que cette méthode de diffusion, employée depuis longtemps, a fait ses preuves et est ainsi garante de réussite.

Tableau 35. Le média de diffusion pour une vidéo sur la cyberintimidation

<i>Où devriez-vous publier ou diffuser votre vidéo pour vous assurer qu'elle rejoigne votre public ?</i>	Nombre de participants
Les médias sociaux	
Dans YouTube	17
Dans Facebook	16
Sous-total	33
Les médias traditionnels	
Dans un site thématique sur la cyberintimidation	7
À la télévision, sous forme de publicité	5
Dans le cadre d'émissions télévisées à grande écoute	3
Dans les salles de cinéma, durant les bandes-annonces	1
Sous-total	16
Une proposition générale	
Dans tous les médias disponibles	9
Sous-total	9
Un contexte éducatif traditionnel	
Dans les salles de classe des écoles	6

Sous-total	6
TOTAL	64

*Les 64 affirmations ont été formulées par 40 participants. Les 35 autres participants ne se sont pas exprimés à ce sujet.

En somme, sur la question du mode de diffusion d'une éventuelle vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation, 33 participants ont opté pour les médias sociaux, 16 pour les médias traditionnels, neuf pour une diffusion « dans le plus de médias possible », et six pour une présentation dans les écoles. Toutes catégories confondues, ce sont YouTube (17 fois) et Facebook (16 fois) qui ont été le plus souvent évoqués par les participants.

Précisons que parmi les 40 participants qui se sont exprimés au sujet du mode de diffusion à privilégier, 21 n'ont exprimé qu'une seule idée, alors que 19 en ont proposé plus d'une. C'est notamment le cas d'Élène (F15, MTL), qui, après avoir affirmé que nous devrions diffuser une éventuelle vidéo de nature socioéducative dans le plus de médias possible, a ensuite ajouté qu'elle miserait plus précisément sur Facebook et sur une projection dans une école. Notons que parmi les neuf participants ayant affirmé qu'ils diffuseraient leur vidéo dans le plus de médias possibles, quatre ont précisé leur pensée en mentionnant un ou l'autre des médias mentionnés précédemment. Rajoutons par ailleurs que huit participants ont évoqué à la fois Facebook et YouTube comme canaux de diffusion, qu'ils emploieraient de manière complémentaire. *YouTube et Facebook. Les deux*, dit Grégoire (G15, MTR). Pour ces adolescents, YouTube est le site où publier une vidéo, alors que Facebook s'avère le meilleur canal de diffusion à grande échelle permettant de rejoindre un large public. Comme l'explique Louis-Jean (G16, MTR) : *Sur YouTube, et tu la partages sur Facebook*.

4.3.4.7 En résumé

Comme nous avons pu le voir ici, les adolescents à qui nous avons proposé de produire leur vidéo sur la cyberintimidation ont exprimé différentes idées à propos de ce que pourrait être ou ne pas être une *bonne* vidéo de nature socioéducative. Ils ont formulé des commentaires critiques au sujet des vidéos que nous leur avons montrées, notamment en ce qui concerne la réalisation de mises en scène caricaturales, l'usage d'une voix générée par ordinateur, et le recours à la violence verbale et à l'humour pour lutter contre la cyberintimidation. En tant qu'éventuels producteurs d'une vidéo de nature socioéducative, ils

ont affirmé qu'ils considéraient important d'informer le public au sujet des effets de la cyberintimidation sur les victimes, d'encourager les victimes à dénoncer leurs agresseurs et d'inciter les cyberintimidateurs à mettre fin à leurs actes. Cela dit, il faut ici rappeler qu'informer un public n'est pas la principale raison pour laquelle les adolescents de MDJ produiraient une vidéo. Comme nous l'avons vu, leurs raisons sont davantage d'ordre social, langagier ou technique qu'informationnel.

Dans le prochain chapitre, nous mettrons ces résultats « en dialogue » avec les résultats des autres recherches sur la cyberintimidation et sur les activités de production d'informations chez les adolescents. Nous en ferons autant avec les résultats concernant les vidéastes amateurs et ceux concernant les vidéos. Au terme de ce travail de discussion, nous serons davantage en mesure d'identifier la contribution de notre recherche à l'avancement des connaissances sur les jeunes et les médias.

5 Discussion

Cette thèse vise à identifier les idées et décrire les processus de rationalisation au cœur des actes de communication médiatisée de vidéastes amateurs et d'adolescents, autour du thème de la cyberintimidation. Dans les quatre premiers chapitres, nous avons tour à tour présenté la problématique de notre recherche, son cadre théorique et conceptuel, son cadre méthodologique, puis les résultats de nos analyses de données. Ce cinquième et dernier chapitre, quant à lui, présentera un « dialogue » entre les résultats de notre étude et ceux des recherches présentées dans le premier chapitre, afin de faire ressortir leurs similitudes et leurs spécificités.

Nous commencerons tout d'abord par discuter des résultats de l'analyse des 59 vidéos amateurs sur la cyberintimidation. Ensuite, nous reviendrons sur les résultats des entrevues individuelles que nous avons menées avec les vidéastes amateurs. Nous ferons également un retour sur les idées les plus souvent évoquées par les participants aux groupes de discussion à propos de la cyberintimidation et de la production et la publication d'informations à ce sujet. Nous en profiterons pour identifier les similitudes et les différences entre les vidéastes amateurs et les adolescents des MDJ. Par la suite, nous ferons un retour critique sur le cadre théorique et conceptuel que nous avons adopté et sur certains aspects de la méthodologie. Enfin, nous présenterons les limites de la recherche que nous avons menée, puis quelques propositions de pistes pour d'éventuelles études.

5.1 L'analyse des vidéos

Le premier objectif visé par notre recherche était le suivant : *Identifier les idées véhiculées dans les vidéos de nature socioéducative traitant du thème de la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube*. Pour ce faire, nous avons analysé les 59 vidéos amateurs traitant de la cyberintimidation que nous avons repérées dans YouTube. Dans le chapitre précédent, nous avons décrit l'ensemble des contenus des vidéos, mais aux fins de la discussion, nous allons nous concentrer sur les thèmes les plus présents dans ceux-ci. Nous discuterons des idées qui étaient présentes dans onze vidéos ou plus, ce qui équivaut à 15 %

des vidéos. C'est à partir de ce seuil que les idées présentes dans notre corpus devenaient dominantes par rapport à l'ensemble du discours.

5.1.1 Les discours oraux et écrits

Les idées les plus répandues au sujet de la cyberintimidation, dans les discours oraux et écrits des vidéos se déclinent en deux sous-thèmes : la description du phénomène en tant que tel et les pistes d'action pour lutter contre celui-ci. Les idées principales exprimées au sujet de la cyberintimidation dans les vidéos analysées sont les suivantes : les victimes sont nombreuses, les paroles blessent autant que la violence physique, la cyberintimidation peut mener les victimes au suicide, la cyberintimidation détruit des vies. Les actions proposées le plus souvent pour lutter contre le phénomène sont les suivantes : dire au public que nous devons mettre fin à la cyberintimidation dès maintenant, inviter les victimes à se confier à un adulte de confiance, les témoins doivent dénoncer les cyberintimideurs, demander aux cyberintimideurs d'arrêter leurs actes et de réfléchir à leurs effets sur les victimes. Ci-dessous, nous discuterons de ces idées à lumière des recherches sur la cyberintimidation et sur les activités de production d'informations chez les adolescents, afin de juger de leur exactitude, mais aussi pour comprendre pourquoi les vidéastes amateurs les ont intégrées à leurs discours.

5.1.1.1 La description du phénomène

En rapport avec la description du phénomène de la cyberintimidation, l'idée la plus souvent véhiculée par les vidéos a trait à la prévalence du phénomène : *Les victimes sont nombreuses*. Cette idée était présente dans 22 des vidéos amateurs. Par exemple, la vidéo de Boulich Vincent posait la question suivante à son public : *SAVIEZ-VOUS QUE 73 % DES JEUNES CANADIENS DISENT AVOIR ÉTÉ VICTIMES D'INTIMIDATION SUR INTERNET PENDANT L'ANNÉE SCOLAIRE 2013 ?* L'idée selon laquelle les victimes de cyberintimidation sont nombreuses est aussi présente dans les premières enquêtes sur la cyberintimidation. Par exemple, Juvonen et Gross (2008), qui avaient mené un sondage en ligne auprès d'un échantillon de convenance constitué de 1454 adolescents de 12 à 17 ans, recrutés dans un site Internet « populaire auprès des adolescents », avaient montré que 72 % d'entre eux avaient déjà été victimes de cyberintimidation. Depuis la publication des

premières enquêtes sur la cyberintimidation, de tels taux de victimisation sont souvent mis de l'avant dans le but de légitimer l'importance d'étudier le phénomène de la cyberintimidation ou de mettre sur pied des plans d'intervention visant à lutter contre celui-ci. Nous-même, dans le résumé de cette thèse, avons traité l'étendue du phénomène de la cyberintimidation, afin de justifier en partie la pertinence de notre propre recherche.

Notons que l'enquête de Juvonen et Gross (2008), qui rapportait un taux de victimisation de 72 %, a d'ailleurs été critiquée par d'autres chercheurs pour la définition trop inclusive de la cyberintimidation qu'elle avait proposée aux adolescents interrogés (*quelqu'un t'a-t-il déjà dit quelque chose de méchant en ligne?*) (Tokunaga, 2010). Cette enquête, menée auprès d'un échantillon de convenance, présentait par ailleurs une surreprésentation des filles (75 %), qui, comme le montre une forte majorité des recherches, seraient plus souvent victimes de cyberintimidation que les garçons. L'idée voulant que les victimes de cyberintimidation soient nombreuses (plus de 50 %) est contredite par plusieurs recherches, qui rapportent en moyenne des taux de victimisation autour de 15 %, comme le montre la méta-analyse de Patchin et Hinduja (2012). Au Québec, durant une année scolaire, ce seraient environ 22 % des adolescents qui seraient victimes de cyberintimidation (Cénat, Hébert, Blais, Lavoie, Guerrier et Derivois, 2014). Ce chiffre correspond d'ailleurs à la proportion d'adolescents qui nous ont dit avoir déjà été la cible d'actes de cyberintimidation (16 sur 75).

Cela dit, il apparaît pertinent de se demander d'où vient l'idée selon laquelle plus de la moitié des adolescents seraient victimes de cyberintimidation. Peut-être est-elle le reflet des informations offertes au public à ce sujet, notamment par les organisations gouvernementales ou non gouvernementales. Si les vidéastes amateurs ont eu tendance à formuler une telle idée, c'est possiblement parce qu'elle est omniprésente dans les informations qui leur sont offertes sur le sujet. Une analyse des idées véhiculées dans les médias d'informations, les publicités sociales et le matériel didactique des écoles constituerait en ce sens une piste de recherche qui pourrait nous aider à éclairer cette question. À ce jour, nous ne retrouvons aucune recherche sur les informations offertes au public et aux professionnels de l'éducation à propos de la cyberintimidation. Pourtant, rappelons que seulement au Québec et au Canada, nombreux sont les organismes qui ont publié en ligne des informations à ce sujet : le Service de police de la ville de Montréal, Jeunesse J'écoute, Éducaloi, la Gendarmerie royale du Canada, Pensez

cybersécurité, Tel-Jeunes, LigneParents, HabiloMédias, la Sûreté du Québec, le Réseau d'information pour la réussite scolaire, et d'autres. De manière complémentaire, une analyse des « trousse pédagogiques » portant sur le thème de la cyberintimidation que l'on retrouve sur le site du ministère de l'Éducation du Québec pourrait nous aider à identifier d'où viennent les idées partagées par les vidéastes amateurs et les adolescents à ce sujet²⁰ (voir la figure ci-dessous).

Figure 32. Affiche de la trousse *Cyberappréciation : Branché sur le positif*



Toujours en rapport avec la description du phénomène de la cyberintimidation, la deuxième idée la plus souvent véhiculée par les vidéos est la suivante : *Les paroles blessent autant que la violence physique* (n = 17). Cette idée est difficilement démontrable et généralisable à l'ensemble des victimes de cyberintimidation. Ce que nous dit la recherche scientifique à cet égard est que les actes de cyberintimidation publics sont perçus comme pires

²⁰ Pour accéder en ligne au matériel de la trousse « Cyberappréciation : Branché sur le positif » : <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/education/intimidation-et-violence-a-lecole/semaine-thematique/2013-branche-sur-le-positif/educateurs/>

que les actes de cyberintimidation privés par les adolescents, et que les actes anonymes sont perçus comme pires que les actes non anonymes (Sticca et Perren, 2013). En clair, cela signifie que les adolescents disent qu'ils préféreraient se faire frapper par quelqu'un dans la cour d'école que de retrouver en ligne des photos d'eux dans une situation embarrassante.

La raison pour laquelle les vidéastes amateurs ont transmis l'idée selon laquelle *Les paroles blessent autant que la violence physique* n'est sans doute pas étrangère au fait que les adolescents reprochent aux cyberintimideurs d'être mal informés au sujet de la cyberintimidation, comme l'ont souligné certains participants à nos groupes de discussion (n = 5). En réaffirmant l'idée selon laquelle les actes de cyberintimidation sont aussi graves, sinon plus graves que les actes d'intimidation commis « en personne », ils demandent indirectement à ceux qui sous-estiment la gravité des effets de la cyberintimidation de prendre les victimes au sérieux.

Une autre piste de recherche apparaît pertinente à mentionner dès maintenant : l'étude des processus de rationalisation que les parents mettent en œuvre lorsqu'ils doivent informer leurs enfants à propos de la cyberintimidation ou agir dans une situation de cyberintimidation. À ce jour, bien que l'on se soit déjà intéressé au point de vue des adolescents eux-mêmes quant au rôle de leurs parents en rapport avec les situations de cyberintimidation (Navarro et Serna, 2016; Wadian, Jones, Sonnentag et Barnett, 2016), aucune recherche ne s'est encore intéressée aux processus de rationalisation mis en œuvre par des parents dans ce contexte.

La troisième idée la plus souvent véhiculée par les vidéos, en rapport avec la description du phénomène de la cyberintimidation, est la suivante : *La cyberintimidation conduit les victimes au suicide* (n = 17). S'il est périlleux de prétendre qu'un adolescent s'est suicidé uniquement parce qu'il a été victime de cyberintimidation, on peut toutefois affirmer que l'idée selon laquelle la cyberintimidation *peut* (au conditionnel) conduire les victimes au suicide est en partie vraie dans la mesure où des signes de « dépression sévère » et « d'idées suicidaires » ont déjà été rapportés par de jeunes victimes de cyberintimidation (Didden *et al.*, 2009; Hinduja et Patchin, 2010). Cependant, le caractère somme toute marginal de ces effets chez l'ensemble des adolescents ayant rapporté avoir déjà été victimes de cyberintimidation ne semble pas justifier l'usage récurrent de l'amalgame cyberintimidation-suicide dans les discours sur la cyberintimidation. Selon les principes de la théorie de la rationalité, il serait

risqué d'entretenir et de véhiculer une telle idée *douteuse*, puisqu'elle viendrait biaiser les processus de rationalisation mis en œuvre par les individus dans le contexte de la lutte contre la cyberintimidation. En même temps, si nous adoptons un point de vue compréhensif, il apparaît tout-à-fait légitime que les acteurs engagés dans la lutte contre la cyberintimidation véhiculent une telle idée dans une vidéo, puisqu'elle tire la sonnette d'alarme et incite le public à agir.

Étant donné la récurrence de l'amalgame cyberintimidation-suicide dans les médias d'information les plus fréquentés au Québec, qui ont d'ailleurs été mentionnés par les participants aux groupes de discussion (*TVA Nouvelles, LCN, Le Journal de Montréal, La Presse*), il n'est pas si étonnant de constater qu'elle occupe une place significative dans les vidéos amateurs. Une analyse visant à saisir *ce que disent réellement* les médias d'information québécois au sujet de la cyberintimidation serait d'ailleurs une autre piste de recherche à emprunter. Pour l'instant, nos propos ne se fondent ici que sur une première exploration des contenus de quelques médias d'information.

En outre, il convient de ne pas passer sous silence le traitement sensationnaliste que les médias réservent aux problématiques sociales, en particulier celles concernant « les jeunes », et à plus forte raison les adolescentes, tel que « l'hypersexualisation », comme l'illustre la recherche de Caron (2009). Comme le montre aussi une étude de Lévy (2013), les médias d'information ont souvent eu recours à la métaphore de l'apocalypse pour parler de l'ampleur du problème du SIDA dans les pays occidentaux. À son tour, la recherche de Sauvageau et Thibault (2013) montre aussi que le sensationnalisme était au rendez-vous lors de la couverture du mouvement étudiant de 2012. Les médias québécois qui ont couvert les actualités en lien avec ce sujet se sont essentiellement consacrés à la présentation de scènes de grabuge ou d'affronts entre étudiants et policiers plutôt qu'à l'explication des enjeux sociaux, politiques et économiques qui traversaient le « conflit ».

Aujourd'hui, « à l'ère des médias sociaux », ces modes de production de l'information sont repris par les blogueurs et les vidéastes amateurs comme ceux à qui nous nous sommes intéressés, qui sont eux aussi attirés par la recherche de « cotes d'écoute », c'est-à-dire d'un grand nombre de lecteurs ou de spectateurs (Miranda, Young et Yetgin, 2016). Il n'est donc pas étonnant que certains des vidéastes amateurs qui se sont intéressés à la cyberintimidation

aient eu recours à l'amalgame cyberintimidation-suicide pour convaincre leur public de la gravité de ce problème. Ils sont sans doute conscients que cette stratégie argumentative n'est pas un exemple d'objectivité en matière d'information, mais ils jouent néanmoins le jeu des médias pour attirer l'attention de leur potentiel auditoire. C'est d'ailleurs pourquoi certains chercheurs remettent en question le discours mettant de l'avant le caractère prétendument « alternatif » ou « émancipatoire » des médias sociaux comme YouTube (Bouquillon, 2009 ; Fuchs, 2013).

D'éventuelles activités d'éducation aux médias ciblant les adolescents devraient, à la lumière de ce qui vient d'être présenté, discuter de la tension qui existe entre la recherche de l'objectivité et le désir d'attirer l'attention du public, y compris dans les médias sociaux. Cet enjeu apparaît crucial dans un contexte où ces médias font désormais partie des sources d'information des jeunes. En somme la participation du public, notamment « jeune », aux débats sur des questions de société dans les médias sociaux est une chose souhaitable, mais elle impose un nouveau défi : valoriser une prise de parole raisonnée et respectueuse, sans toutefois dissuader les citoyens de s'exprimer sur ce qui les concerne. C'est d'ailleurs là un paradoxe déjà soulevé par Proulx (2015) au sujet des médias sociaux : ces espaces de communication médiatisée offrent la possibilité à tous les internautes d'exprimer leur identité et d'être reconnus, mais ils ouvrent en même temps la porte à l'expansion de nouvelles formes de violence et à la diffusion d'idées fausses. Le phénomène auquel nous nous intéressons dans cette thèse, la cyberintimidation, en témoigne.

La quatrième idée la plus souvent véhiculée par les vidéos, en rapport avec la description du phénomène de la cyberintimidation, est la suivante : *La cyberintimidation détruit des vies*. Cette idée est présente dans 16 vidéos, dont celle d'Ema Paradis, qui affirme que « *La cyberintimidation, ça l'anéantis* », ainsi que dans celle de Gen Leduc, qui affirme que « *La cyberintimidation DÉTRUIT* ». Cette idée, ainsi exprimée, vise sans doute à faire comprendre au public la gravité des effets de la cyberintimidation sur les victimes, sans faire explicitement référence au suicide. Toutefois, elle ne permet pas de comprendre concrètement quels sont ces graves effets dont il est question. Ce constat quant à l'imprécision des idées formulées par les vidéastes amateurs rejoignent les résultats de la recherche de Fisherkeller, Butler et Zaslow (2001), qui expliquaient que les productions informationnelles de jeunes

vidéastes amateurs sont souvent considérées, par leur public, comme difficiles à interpréter, en particulier lorsqu'elles traitent de questions de société « sérieuses ».

Cela dit, l'imprécision du discours à visée informative n'est pas le propre des vidéastes amateurs, adultes ou adolescents, mais est aussi présent dans les écrits des journalistes professionnels. La recherche de Calabrese (2016), qui a étudié les commentaires des lecteurs sur le site du quotidien *Le Monde*, montre que le public est aussi critique quant à l'imprécision du discours produit par les journalistes de cette publication.

En ce qui concerne les adolescents, l'imprécision des idées qu'ils véhiculent dans leurs productions peut sans doute s'expliquer par le fait que la dimension informationnelle de la production médiatique n'est pas celle qui les attire le plus. Comme le montrent les résultats de notre recherche, c'est avant tout à l'apprentissage des techniques de production vidéo, à sa dimension artistique et visuelle, et au contact avec le public que s'intéressent les jeunes lorsqu'ils produisent des vidéos, même autour d'une question de société « sérieuse ».

Les résultats de notre recherche nous conduisent ainsi à penser que l'enjeu de la précision des idées à communiquer dans une production médiatique devrait être abordé dans les programmes d'éducation aux médias. Comme le soulignent Kellner et Share (2007), l'éducation aux médias s'intéresse peu à cette question, comparativement à celle des stéréotypes véhiculés par les médias « de masse » ou à celle des habiletés techniques. Néanmoins, toute initiative d'éducation aux médias allant dans ce sens devrait aussi veiller à ne pas négliger les dimensions technique, artistique et sociale de la production médiatique amateur, qui attirent particulièrement les adolescents. Il ne faut pas oublier qu'ils sont dans une période de leur vie où ils apprennent à « gérer » leurs émotions et où ils cherchent à s'exprimer et à tisser des liens avec les autres, comme le montrent depuis longtemps les études en psychologie du développement (Chazaud, 2005).

5.1.1.2 Les pistes d'action

En rapport avec les pistes d'action contre la cyberintimidation, l'idée la plus souvent répandue dans les vidéos (et celle qui est exprimée le plus grand nombre de fois dans l'ensemble) est la suivante : *Nous devons mettre fin à la cyberintimidation dès maintenant* (n = 26). Si nous adoptons le point de vue de la théorie de la rationalité cognitive, il conviendrait de

qualifier cette idée d'*imprécise*. Bien que cette affirmation propose au public d'agir, celle-ci ne suggère cependant pas de piste d'action concrète (par exemple dénoncer un cyberintimidateur à la police). De ce fait, il est de plus difficile de juger de son efficacité réelle au regard des écrits scientifiques, puisqu'elle ne réfère à aucune action ayant fait l'objet d'une recherche évaluative.

Cela dit, il apparaît pertinent de se demander d'où vient cette idée par rapport à *ce que nous devrions faire* pour lutter contre la cyberintimidation. Elle traduit sans doute une impression d'urgence d'agir dans la situation actuelle, qui est partagée par les vidéastes qui ont transmis ce mot d'ordre au public. Comme le note Sommier (2010) ce sentiment d'urgence d'agir, est commun à toutes les actions collectives et à tous les mouvements sociaux. Il est à la fois entretenu par les protagonistes de ces actions ou mouvements et transmis au public. À titre d'exemple, le slogan d'une récente campagne de sensibilisation et de financement de l'Association québécoise de prévention du suicide était d'ailleurs « Il est urgent d'agir. Faites la différence, donnez »²¹. Nous pouvons aussi penser au principal mot d'ordre du mouvement étudiant québécois de 2012 pour illustrer ce sentiment d'urgence d'agir : « Bloquons la hausse ». Celui-ci presse le public d'agir et l'incite à être attentif aux propositions de pistes d'actions concrètes qui peuvent être formulées. Il n'est donc pas étonnant que les vidéastes amateurs qui se sont intéressés à la cyberintimidation aient opté pour cette formule mobilisatrice.

²¹ Pour accéder au site Internet de la campagne « Urgent d'agir » : <http://www.urgentdagir.com>

Figure 33. Le mouvement étudiant de 2012 : « Ensemble, bloquons la hausse ! »



Source : <http://www.pressegauche.org/IMG/jpg/11.jpg>

Toujours en rapport avec les pistes d'action contre la cyberintimidation, la deuxième idée la plus souvent répandue dans les vidéos est la suivante : *Les victimes doivent se confier à une personne de confiance*. Cette idée, qui est présente dans 19 des vidéos, est en phase avec ce que proposaient les publicités de l'organisme Tel-jeunes diffusées sur les chaînes de télévision québécoises durant l'année scolaire 2008-2009, qui visaient précisément à convaincre les victimes de se confier à un adulte. Mentionnons qu'à l'inverse, aucune des vidéos ne traitait des conséquences légales pour les cyberintimidateurs, comme le fait la plus récente publicité du Gouvernement canadien. Ainsi, il semble donc que les vidéastes amateurs soient plus enclins à faire la promotion d'une approche de type « aide aux victimes » plutôt qu'à appuyer les approches misant sur la criminalisation des actes de cyberintimidation. Considérant que certains adolescents des MDJ que nous avons interrogés (n = 6) disent avoir de la difficulté à tracer la ligne entre le socialement acceptable et l'inacceptable, nous pouvons comprendre qu'ils soient peu ouverts à l'idée de criminaliser les comportements jugés condamnables. Par ailleurs, le fait que les vidéastes ne manifestent pas leur appui aux approches de type « tolérance zéro » nous semble être une bonne chose dans la mesure où l'inefficacité de celles-ci a déjà été démontrée (American Psychological Association Zero Tolerance Task Force, 2008). Notons que si les adolescents s'opposent à ce genre de mesure restrictive, c'est principalement parce qu'ils craignent qu'elles contraignent leur liberté d'expression, de socialisation et d'accès à Internet à l'école et à la maison, comme le montre l'enquête d'HabiloMédias sur le thème de la littératie numérique (Steeves, 2014d).

Rappelons par ailleurs, comme nous l'avons dit dans le premier chapitre, que les programmes de lutte contre l'intimidation misant sur l'intervention des défenseurs et la valorisation de leurs actions seraient les plus efficaces pour réduire l'étendue du phénomène ainsi que les effets négatifs sur les victimes, selon la méta-analyse de Polanin *et al.* (2012). Selon une autre méta-analyse, celle de Salmivalli (2010), la défense des victimes par d'autres jeunes aurait généralement comme effet de contraindre le pouvoir dont bénéficie le cyberintimidateur et d'amener ce dernier à remettre en question ces actes. Ces deux études montrent donc que l'éducation aux médias, qui peut impliquer une éducation à la communication éthique (Landry et Basque, 2015), doublée d'une sensibilisation au phénomène de la cyberintimidation, s'avèrent des pistes d'intervention plus profitables pour le développement des jeunes que les mesures du type « tolérance zéro » qui contraignent leur liberté d'apprendre et de s'exprimer.

Précisons toutefois que demander de l'aide à un adulte demeure une « solution de rechange » pour les jeunes victimes de cyberintimidation, comme le montre la recherche d'Edwards et Wang (2016), qui ont mené des entrevues avec des adolescents anglais au sujet des interventions d'adultes qu'ils considèrent appropriées dans ce contexte. Pour les adolescents, les médias sociaux sont avant tout des environnements où ils apprennent « entre eux » à distinguer les limites de ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas dans les pratiques de communication en ligne des jeunes de leur âge. C'est seulement lorsque les adolescents sentent qu'ils n'ont plus le contrôle sur la situation qu'ils vont demander l'aide d'une autre personne. Ils demanderont alors l'aide d'un ami, puis ensuite l'aide d'un adulte de confiance, lorsqu'il ne seront plus en mesure de régler la situation « entre jeunes ». Ce sont des résultats qui rejoignent ceux de la recherche qualitative menée par Navarro et Serna (2016) auprès d'adolescents espagnols. Les chercheurs en venaient à la conclusion suivante : les adolescents préfèrent demander de l'aide à leurs pairs plutôt qu'aux adultes dans une situation de cyberintimidation. Une des raisons pour lesquelles les adolescents sont hésitants par rapport à l'idée de demander de l'aide à des adultes, c'est qu'ils considèrent que ces derniers ont de la difficulté à tracer la ligne entre les conflits « ordinaires » et les situations graves lorsqu'ils observent les interactions entre jeunes. Ils craignent ainsi que les adultes ne viennent aggraver certaines situations (Shariff et Churchill, 2009; Shariff, 2013).

La troisième idée la plus souvent répandue en rapport avec les pistes d'action contre la cyberintimidation est la suivante : *Demander aux témoins de dénoncer les cyberintimidateurs* (n = 11). Comme il s'agit là d'une action ayant fait l'objet de peu de recherches, il est donc difficile aujourd'hui de savoir à quel point les adolescents, dans leur ensemble, seraient prêts à dénoncer un cyberintimidateur, que ce soit pour venir en aide à une victime ou simplement pour s'opposer au caractère immoral de ses actions.

Cela dit, certaines recherches ont toutefois déjà montré qu'un nombre moins important d'actes d'intimidation étaient commis dans les écoles où la dénonciation était encouragée et présentée comme un comportement souhaitable et socialement acceptable (Salmivalli, Voeten et Poskiparta, 2011). Au terme d'une recension des études sur la prévention de l'intimidation en milieu scolaire, Bellmore (2016) en venait d'ailleurs au constat suivant : *Informing and empowering students about the effectiveness of active defending behaviors seem like promising routes to hold the peer group responsible for stopping bullying. The empirical foundation for doing so is strong, and it is a process already in place by some peers already. The challenge is to encourage more students to defend vulnerable peers* (p. 93). À l'heure actuelle, des recherches seraient toutefois à conduire pour vérifier l'effectivité de telles actions dans le contexte plus spécifique des situations de cyberintimidation, notamment en ce qui concerne les raisons pour lesquelles un jeune décide de dénoncer un cyberintimidateur ou renonce à le faire.

Néanmoins, on peut toutefois supposer que les vidéastes amateurs qui ont proposé cette piste d'action souhaitaient faire agir ceux qu'ils jugent trop souvent passifs devant les actes de cyberintimidation. Il est possible que leur proposition soit fondée sur ce qu'ils observent dans leur univers social. Rappelons que parmi les 75 participants aux groupes de discussion, 16 ont affirmé avoir été victimes, huit ont affirmé qu'un de leurs amis a déjà été victime, huit ont affirmé avoir vu des situations de cyberintimidation dans les médias sociaux, et trois ont affirmé avoir déjà pris la défense d'une victime.

La quatrième idée la plus souvent répandue en rapport avec les pistes d'action contre la cyberintimidation est la suivante : *Demander aux cyberintimidateurs d'arrêter leurs actes et de réfléchir à leurs effets sur les victimes* (n = 11). Encore une fois, la proposition formulée ici a peu fait l'objet de recherches scientifiques en rapport avec la cyberintimidation. Il est donc

difficile de savoir si elle pourrait avoir un effet sur les cyberintimidateurs. Cela dit, la raison pour laquelle ces derniers agissent comme ils agissent a peut-être peu à voir avec le fait qu'ils ignorent les effets de leurs actes. Comme le rappelle la méta-analyse de Guttman (2015), les recherches sur la sécurité routière, par exemple, montrent depuis longtemps que ce n'est pas seulement parce que les gens savent ou ne savent pas certaines choses qu'ils se comportent de manière socialement irresponsable. D'autres facteurs entrent en jeu lorsqu'une personne choisit de poser ou non une action, tels que les normes sociales perçues, le sentiment d'auto-efficacité ou l'empathie, entre autres.

Ainsi, nous pouvons comprendre que les vidéastes amateurs considèrent être une *bonne idée* de miser sur l'information des cyberintimidateurs à propos des effets de leurs actes sur les victimes, étant que cette stratégie vise à enrayer le problème « à la source ». Toutefois, si l'on se fie aux recherches dont nous venons de parler, il y a fort à parier que cette forme de communication, dans le contexte de la lutte contre la cyberintimidation, soit peu efficace. En matière d'éducation aux médias, il semble qu'il y aurait aussi là tout un travail pédagogique à faire en ce qui concerne la question de la persuasion des publics ciblés par un message.

Comme nous l'avons vu ici, les idées les plus répandues au sujet de la cyberintimidation, dans les discours oraux et écrits des vidéos, concernaient deux sous-thèmes : la description du phénomène en tant que tel et les pistes d'action pour lutter contre celui-ci. Les idées principales exprimées au sujet de la cyberintimidation dans les vidéos analysées étaient les suivantes : les victimes sont nombreuses, les paroles blessent autant que la violence physique, la cyberintimidation peut mener les victimes au suicide, la cyberintimidation détruit des vies. Les actions proposées le plus souvent pour lutter contre le phénomène étaient les suivantes : dire au public que nous devons mettre fin à la cyberintimidation dès maintenant, inviter les victimes à se confier à un adulte de confiance, inciter les témoins à dénoncer les cyberintimidateurs, demander aux cyberintimidateurs d'arrêter leurs actes et de réfléchir à leurs effets sur les victimes.

Bien que ces idées étaient les plus présentes, il convient toutefois d'insister sur le fait qu'elles demeurent marginales dans l'ensemble des vidéos. Même la piste d'action la plus souvent évoquée, soit « *Nous devons mettre fin à la cyberintimidation dès maintenant* », n'était présente que dans 26 des vidéos, ce qui ne représente que 44 % de notre corpus. Il n'y a

donc pas, dans le discours des vidéos, de tendance « lourde » concernant les idées partagées au sujet de la cyberintimidation ni sur les moyens d'action contre le phénomène. Selon Nahon-Serfaty (2009), qui prend en exemple le cas des discours sur la santé et les maladies, cette « fragmentation des discours » que l'on observe autour de questions comme celle qui nous intéresse ici, la cyberintimidation, serait « la conséquence de la multiplication des sources et des points de vue contradictoires » dans le contexte actuel (p. 190). En d'autres mots, le discours sur la cyberintimidation que nous avons analysé serait sans doute plus homogène dans un contexte social où les possibilités d'expression dans les médias seraient davantage contraintes. Notre recherche met donc en évidence une autre caractéristique des médias sociaux, à savoir la fragmentation des points de vue exprimés au sujet des questions de société, phénomène qui a déjà été souligné par Proulx (2015).

5.1.2 Les mises en scène

Comme nous l'avons expliqué dans les chapitres précédents, nous avons fait le choix d'analyser séparément les discours et les mises en scène, car les images ont un pouvoir évocateur différent des simples mots, qu'ils soient écrits ou prononcés (Meunier, 2013). De plus, les discours et les mises en scène imposent des contraintes différentes sur le plan de la réalisation. Nous voulions ainsi éviter de classer dans la même catégorie l'énoncé « *la cyberintimidation conduit à la dépression* » sur un écriteau et la représentation d'une jeune victime se prenant la tête à deux mains.

Dans la section qui précède, nous avons fait état des idées les plus souvent véhiculées dans les discours des vidéos. Ces idées concernaient la description du phénomène de la cyberintimidation, mais aussi les pistes d'action possibles pour lutter contre la cyberintimidation. Comme nous l'avons vu, les discours contenus dans les vidéos amateurs décrivent la cyberintimidation comme un phénomène qui fait de nombreuses victimes, qui a des graves effets sur celles-ci (notamment le suicide) et qu'il faut donc prendre plus au sérieux. Sur le plan des actions proposées, les discours des vidéos sont parfois flous, mais proposent aussi des actions concrètes comme « se confier à un adulte » ou « dénoncer les cyberintimideurs ».

En ce qui concerne les idées véhiculées dans les mises en scène des vidéos, il en va autrement. Comme nous le verrons ci-dessous, elles sont produites par les vidéastes amateurs surtout pour décrire le phénomène de la cyberintimidation et ne proposent pratiquement jamais de pistes d'action. Les idées les plus souvent véhiculées dans les mises en scène se déclinent en cinq thèmes : les cyberintimidateurs, la nature des actes de cyberintimidation, l'usage des technologies et des médias par les cyberintimidateurs, les victimes et les effets sur les victimes.

5.1.2.1 Les cyberintimidateurs

En rapport avec les cyberintimidateurs, l'idée la plus souvent véhiculée dans les mises en scène est celle voulant qu'ils soient des adolescents. Elle est présente dans 21 des vidéos. Étant donné que les chercheurs, les organisations gouvernementales ou non gouvernementales, ainsi que les médias d'information réservent le terme « cyberintimidation » au phénomène concernant les adolescents, il n'est pas étonnant que les vidéastes amateurs en fassent autant. Il faut reconnaître que l'usage de ce terme permet de participer à la « grande discussion » sur la cyberintimidation. Nous n'avons pas questionné nos jeunes vidéastes par rapport à l'usage ou non de cette expression, mais nous ne serions pas surpris qu'en dehors du cadre de la production de leur vidéo, ils parlent plutôt « du monde qui écœure d'autre monde sur Internet » pour parler de la cyberintimidation.

Par ailleurs, comme certains des vidéastes sont des adolescents qui se mettent eux-mêmes en scène dans leur vidéo, il va donc de soi que les personnages présentés à l'écran sont des adolescents. Rappelons que les vidéastes amateurs que nous avons interrogés nous ont dit apprécier « faire de la vidéo » seuls. Il serait donc plutôt étonnant qu'un vidéaste adolescent sollicite la participation d'un adulte pour jouer dans sa vidéo, dans le but de montrer que des adultes peuvent être des cyberintimidateurs. Rappelons également que « jouer un personnage dans la vidéo » était la raison la plus souvent évoquée par les adolescents des maisons de jeunes lorsque nous leur demandions pourquoi ils s'engageraient dans la réalisation d'une vidéo autour du thème de la cyberintimidation.

5.1.2.2 La nature des actes de cyberintimidation

En rapport avec la nature des actes de cyberintimidation, l'idée la plus souvent véhiculée dans les mises en scène est celle voulant qu'elle consiste à faire croire à la victime que personne ne l'aime. Cette idée est présente dans 24 des vidéos. Par exemple, le vidéaste Raizalork47 faisait dire ceci à un de ses personnages : *tes un rejet que personne veu. personne veu de toi*. Cette description correspond ainsi à ce que Kowalski, Limber et Agatston (2012) nomment « l'exclusion », qu'ils définissent plus précisément comme le blocage de l'accès à certains environnements en ligne à l'aide de manœuvre technique. Or, telle que définie par les vidéastes amateurs dans leurs productions, l'exclusion comme forme de cyberintimidation a bien davantage à voir avec ce qui se passe dans l'univers social des adolescents. Comme l'explique Tap (2005), l'adolescence est une période de la vie où l'individu est particulièrement appelé à construire son identité personnelle et collective. Pour y arriver, il passera inévitablement par un processus d'inclusion et d'exclusion des *autres*. Il arrive que ce processus d'inclusion-exclusion se fasse avec violence, particulièrement dans des milieux socioéconomiquement défavorisés (Dannequin, 1999). C'est justement l'acharnement des adolescents à exclure un tiers que les vidéastes amateurs ont décrit dans leurs productions.

Notons que l'exclusion est l'une des formes d'intimidation qui a le plus de répercussions à long terme. Elle peut conduire les adolescents à souffrir d'anxiété sociale, de dépression et du syndrome de personnalité limite tout au long de leur vie. Et comme ces troubles mentaux peuvent eux-mêmes conduire à l'exclusion à l'âge adulte, il peut donc arriver que les personnes exclues à l'adolescence entrent dans un cycle perpétuel d'exclusion. C'est ce que montre la méta-analyse de Fung, Xu, Glazier, Parsons et Alden (2016). En ce sens, il nous apparaît tout-à-fait pertinent que les vidéastes amateurs aient accordé une importance à l'exclusion comme effet de la cyberintimidation.

Par ailleurs, il est intéressant de remarquer que l'exclusion ne correspond à aucun des types de cyberintimidation définis par Patchin et Hinduja (2012). Ce manque de cohésion entre les définitions de la cyberintimidation proposées par les chercheurs et celles formulées par les vidéastes amateurs nous laisse penser que les premiers auraient peut-être davantage à se référer aux seconds s'ils veulent ajuster leurs typologies. Il semble aussi que les extraits de conversation repérables dans les vidéos amateurs seraient pertinentes à intégrer à des

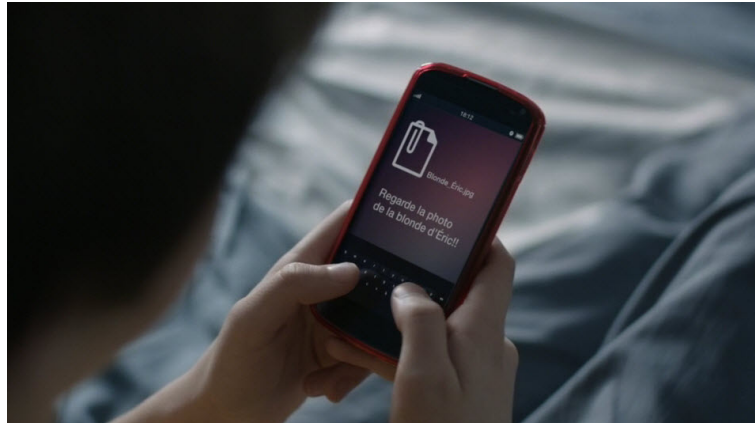
messages de sensibilisation « officiels » ou encore à des questionnaires d'enquête, afin qu'ils « collent » davantage à l'univers de référence des adolescents.

Toujours en rapport avec la nature des actes de cyberintimidation, la deuxième idée la plus souvent véhiculée dans les mises en scène est celle voulant qu'elle consiste à commenter négativement l'apparence physique d'une autre personne. Cette idée est présente dans 23 des vidéos. Par exemple, le vidéaste Mick Lapointe faisait dire ceci à un de ses personnages : *T'es vraiment laide à voir*. Encore une fois, cette description de la cyberintimidation ne correspond à aucun des types d'actes identifiés par Patchin et Hinduja (2012) ou par Kowalski, Limber et Agatston (2012). Cette forme de cyberintimidation, qui consiste précisément à attaquer une personne sur son apparence physique correspond cependant à ce que l'enquête d'HabiloMédias appelle des « choses méchantes ». Cela dit, il demeure encore une fois que les typologies d'actes de cyberintimidation proposées par les chercheurs semblent ne pas « coller » avec les scènes produites par les vidéastes amateurs, qui semblent plus près du vécu concret des adolescents. Nous persistons à penser que les chercheurs et les intervenants auraient avantage à aller voir de ce côté pour peaufiner leurs catégories d'analyse.

5.1.2.3 L'usage des technologies et des médias par les cyberintimideurs

En rapport avec l'usage des technologies et des médias par les cyberintimideurs, l'idée la plus répandue dans les mises en scène est celle voulant que la cyberintimidation se fasse avec la messagerie texte. Cette idée est présente dans 20 des vidéos. Ici, il est difficile de dire si l'imaginaire des vidéastes amateurs coïncide avec le portrait produit par les chercheurs, puisqu'aucune recherche, à ce jour, ne documente avec quelles technologies et quels médias les cyberintimideurs commettent réellement leurs actes. Tout porte à croire que les vidéastes se sont fondés sur leurs expériences ou sur les expériences rapportées de pairs pour produire leur portrait sur la manière dont se produit et se transmet un message de cyberintimidation. Ou peut-être ont-ils simplement mis en scène leur téléphone mobile parce que c'est cette technologie qu'ils avaient sous la main lorsqu'ils ont produit leur vidéo. Ou, encore une fois, peut-être souhaitaient-ils que leurs représentations de la cyberintimidation soient en phase avec celle proposée par une publicité télévisée récente (celle du Gouvernement canadien), qui montre justement le téléphone mobile et sa messagerie texte en situation de cyberintimidation.

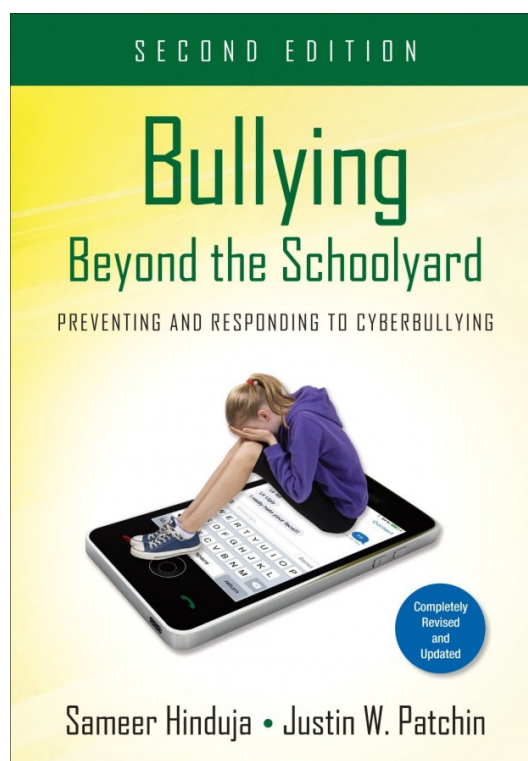
Figure 34. La publicité *Non à la cyberintimidation* du Gouvernement canadien



5.1.2.4 Les victimes

En rapport avec les victimes, l'idée la plus souvent véhiculée par les mises en scène est celle voulant qu'elles soient seules lorsqu'elles reçoivent des messages de cyberintimidation. Cette idée est présente dans 43 des 59 vidéos. Cela dit, aucune recherche ne permet d'affirmer hors de tout doute si les adolescents sont effectivement seuls lorsqu'ils se font cyberintimider. Aucune recherche n'a posé la question de la présence ou non de pairs autour de la victime lorsqu'elle reçoit un message de cyberintimidation. Il apparaît dès lors intéressant de se demander pourquoi les vidéastes représentent aussi souvent les victimes comme des personnes seules. Considèrent-ils ce critère comme faisant partie de la définition de *ce qu'est* la cyberintimidation? Perçoivent-ils comme moins graves les messages insultants ou haineux lorsqu'ils sont reçus en présence de pairs? Quoi qu'il en soit, il demeure que l'image de la victime produite par les vidéastes amateurs est plutôt en phase avec celles véhiculées par les médias d'information, les sites d'information des organisations gouvernementales ou non gouvernementales, et les ouvrages scientifiques ou « grand public » sur le sujet. Au risque de nous répéter, il semble encore une fois que tout un travail de recherche sur la représentation de la cyberintimidation dans les médias « traditionnels » pourrait être fait, en vue de voir comment elle est dépeinte dans ces sources d'informations.

Figure 35. Une victime sur la couverture d'un ouvrage scientifique



À ce jour, nous avons repéré seulement deux recherches scientifiques sur la représentation de la cyberintimidation dans les médias, qui n'avaient pas encore été publiées au moment où nous avons entrepris nos analyses de données. On compte parmi elles l'étude de Katalin et Adrienn (2015), qui porte sur la représentation de la cyberintimidation dans 116 articles provenant de neuf journaux hongrois, publiés entre 2007 et 2014. L'analyse thématique réalisée par les chercheuses montre que ce discours médiatique s'en tient à la présentation de portrait de victimes et à la description des effets des actes de cyberintimidation les plus graves, mais qu'il ne fournit ni explication quant au *pourquoi* du phénomène ni pistes d'action ou ressources pour agir face à celui-ci.

La deuxième étude sur le sujet est celle d'Alexander (2015), qui a analysé 128 articles de presse publiés aux États-Unis. Son analyse de contenu montre notamment que 35,9 % des textes analysés tiennent « la technologie » responsable du phénomène de la cyberintimidation, que 39,0 % d'entre eux présentent des statistiques sur l'ampleur du phénomène, que 39,0 % traitent du suicide, 44,5 % de la responsabilité des écoles, 47,7 % des « impacts » de la

cyberintimidation, 54,7 % des programmes de prévention, 55,5 % des conséquences légales pour les cyberintimidateurs, et 60,2 % des parents.

Dès lors, nous voyons ici des différences avec le discours des 59 vidéos amateurs que nous avons analysées, notamment en ce qui concerne la responsabilité des parents et les conséquences légales pour les cyberintimidateurs, qui sont presque absentes de notre corpus. Ces différences pourraient être dues à deux facteurs : premièrement, le fait que le discours que nous avons analysé a été produit par des vidéastes amateurs et non par des journalistes professionnels, et deuxièmement, les différences culturelles entre le Québec (et le reste du Canada francophone) et les États-Unis. Nous nous permettons encore une fois d'insister sur la besoin, à l'heure actuelle, de mener une recherche sur la représentation de la cyberintimidation dans les médias québécois.

Toujours en rapport avec la description des victimes dans les mises en scène, la deuxième idée la plus souvent véhiculée par les vidéos est celle voulant qu'elles soient des adolescents. Cette idée est particulièrement en phase avec la recherche scientifique sur la cyberintimidation, qui porte essentiellement sur les adolescents. Les plus rares recherches sur la cyberintimidation chez les adultes feront plutôt usage de l'expression « harcèlement en ligne » pour désigner les phénomènes sur lesquels elles portent. Cela dit, la présence de victimes adolescentes dans les productions amateurs pourrait aussi être due au fait que les vidéastes adolescents se mettent eux-mêmes en scènes dans leurs vidéos, comme nous l'avons déjà expliqué.

La troisième idée la plus présente dans les vidéos, au sujet des victimes, est celle voulant qu'elles soient surtout des filles. Cette idée est effectivement *vraie* si l'on se fie à l'enquête de l'organisme HabiloMédias menée auprès de 5 436 adolescents canadiens (Steeves, 2014c), qui rapporte que 43 % des filles disent avoir été victimes de cyberintimidation, comparativement à 33 % des garçons. Nous pourrions certes remettre en question ce portrait en postulant que les filles sont peut-être plus enclines que les garçons à se dire victimes. Mais si l'on considère que l'idée la plus souvent exprimée par les adolescents des MDJ (dont les connaissances sur la cyberintimidation proviennent surtout de leurs expériences en rapport avec ce phénomène) était aussi celle voulant que les victimes soient surtout des filles, il est aussi possible que le portrait fait par HabiloMédias corresponde à ce

que les jeunes constatent *de visu* lorsqu'ils sont en ligne. Bref, tout porte à penser que l'idée selon laquelle les victimes de cyberintimidation sont surtout des filles correspond à un portrait objectif de la réalité actuelle.

5.1.2.5 Les effets des actes de cyberintimidation sur les victimes

Enfin, en ce qui concerne les effets des actes de cyberintimidation sur les victimes, l'idée la plus souvent répandue dans les vidéos est celle voulant que ceux-ci les fassent pleurer. Nous voyons pleurer des victimes dans 19 des vidéos. Mentionnons toutefois que selon une étude menée par Patchin et Hinduja (2006), la tristesse (le sentiment qu'évoquent les pleurs de la victime), ne serait pas l'effet le plus courant. Ce serait plutôt la colère et la frustration qui arriveraient en tête des effets les plus souvent mentionnées par les victimes ayant participé à l'enquête. Selon de plus récentes données recueillies par ces mêmes chercheurs (Hinduja et Patchin, 2010 ; Patchin et Hinduja, 2010), 45 % des jeunes ayant déclaré avoir été victimes de cyberintimidation affirmaient qu'ils étaient en colère à la suite de la situation qu'ils ont vécue, contrairement à 28 % qui affirmaient avoir été frustrés et 27 % qui affirmaient avoir été tristes. Pourtant, la colère n'était représentée que dans quatre des vidéos.

Encore une fois, il serait permis de penser que la place plus importante qu'occupe la tristesse par rapport à la colère dans les vidéos ait à voir avec le portrait de la victime vulnérable présent dans les médias d'information. Nous ne sommes pas en mesure, sur la base des connaissances scientifiques dont nous disposons, d'affirmer hors de tout doute que les médias représentent plus souvent les victimes de cyberintimidation comme vulnérables et attristées que comme des individus en colère prêts à se venger. Toutefois, une exploration des images qu'ils diffusent laisse croire qu'une analyse descriptive de leurs contenus aurait de fortes chances d'en venir à une telle conclusion.

De plus, il serait aussi permis de penser que les vidéastes ont davantage représenté la tristesse que la frustration et la colère parce que c'est ce sentiment qui coïncide avec la représentation classique de *la* victime dans l'art, les médias et l'imaginaire collectif. Des chercheurs ont d'ailleurs déjà montré qu'en contexte de conflits, les jeunes (particulièrement les filles) recourent à cette figure de la victime lorsqu'elles se mettent en scène devant des

pairs et des figures d'autorité, dans le but d'attirer leur sympathie (Mathoul, Traverso et Plantin, 2008). La figure de la victime en pleurs est ainsi un *moyen* pouvant être mobilisé pour attirer la sympathie du public.

Figure 36. Une victime de cyberintimidation dans le journal *La Presse*



En somme, comme nous venons de le voir, les mises en scène sont utilisées par les vidéastes amateurs surtout pour décrire le phénomène de la cyberintimidation. Plus précisément, elles servent à dépeindre les cyberintimidateurs, la nature des actes de cyberintimidation, l'usage des technologies et des médias par les cyberintimidateurs, les victimes, et les effets sur les victimes. Toutefois, les mises en scène ne proposent pratiquement jamais de pistes d'action pour lutter contre la cyberintimidation et ont tendance à mettre l'accent sur les effets les plus graves, dont le suicide. Comme nous l'avons expliqué, il nous semble permis de penser que les vidéastes amateurs recourent à des récits dramatiques pour décrire la cyberintimidation parce que c'est ce que font les médias « de masse », mais surtout parce qu'ils sont conscients du potentiel de ce mode de représentation pour attirer l'attention du public.

5.1.3 Retour comparatif sur les discours et les mises en scène

Dans le cadre de cette thèse, nous avons analysé séparément les discours (oraux et écrits) et les mises en scène présentes dans 59 vidéos amateurs sur la cyberintimidation. Nous venons de présenter les idées les plus répandues dans ces deux « ensembles discursifs », en les mettant en dialogue avec les résultats des recherches sur la cyberintimidation et sur les activités de production et de publication d'informations chez les adolescents. Comme nous avons pu le constater, les discours oraux et écrits des vidéos véhiculaient à la fois des éléments descriptifs du phénomène de la cyberintimidation et des pistes d'action pour lutter contre celui-ci. Par exemple, ils affirmaient que les victimes de cyberintimidation étaient nombreuses et que les actes de cyberintimidation pouvaient les conduire au suicide. En ce sens, les résultats de l'analyse du discours des vidéos rejoignent dans une certaine mesure ceux des rares recherches sur la représentation de la cyberintimidation dans les médias. Les discours analysés proposaient aussi, en plus du mot d'ordre général pressant le public à agir contre la cyberintimidation, deux actions concrètes : ils suggéraient aux victimes de se confier à un adulte et ils demandaient aux témoins d'actes de cyberintimidation de dénoncer les cyberintimideurs.

En ce qui concerne les mises en scène, notre analyse a montré qu'elles avaient surtout une fonction descriptive. En effet, les idées les plus souvent véhiculées dans les mises en scène visaient surtout à présenter la cyberintimidation comme un phénomène adolescent, qui prend la forme de situations où un jeune veut faire croire à un autre qu'il est laid ou que personne ne l'aime. Dans les mises en scène, les victimes de cyberintimidation sont surtout dépeintes comme des filles, attristées par leur sort, qui sont peu enclines à agir face à la situation dans laquelle elles se trouvent. Cette image correspond peu à ce que nous disent les recherches sur la cyberintimidation, mais semble toutefois en phase avec les représentations de la cyberintimidation que l'on retrouve dans les médias d'information.

En effet, comme nous l'avons expliqué tout au long de notre discussion des résultats sur l'analyse des vidéos, il nous semble permis de croire que les discours et les mises en scène que les vidéastes amateurs ont produits au sujet de la cyberintimidation coïncident avec ce que disent et montrent les médias d'informations à ce propos. Nous avons d'ailleurs insisté sur le fait qu'une analyse de la représentation de la cyberintimidation dans ces médias constituerait

une piste de recherche pertinente. Aux contenus des médias comme objet d'analyse pourrait également s'ajouter ceux des trousseaux didactiques en usage chez les enseignants, des sites d'informations spécialisées destinées aux parents (par exemple Pensez cybersécurité) et des romans pour adolescents abordant le thème de la cyberintimidation.

Figure 37. Couverture du roman pour adolescents *Un clic de trop*



Comme nous l'avons expliqué, tout porte à croire que les vidéastes amateurs, adultes ou adolescents, puisent dans la culture médiatique pour produire des discours et des représentations qu'ils espèrent légitimes aux yeux de leur public. C'est pourquoi nous retrouvons une dominance du discours sur les effets de la cyberintimidation et peu de pistes d'actions concrètes pour lutter contre la cyberintimidation dans les vidéos amateurs. Rappelons d'ailleurs que lorsque nous avons questionné les 75 adolescents des MDJ, ce sont justement les effets de la cyberintimidation sur les victimes qu'ils considéraient être le plus important de montrer dans une vidéo de nature socioéducative, dans laquelle ils privilégieraient de plus des mises en scène dramatiques pour transmettre leur message. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point, plus loin dans la discussion des résultats.

5.2 Les entrevues avec les vidéastes amateurs

Le deuxième objectif visé par notre recherche était le suivant : *Décrire les processus de rationalisation que des vidéastes ont mis en œuvre lors de la production de leur vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation et de sa publication dans YouTube.* Pour ce faire, nous avons analysé les transcriptions des trois entrevues individuelles que nous avons réalisées avec des vidéastes amateurs ayant produit et publié dans YouTube une vidéo sur la cyberintimidation. Dans le chapitre précédent, nous avons décrit les processus de rationalisation que ces vidéastes ont mis en œuvre lors de la création de leur vidéo, en ce qui concerne les raisons derrière la production de celle-ci, le choix d'un public, les informations à diffuser, la médiatisation de ces informations, le média de diffusion, et l'interaction avec le public. Nous reprendrons ici les faits saillants de ces résultats en les mettant en dialogue avec les recherches sur la cyberintimidation et sur les activités de production et de publication en ligne d'informations chez les adolescents.

5.2.1 Rappel des profils des trois vidéastes et des contenus de leurs vidéos

Avant d'aborder les faits saillants des résultats concernant les trois vidéastes amateurs, rappelons brièvement leurs profils de producteurs d'informations ainsi que les contenus de leurs vidéos respectives, qui sont présentés en détails dans la section 4.2.1 du chapitre précédent.

Le premier vidéaste, Léonard, a réalisé sa vidéo à la maison, en tant qu'activité ludique, alors qu'il était âgé de 14 ans. Ses principaux objectifs en tant que vidéaste sont de faire rire son public et de devenir un expert du montage vidéo. La production vidéo de Léonard ne présente aucune information sur *ce qu'est* la cyberintimidation ni de piste d'action contre la cyberintimidation. Elle prend plutôt la forme d'une critique d'un message de prévention produit par un service de police (non identifiable). Dans sa vidéo, le vidéaste, qui prend la parole face à la caméra, se moque de la représentation caricaturale de la cyberintimidation que fait le message en question, en rapportant certains extraits de celui-ci dans son montage.

La deuxième vidéaste, « Marjorie », a réalisé sa vidéo à la maison, en tant qu'activité ludique, alors qu'elle était âgée de 15 ans. Ses principaux objectifs en tant que vidéaste sont de faire valoir son talent de scénariste et de réalisatrice aux yeux de son public, puis de poursuivre des études en production audiovisuelle et cinématographique. La production vidéo de Marjorie prend la forme d'une mise en scène dans laquelle le spectateur voit tour à tour, face à la caméra, une cyberintimidatrice et une victime s'échangeant des messages. Après avoir montré la satisfaction que procure l'acte de cyberintimidation à la cyberintimidatrice, et la tristesse qu'il provoque chez la victime, la vidéaste y va de ce message : *L'intimidation peut entraîner de graves problèmes comme l'isolement, l'obésité, l'anorexie ou même le suicide... Dites STOP ! Les personnes que ça amuse de faire ceci ne sont pas meilleures.*

Le troisième vidéaste, « Pascal », a réalisé sa vidéo à l'école, en tant que travail évalué, dans le cadre du cours *Français, langue d'enseignement*, en secondaire 4. Il était alors âgé de 16 ans. La production vidéo de Pascal prend la forme d'une séquence présentant une série d'informations sur la cyberintimidation : une définition de la cyberintimidation, les technologies et les médias avec lesquels se produisent les actes de cyberintimidation, des statistiques concernant le nombre de victimes chez les adolescents, des explications par rapport au *pourquoi* des actes des cyberintimidateurs, puis les numéros de téléphone des organismes Tel-jeunes et Jeunesse J'écoute. Enfin, sa vidéo se termine par le message suivant : *Vous n'êtes pas seul, alors souriez. Car vous avez quelque chose que la personne qui vous intimide n'a pas... Votre famille et vos amis.* Sur le plan visuel, l'exposé du vidéaste, qui n'apparaît pas dans sa vidéo, est entrecoupé de dessins et de photos récupérés en ligne, qui illustrent son discours écrit.

5.2.2 Les vidéastes : des profils d'intérêts mixtes

En somme, comme nous venons de le voir, les trois vidéastes amateurs qui ont participé à notre recherche étaient tous âgés de moins de 18 ans lorsqu'ils ont produit et publié leur vidéo sur la cyberintimidation. Il est donc pertinent, comme nous le ferons ci-dessous, de mettre leur acte de communication en relation avec ce que nous dit la recherche sur les activités de production et de publication en ligne d'informations chez les adolescents. Comme nous le verrons, à la lumière de nos résultats, il apparaît difficile de classer les vidéastes dans

des catégories hermétiques de pratiques, puisqu'ils présentent des profils d'intérêts mixtes, qui vacillent entre une attirance pour l'information en ligne, les dimensions artistiques et techniques de la vidéo numérique, et le désir d'acquérir un capital de reconnaissance.

Tout d'abord, en ce qui concerne la recherche d'informations sur la cyberintimidation chez les vidéastes, deux profils étaient observables : celui de Marjorie et Léonard, qui s'en sont tenus aux connaissances qu'ils avaient acquises pour produire leur vidéo, et celui de Pascal, dont la recherche d'informations sur la cyberintimidation était une priorité. Dans le premier chapitre de cette thèse, nous avons traité des pratiques de recherche d'informations chez les adolescents, puis de leurs activités de production de contenus. Bien que les recherches sur l'un et sur l'autre de ces thèmes soient nombreuses, nous n'avons toutefois trouvé aucune recherche qui documentait la manière dont des adolescents s'informent en vue de produire une vidéo sur une thématique particulière. En cela, notre recherche semble être une contribution intéressante : elle montre que les adolescents recherchent des informations lorsqu'ils produisent des vidéos en contexte scolaire, mais qu'ils s'en tiennent aux connaissances qu'ils ont acquises lorsqu'ils produisent leurs vidéos en contexte privé (à la maison). Évidemment, ce constat est ici fondé sur un nombre très restreint d'entrevues. Des recherches menées auprès d'un plus grand nombre d'adolescents permettraient de confirmer l'existence ou non de cette tendance chez l'ensemble des jeunes producteurs de contenus, dans différents contextes nationaux et linguistiques.

En ce qui concerne les raisons pour lesquelles les vidéastes ont produit leur vidéo, encore une fois, deux profils sont observables. Les motivations ayant incité Marjorie et Léonard à produire leur vidéo sur la cyberintimidation et à la publier en ligne étaient de faire partie des diffuseurs d'informations sur le sujet et de s'entraîner à produire des vidéos. Quant à Pascal, c'était davantage pour informer le public au sujet de la cyberintimidation et pour s'informer lui-même. Ainsi, les raisons de Marjorie et de Léonard avaient davantage à voir avec l'accumulation d'un capital symbolique et technique, alors que Pascal était davantage motivé par l'accumulation d'un capital informationnel et le désir de venir en aide à autrui.

Ces deux profils, soit le producteur « technophile », en quête de reconnaissance; et le producteur « infophile », qui désire changer le monde dans lequel il vit, pourraient s'ajouter à la typologie de Kalmus *et al.* (2009), qui identifiaient certaines catégories de producteurs,

comme le « versatile » (qui produit toutes sortes de contenus, sur toutes sortes de plateformes) et le « l'adepte de Facebook » (qui se concentre sur sa page personnelle). Nos résultats pourraient contribuer à peaufiner la catégorie « producteur orienté vers la publication d'informations dans d'autres médias sociaux que Facebook » proposée par les chercheurs.

Les catégories de producteurs que nous identifions, bien qu'elles ne soient fondées que sur l'analyse de trois entrevues individuelles, ont tout de même l'avantage de porter une attention sur l'objet de connaissance qui intéresse les jeunes. Jusqu'ici, les recherches sur les activités de production d'informations chez les adolescents n'apportaient aucune précision quant au thème de leurs créations. Nombreux sont les chercheurs qui s'étaient demandé sur quelles plateformes les jeunes publient des contenus, mais aucun chercheur ne semblait encore s'être posé la question suivante : *que disent et montrent les adolescents dans leurs vidéos sur des thématiques à caractère social?*

En rapport avec le public que les vidéastes ont choisi de cibler, Marjorie et Pascal se rejoignent, dans la mesure où ils considéraient que les adolescents étaient le public à cibler lors de la production d'une vidéo sur la cyberintimidation, en particulier ceux qui sont plus susceptibles d'être impliqués dans une situation de cyberintimidation comme agresseurs ou victimes. Ainsi, même si Marjorie cherchait avant tout à acquérir une reconnaissance et des compétences techniques lorsqu'elle a produit sa vidéo, elle avait néanmoins des motivations d'ordre social. Elle s'inscrit donc dans deux catégories de vidéastes à la fois : ceux qui souhaitent bénéficier de leur pratique de production et ceux qui souhaitent que d'autres bénéficient de celle-ci. Ces observations suggèrent que toute tentative de classement des adolescents dans des catégories d'utilisateurs et de producteurs d'informations doit être faite avec prudence et qu'elle doit être ouverte à l'idée que les jeunes peuvent « porter plusieurs chapeaux à la fois ». Enfin, quant à Léonard, il en allait autrement, puisqu'il cherchait pour sa part à attirer « le plus de gens possible ». En ce qui le concerne, il s'inscrivait pleinement dans la catégorie des vidéastes « technophiles » en quête de reconnaissance.

Par rapport au choix des informations à diffuser dans leurs vidéos respectives, rappelons que les trois vidéastes, bien que ne partageant pas la même visée, s'entendaient pour dire qu'il était important d'informer le public par rapport aux répercussions des actes de cyberintimidation, autant pour les cyberintimidateurs que pour les victimes. Selon eux,

expliciter ces répercussions constituait la meilleure stratégie argumentative pour à la fois convaincre les cyberintimidateurs de mettre fin à leurs actes et pour persuader le public de venir en aide aux victimes. C'est encore une fois la preuve que malgré leur profil « technophile », certains vidéastes, y compris Léonard, peuvent quand même avoir le souci de « bien informer » leur public lorsqu'ils traitent de questions sociales. C'est là une des choses que notre recherche montre et que n'abordaient pas les nombreuses études menées jusqu'ici sur les activités de production et de publication d'informations chez les adolescents.

Par rapport aux processus de rationalisation que les vidéastes amateurs mettent en œuvre lors de la médiatisation des informations qu'ils ont choisi de publier, notre recherche montre tout d'abord que le montage constitue l'étape à laquelle les vidéastes accordent le plus d'importance, en particulier ceux ayant un profil technophile et qui sont en quête de reconnaissance. Rappelons d'ailleurs que Léonard considérait son habileté à rythmer ses productions comme étant son principal atout pour acquérir de la reconnaissance aux yeux de son public.

Les vidéastes admettaient toutefois que le travail de montage impose des défis sur le plan technique et qu'il alourdit le processus de production de l'information à livrer. En ce sens, les résultats de notre recherche s'ajoutent, de manière complémentaire, à ceux d'études menées par le passé, qui soulignaient déjà plusieurs défis relatifs à la production vidéo en contexte « communautaire » impliquant l'accompagnement d'un adulte : changer l'attitude des jeunes envers une cause sociale, recruter des jeunes participants « motivés » et organiser des collectes de fonds (Thackeray et Hunter, 2010), être confrontés à des conflits d'idées entre les jeunes et aux limites de leurs compétences informationnelles (McDonnell, 2009), et s'assurer que les jeunes ne fassent pas que reproduire les contenus médiatiques qu'ils consomment (Harvey, 2011; Stefanone et Lackaff, 2009; Sloan, 2009). Alors que les défis mentionnés ici étaient surtout d'ordre social et psychologique, celui que nous avons identifié était plutôt d'ordre technique.

Toujours par rapport à la médiatisation des informations, nous avons remarqué que les deux vidéastes intéressés par la dimension technique de la vidéo et par la reconnaissance du public accordaient une importance à l'aspect artistique de leurs productions, c'est-à-dire à la scénarisation et à la captation des images avec leur caméra. Ils rejoignent ainsi les producteurs

adolescents que Koh (2013) appelle les « visualiseurs », qui sont avant tout intéressés par la dimension visuelle et graphique de la production médiatique. Cela dit, *nos* vidéastes amateurs s'inscrivent également dans la catégorie des « bricoleurs », qui sont avant tout intéressés par l'apprentissage des logiciels de montage par essais et erreurs.

Quant à Pascal, il s'inscrit dans les deux autres des quatre catégories établies par Koh : les « remixeurs », qui sont intéressés par la réutilisation créative de contenus déjà existants, et les « activistes », qui sont intéressés par le potentiel d'émancipation personnelle et sociale que peuvent apporter la production et la diffusion d'informations. En effet, rappelons que contrairement à Marjorie et Léonard, Pascal était davantage attiré par la simplicité technique de la méthode du remixage et par le désir d'aider autrui que par l'apprentissage des techniques de production vidéo et sa dimension artistique. Encore une fois, nous constatons que les trois vidéastes que nous avons questionnés s'inscrivent dans des catégories de producteurs de contenus déjà définies par d'autres chercheurs, mais qu'il est toutefois impossible de classer chacun d'eux dans une catégorie unique.

Par rapport à la question du travail en équipe, l'adolescente avec qui nous nous sommes entretenu affirmait y voir plusieurs avantages, alors que les deux garçons disaient préférer travailler seuls. Ce constat n'est pas généralisable, puisqu'il n'est fondé que sur l'analyse des trois seules entrevues que nous avons réalisées. Toutefois, il permet de nuancer la dichotomie évoquée par les recherches sur les pratiques de production vidéo chez les jeunes, qui présentent généralement la production vidéo en contexte privé comme une activité solitaire et la production en contexte scolaire ou « communautaire » comme une activité de groupe. En effet, on voit qu'il est possible qu'un adolescent produise seul une vidéo en contexte scolaire (c'est le cas de Pascal), et que d'autres produisent des vidéos en équipe en contexte privé (c'est le cas de Marjorie). Il serait pertinent, dans l'avenir, que les enquêtes menées auprès de grands échantillons d'adolescents, comme celles menées par l'organisme HabiloMédias par exemple, consacrent une attention à la question du travail en équipe en dehors de l'école. Pour l'instant, les enquêtes quantitatives sur le sujet rapportent combien de jeunes s'adonnent à des activités de production de contenus, mais aucune ne traite de la question du travail en équipe.

Pour ce qui est du choix d'un média pour la publication de leurs vidéos, les trois vidéastes s'entendaient pour dire que YouTube était *le* média le plus adapté aux fins de leurs

actes de communication, même s'il est souvent fastidieux d'y téléverser des contenus numériques. Pour eux, il va de soi qu'une production vidéo doit être publiée dans YouTube, puisqu'il s'agit du site où *tout le monde* consulte des vidéos ludiques et informatives. Sur ce point, comme nous l'avons déjà dit, les vidéastes n'ont pas tort, puisque ce média social fait effectivement partie des sites les plus appréciés de 75 % des adolescents canadiens (Steeves, 2014a).

Enfin, en ce qui concerne l'interaction avec leur public, les trois vidéastes amateurs disaient apprécier recevoir des commentaires pertinents de la part de leur public, s'ils leur permettent d'améliorer leur pratique de production vidéo. Ils disaient également s'opposer aux spectateurs qui prennent plaisir à critiquer avec violence les productions des vidéastes amateurs (les *haters*). Le fait que les vidéastes amateurs apprécient recevoir des commentaires positifs à propos de leur travail rejoint sans doute leur désir d'être reconnus par leur public. Rappelons que pour Marjorie et Léonard, la reconnaissance du public était, aux côtés de l'apprentissage des techniques de production vidéo, le premier moteur de leur travail de vidéaste.

En somme, notre analyse des entrevues individuelles que nous avons menées avec les trois vidéastes montre qu'ils s'inscrivent dans deux profils de producteurs d'informations : le profil technophile en quête de reconnaissance de la part d'un public, et le profil infophile motivé par un désir d'informer son public. Cela dit, ce que nous devons surtout retenir des résultats de notre recherche, c'est que chaque vidéaste peut être classé dans plus d'une catégorie de producteurs à la fois. Les adolescents peuvent en même temps être passionnés par la dimension artistique de la vidéo et être engagés dans le changement social, comme ils peuvent aussi être à la fois animés par le désir de s'informer et d'en apprendre davantage sur les techniques de production vidéo.

Cela dit, nous tenons à rappeler que les résultats que nous avons présentés concernant les processus de rationalisation des vidéastes s'appuient sur trois entrevues individuelles seulement. En conséquence, nous ne pouvons pas généraliser les profils que nous avons cernés à l'ensemble des 59 vidéastes amateurs ayant produit une vidéo sur la cyberintimidation.

5.3 Les entrevues avec les groupes d'adolescents des MDJ

Le troisième objectif visé par notre recherche était le suivant : *Décrire les processus de rationalisation que des adolescents mettent en œuvre lorsqu'on leur propose de produire une vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation.* Pour ce faire, nous avons réalisé et analysé 14 groupes de discussion avec 75 adolescents, à qui nous avons suggéré de produire une vidéo sur la cyberintimidation « en mode simulation ». Dans le chapitre précédent, nous avons décrit les processus de rationalisation que des adolescents des MDJ mettraient en œuvre lors de la création d'une éventuelle vidéo sur la cyberintimidation. Comme nous l'avons fait pour les vidéastes amateurs, nous reprendrons ici les faits saillants de ces résultats en les mettant en dialogue avec les recherches sur la cyberintimidation et sur les activités de production et de publication en ligne d'informations chez les adolescents.

5.3.1 Rappel du mode de discussion avec les adolescents

Avant de discuter des faits saillants des résultats concernant les adolescents des MDJ, il nous apparaît pertinent de faire un bref rappel des six vidéos que nous leur avons présentées et demandé de commenter.

La première vidéo présentait une mise en scène d'un acte de cyberintimidation, où une adolescente se fait intimidée par le biais de messages textes par deux autres adolescentes. Le récit visuel présenté est entièrement constitué d'images en noir et blanc et est soutenu par une chanson populaire « triste », en anglais. La deuxième vidéo présentait pour sa part un agresseur et une victime, dépeints de manière caricaturale. Cette vidéo, dont la qualité visuelle et sonore est discutable, se moque du discours alarmiste sur la cyberintimidation. La troisième vidéo présentait quant à elle une suite d'exemples d'actes de cyberintimidation et de témoignages de victimes réelles, qui ont été récupérés dans YouTube et dans Facebook. Cet exposé visuel est entièrement constitué d'images en couleur et est soutenu par une musique triste. La quatrième vidéo présentait la prise de parole d'un jeune homme, qui dénonce sans retenue, dans un langage coloré, les actes de cyberintimidation commis par des adolescents. Le discours de ce « YouTubeur » connu des adolescents vise à la fois à dissuader les cyberintimidateurs d'agir et à persuader les victimes de se rassembler et de dénoncer collectivement leurs agresseurs. La cinquième vidéo présentait un discours du type

« procédure à suivre, étape par étape », livré par une voix synthétique monotone générée par ordinateur. Le discours présente des « conseils pratiques » pouvant permettre de se protéger contre la cyberintimidation, comme par exemple rendre son profil Facebook privé. Enfin, la sixième vidéo présentait une simulation d'un cas de vol d'identité en ligne. Le récit est suivi du témoignage d'une victime fictive, qui tente de reconstituer le point de vue d'une victime réelle.

À la suite du visionnement des six vidéos, nous leur avons demandé de nous faire part de ce qu'ils considéraient être les faiblesses de ces messages, sur le plan de leurs contenus et de leurs formes. Ci-dessous, les commentaires des adolescents à cet égard sont discutés dans la section « Les pratiques à éviter ». Nous avons ensuite demandé aux adolescents de nous faire part de ce qu'ils considéraient être les forces de ces messages et quelles étaient les pratiques dont ils s'inspireraient pour produire une éventuelle vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation. Ci-dessous, les commentaires des adolescents à cet égard sont discutés dans la section « Les pratiques à privilégier ».

5.3.2 Les pratiques à éviter

En rapport avec les pratiques à éviter, l'idée la plus souvent exprimée par les adolescents lors des groupes de discussion était celle voulant que l'on doive à tout prix éviter de réaliser des mises en scène caricaturales pour représenter la cyberintimidation. Cette idée était présente dans le discours de 48 des participants, soit par plus de la moitié d'entre eux. En ce sens, les résultats de notre recherche montrent que ces adolescents savent formuler une critique quant à l'aspect artistique des messages qu'on leur propose et qu'ils y accordent de l'importance. Nos résultats rejoignent ainsi les travaux de Pasquier (1997) sur la réception d'un téléroman jeunesse en France, qui montraient que les adolescents savent se montrer critiques par rapport aux représentations de la vie des jeunes dans les médias. Nos résultats rejoignent aussi ceux d'études sur la réception de messages socioéducatifs en rapport avec la lutte contre le tabagisme, par exemple, qui montrent aussi la non-adhésion des adolescents aux représentations qu'ils considèrent caricaturales (Devlin, Eadie, Stead et Evans, 2007). En d'autres mots, nos entrevues suggèrent que les mises en scène des messages de nature socioéducative doivent correspondre autant que possible à ce que les adolescents considèrent

être la réalité dans laquelle ils vivent, si l'on souhaite qu'ils soient réceptifs à ceux-ci. Cela dit, nous pouvons toutefois comprendre qu'il n'est pas toujours évident, pour des adolescents, de parvenir à réaliser des mises en scène réalistes, étant donné les nombreuses contraintes auxquelles ils font face lorsqu'ils produisent des vidéos.

Toujours en rapport avec les pratiques à éviter, la deuxième idée la plus souvent exprimée par les adolescents est celle voulant que le recours à une voix générée par ordinateur (*computer-generated synthetic speech*) soit absolument à éviter. En tout, 34 des participants s'étaient opposés à cette manière de faire. Les résultats de notre recherche rejoignent ainsi ceux d'une étude menée auprès de 44 usagers d'une application de rappel de prise de médicaments, qui soulignait également leur dévaluation de la voix générée par ordinateur (Wolters, Johnson, Campbell, DePlacido, McKinstry, 2015). Dans le domaine de l'ingénierie informatique appliquée à la phonétique, des tentatives d'amélioration de cette technologie sont en cours, en vue de faire en sorte que la voix synthétique générée par ordinateur soit associée à la sincérité, à l'honnêteté et à la vérité par des usagers (Barker, Newell et Newell, 2013). Mais à ce jour, aucune recherche n'a démontré des usages concluants de cette technologie. Tout porte à croire qu'elle demeure encore à éviter dans toute initiative de production de message de nature socioéducative, peu importe le public ciblé et la problématique abordée.

La troisième idée la plus souvent exprimée par les adolescents au regard des pratiques à éviter est celle voulant que l'on doive éviter de recourir à la violence verbale pour convaincre notre public. En tout, 24 des adolescents se sont exprimés dans ce sens, contre trois qui affirmaient que le recours à la violence verbale était plutôt une *bonne idée*. Ainsi, notre recherche vient plutôt contredire l'étude de Zaslow et Butler (2002), qui montrait que les adolescents étaient plutôt réceptifs aux vidéos d'autres jeunes mettant en valeur des actions violentes ou autodestructrices (2002). Il faut toutefois préciser que c'est à l'usage de la violence verbale dans le contexte d'un message de nature socioéducative à laquelle s'opposaient les participants. Leur point de vue sur la violence verbale aurait peut-être été différent dans le contexte de la réception d'un film de fiction, par exemple.

Par ailleurs, les participants se sont aussi dit en défaveur du recours à l'humour dans le cadre d'un message de nature socioéducative. Vingt-quatre d'entre eux se sont exprimés en défaveur de cette forme de communication. Cela dit, ce rejet de l'humour comme stratégie de

persuasion est peut-être propre à la thématique de la cyberintimidation (ou de la violence en général). Comme le montre la recherche de Barnes (2012), il peut arriver que le recours à l'humour soit considéré comme approprié dans le cadre de certaines initiatives socioéducatives. La chercheuse, qui a étudié la réception d'un message visant à faire la promotion de *masculinités alternatives* auprès d'adolescents irlandais issus d'un milieu ouvrier « ancré dans des traditions conservatrices », a effectivement montré que les garçons ciblés étaient réceptifs au recours à l'humour dans ce contexte. Plus précisément, la chercheuse a montré que l'humour, qui fait partie de la culture masculine des garçons concernés, pouvait être récupéré dans le but de déconstruire leurs représentations de la masculinité. Nos résultats contredisent également ceux de l'étude d'Allen (2014), qui a montré la réceptivité de jeunes adolescents à l'usage de l'humour dans le cadre d'activités d'éducation sexuelle visant à « dédramatiser » le caractère sérieux de la sexualité. En somme, tout porte à penser que les adolescents se disent réceptifs au recours à l'humour dans le cadre de messages de nature socioéducative, mais seulement en lien avec certaines problématiques. La cyberintimidation ne semble pas faire partie de ces problématiques desquelles nous pouvons rire.

5.3.3 Les pratiques à privilégier

En rapport avec les pratiques à privilégier dans le cadre de la production d'une éventuelle vidéo de nature socioéducative, trois idées majeures ont été exprimées par les adolescents en ce qui concerne les informations qu'ils jugent importantes à diffuser : ces informations doivent traiter des effets de la cyberintimidation sur les victimes (n = 42), elles doivent inciter les victimes à dénoncer (n = 20), et elles doivent faire comprendre aux cyberintimidateurs que ce qu'ils font est mal (n = 28). En ce sens, les idées que les adolescents des MDJ souhaitaient mettre de l'avant rejoignent en bonne partie celles présentes dans les vidéos amateurs analysées. Au regard des connaissances que nous possédons à l'heure actuelle au sujet de la prévention et de l'intervention en rapport avec la cyberintimidation, nous ne pouvons évaluer le réel potentiel socioéducatif de la communication de ces idées. Cela dit, nous nous permettons ici de penser que les idées proposées par les adolescents ne sont pas étrangères au discours auquel ils sont exposés à l'école et dans les médias. Elles traduisent une

certaine « urgence d’agir » face à une problématique persistante, qui interpellent peut-être les 16 participants qui ont affirmé avoir déjà été victime de cyberintimidation.

Toujours en rapport avec les pratiques à adopter dans le cadre de la production d’une éventuelle vidéo de nature socioéducative, une autre des idées les plus souvent exprimées par les adolescents était celle voulant qu’un tel message doive cibler le plus de gens possible à la fois, afin d’engendrer un changement social à grande échelle. Elle a été exprimée par 20 des participants. Cependant, c’est bien le contraire que montrent les études sur la prévention de la cyberintimidation : plus une action tente de ratisser large et ne prend pas en compte les particularités socioculturelles du public ciblé, moins elle atteint sa cible (Zych, Ortega-Ruiz et Del Rey, 2015). L’idée que se font les adolescents de la persuasion, que l’on pourrait qualifier de « naïve », témoigne des limites de leurs connaissances sur la communication. Selon les Friestad and Wright (1999), l’adhésion à cette idée serait notamment explicable par l’omniprésence, dans l’espace social, des discours sur le « pouvoir de la publicité » (commerciale ou sociale).

De ce fait, notre recherche nous incite à penser que l’acquisition de connaissances sur la complexité des processus de communication devrait faire partie des programmes d’éducation aux médias, aux côtés des activités axées sur le développement des compétences en évaluation de l’information et des habiletés à faire usage des technologies numériques. La présence importante de croyances sur la communication, notamment « de masse », dans le discours des adolescents, témoigne de cette nécessité. À ce jour, la recherche sur le rapport des jeunes avec leur public en ligne s’est plutôt concentrée sur la question de la vie privée. Par exemple, une recherche de l’organisme HabiloMédias (Steeves, 2014e) a montré que les adolescents qui s’adonnent à la publication de contenus en ligne espèrent surtout rejoindre leurs amis, leur « petit(e) ami(e) » et les membres de leur famille, mais qu’ils sont frileux à l’idée que leurs enseignants, des entreprises privées ou la police puissent consulter leurs publications. Cependant, nous n’avons trouvé aucune recherche sur l’idée que les adolescents se font de leur public lorsqu’ils produisent un message destiné à être publié en ligne.

En rapport avec les pratiques à adopter dans le cadre de la production d’une éventuelle vidéo de nature socioéducative, une autre des idées les plus souvent exprimées par les participants était celle voulant que l’on doive, dans une vidéo sur la cyberintimidation, décrire

ce phénomène comme de « l'intimidation sur Internet ». Cette idée avait été exprimée par 17 participants. La principale limite de cette idée, comme celle voulant que « La cyberintimidation détruit », est son imprécision. Elle met en évidence la difficulté qu'ont les jeunes à (se) représenter concrètement un phénomène social. Rappelons que ce constat quant à l'imprécision des idées formulées par les vidéastes amateurs rejoint les résultats de la recherche de Fisherkeller, Butler et Zaslow (2001), qui montre que les productions informationnelles de jeunes vidéastes amateurs sont considérées comme « floues » et difficiles à interpréter par leur public. Cela dit, bien que les adolescents tendent à décrire la cyberintimidation de manière floue lorsqu'on leur demande de le faire verbalement, tout porte à penser qu'ils sauraient la décrire de manière concrète si nous leur demandions de le faire avec une caméra vidéo, en mettant en scène les technologies numériques qu'ils possèdent et en faisant référence à leur univers langagier (ex. *ma t'peter les deux jambes bro [...] pis jvas téclater la yeule*).

Une autre des idées les plus souvent exprimées par les participants est celle voulant que l'on doive publier une éventuelle vidéo de nature socioéducative sur YouTube. Elle a été exprimée par 17 des participants, qui considèrent que YouTube est *le* média social où toute vidéo doit être publiée pour rejoindre son public. Sur ce point, les adolescents des MDJ rejoignent les trois vidéastes amateurs. Comme nous l'avons dit précédemment, il s'agit là d'une *bonne idée* si l'on considère que YouTube fait partie des sites les plus appréciés de 75 % des adolescents canadiens (Steeves, 2014a). Cela dit, précisons que presque autant de participants (n = 16) ont nommé Facebook comme média de diffusion complémentaire à YouTube, puisqu'il permet de mobiliser les personnes faisant partie de notre réseau social pour rediffuser l'information publiée en ligne. Il semble ainsi que les adolescents qui se sont exprimés au sujet du média de diffusion connaissent les potentialités offertes par les différents médias sociaux.

5.3.4 Retour sur le discours des adolescents

Les adolescents à qui nous avons proposé de produire une vidéo sur la cyberintimidation ont exprimé différentes idées sur ce qui constituerait une *bonne* vidéo de nature socioéducative. Ils ont su formuler des commentaires critiques au sujet des vidéos que

nous leur avons montrées, notamment en ce qui concerne la réalisation de mises en scène caricaturales, l'usage d'une voix générée par ordinateur, et le recours à la violence verbale et à l'humour pour lutter contre la cyberintimidation. En tant qu'éventuels producteurs d'une vidéo de nature socioéducative, ils ont affirmé qu'ils considéraient important d'informer le public au sujet des effets de la cyberintimidation sur les victimes, d'encourager les victimes à dénoncer leurs agresseurs et à inciter les cyberintimidateurs à mettre fin à leurs actes. Certaines des idées exprimées par les adolescents nous ont permis de mettre en lumière les limites de leurs compétences en matière de formulation d'idées précises et de délimitation d'un public cible. Ces constats nous ont conduit à affirmer que ces habiletés devraient être abordés par les programmes d'éducation aux médias.

Enfin, bien que nous ayons formulé quelques critiques au regard des idées exprimées par les adolescents, nous devons faire preuve de compréhension puisque ces derniers sont encore « en formation » et qu'ils ne sont pas des experts de la communication. Nous avons proposé des explications par rapport au fait que les adolescents accordent beaucoup d'importance à la présentation des effets de la cyberintimidation sur les victimes et peu à la proposition de pistes d'action. C'est notamment parce que la présentation de victimes en pleurs ou suicidaires, par exemple, coïncide avec leur attirance envers la dimension artistique de la vidéo numérique et pour la réalisation de mises en scène cinématographiques dramatiques. Les adolescents s'imaginent que le recours au dramatique leur permettra de gagner l'attention et le respect de leur public. Ils pensent par ailleurs que la présentation des effets les plus graves sur les victimes aura comme effet de convaincre le public d'agir dans la lutte contre la cyberintimidation. De manière générale, les propositions formulées par les adolescents des MDJ coïncident avec ce que montre les vidéos amateurs que nous avons analysées, de même que les médias d'information. Par ailleurs nous sommes aussi conscient que les points de vue à partir desquels les participants se sont exprimés ont aussi pu influencer leurs propos. Il est certain que les adolescents qui sont victimes de cyberintimidation n'ont pas les mêmes préoccupations comme producteurs que ceux qui produisent une vidéo en tant que passionnés de cinéma, technophiles ou apprenants avides d'information.

5.4 Retour critique sur les choix théoriques et conceptuels

Dans le cadre de cette thèse, nous avons étudié les idées et les processus de rationalisation au cœur des actes de production et de publication d'informations d'adolescents autour du thème de la cyberintimidation. Pour ce faire, nous avons fait le choix de concevoir ces actes comme des actes de « communication médiatisée » pouvant avoir ou non une visée « socioéducative », notamment en mobilisant les écrits de Peraya (2010) sur les concepts de médiation et de médiatisation. Nous avons articulé ceux-ci avec la théorie de la rationalité cognitive, qui nous invitait à concevoir les producteurs amateurs de contenus de nature socioéducative comme des acteurs rationnels, capables d'évaluer les effets de leurs choix et de leurs actions sur eux et sur leur environnement. Ci-dessous, nous ferons un retour sur l'ensemble de nos choix théoriques et conceptuels.

5.4.1 La théorie de la rationalité cognitive

La théorie de la rationalité cognitive nous a notamment permis de comprendre que les *raisons* pour lesquelles des adolescents produisent et publient en ligne des vidéos au sujet de questions de société sont davantage d'ordre social (comme l'acquisition d'un capital de reconnaissance) que d'ordre informationnel (comme le désir d'informer un public). En ce sens, la théorie de la rationalité, jumelée aux concepts de médiation et de médiatisation, était un *bon choix* pour éclairer le phénomène du point de vue des acteurs impliqués dans celui-ci.

Cela dit, la théorie de la rationalité cognitive, dont nous avons peut-être surestimé le potentiel, a ses limites. Nous avons réalisé que cette théorie, qui au départ s'intéresse au *pourquoi* des actions des individus, conviendrait davantage pour étudier des actions qui s'échelonnent sur le long terme et qui invitent les individus à mettre en œuvre des processus de rationalisation qui nécessitent davantage de réflexion et de prise de décisions que la production d'une vidéo. Nous pensons par exemple aux processus de rationalisation que des individus mettent en œuvre lorsqu'ils font des choix au regard de leur parcours scolaire et professionnel. Elle serait aussi plus adaptée à des études auprès d'adultes, qui sont davantage en mesure de verbaliser les processus de rationalisation qu'ils ont mis en œuvre.

Les groupes de discussion que nous avons menés nous ont fait réaliser qu'il était exagéré de demander à des acteurs sociaux, en particulier des adolescents, de réfléchir de manière approfondie sur les fondements de leurs actions, « dans l'urgence », soit dans un contexte d'un groupe de discussion, marqué par un déséquilibre entre les participants en termes de compétences communicationnelles. En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, les discussions que nous avons eues avec les adolescents des MDJ étaient souvent mobilisées par quelques participants plus volubiles, et il devenait difficile de récolter les idées entretenues par l'ensemble des jeunes, en particulier les plus timides.

Par conséquent, comme nous l'avons déjà dit, les processus de rationalisation des adolescents des MDJ qui sont rapportés au chapitre des *Résultats*, qui pouvaient parfois paraître « simples », sont à interpréter avec précaution. Ils ont été exprimés par les jeunes participants dans un contexte artificiel, qui ne reflète pas la complexité des situations dans lesquelles s'opèrent les processus de rationalisation dans la vie « normale ».

En suivant la logique de la théorie de la rationalité cognitive, toute action absente de justification serait nécessairement irrationnelle. Or, dans certains cas, bien que les adolescents avec qui nous nous sommes entretenus avaient de la difficulté à expliquer le *pourquoi* de leurs actions, il y avait peut-être lieu de penser qu'ils le faisaient pour de *bonnes raisons* et non pas de manière irrationnelle. C'est donc là une des limites de la théorie de la rationalité cognitive : elle oblige le chercheur à s'en tenir aux raisons que les individus auxquels il s'intéresse sont en mesure de verbaliser. En d'autres mots, elle invite le chercheur à adopter un point de vue très normatif par rapport aux actions des individus, qui peut parfois sembler « orthodoxe » aux yeux des chercheurs qui adoptent une posture plus compréhensive.

En outre, comme le note Clément (1999), la théorie de la rationalité cognitive de Boudon est indissociable de la posture ontologique voulant que l'acteur social maîtrise son comportement et qu'il échappe à toute force échappant à son contrôle. Par le fait même, elle tient alors pour responsable l'individu qui adhère à toute idée fausse, fragile ou douteuse. Selon l'avis de Clément (1999), cette conception de l'être humain est fort critiquable. Comme l'explique l'auteur :

Elle présuppose tout d'abord une forme de « transparence » de l'esprit qui rendrait l'individu capable de consulter à volonté le contenu de ses états

mentaux afin d'en rendre compte. De plus, elle fait aussi peu de cas de l'inconscient cognitif que de l'inconscient affectif [...]. Enfin, en disant que le travail du sociologue revient à donner les (bonnes) raisons que l'individu a de croire à ceci ou cela, on s'expose à une autre critique issue notamment des recherches de Jean Piaget. Si l'individu peut certes fournir des « bonnes raisons » pour rendre compte de ses actions, ça n'implique en aucune manière qu'elles constituent de bonnes explications de sa conduite; ceci reviendrait à considérer que l'individu est « guidé par son propre verbiage » (Clément, 1999, p. 396-397).

Il faut également ajouter que la théorie de la rationalité cognitive que nous avons employée ne tient pas compte de l'intériorisation d'un certain nombre de savoirs et de représentations sur le long terme. Elle prend pour acquis que toute action posée est fondée sur la mobilisation de *raisons* ou de grands principes par les individus au moment d'agir. Elle ne tient donc aucunement compte de ce qui échappe à la rationalité.

À ce sujet, il ne faut pas manquer de souligner, comme le fait Clément, qu'en s'en tenant essentiellement à la dimension cognitive de l'action sociale, la théorie de la rationalité cognitive néglige de manière sérieuse tout ce qui relève de l'émotif. Nous devons avouer, au terme de notre recherche, qu'il est difficile d'adhérer à l'idée selon laquelle l'action d'une adolescente victime de cyberintimidation qui déciderait de produire une vidéo sur son expérience ne serait aucunement affectée par ses émotions. L'absence de prise en compte de la dimension émotive de l'action sociale nous apparaît ainsi être une des principales limites de la théorie de la rationalité cognitive.

D'ailleurs, comme le note Sommier (2010), dans le sous-champ de la sociologie des mouvements sociaux, la dimension émotive de l'action collective attire désormais de plus en plus l'attention des sociologues insatisfaits des explications purement cognitives. Comme l'explique l'auteure, cette tendance témoignerait d'une volonté chez les chercheurs de repenser l'étude des mouvements sociaux, notamment sur le plan narratif, en tenant compte de la dimension expressive de l'engagement social. Une telle perspective a notamment été adoptée par Jochems, Millette et Millette (2013), qui se sont penchées sur l'usage des technologies numériques et des médias sociaux par des étudiants militants durant le mouvement des carrés rouges en 2012.

Cela dit, la théorie de la rationalité cognitive nous a néanmoins permis de découvrir un pan des écrits sociologiques sur « le cognitif », qui, après exploration et appropriation de notre part, pourrait s'avérer des outils analytiques précieux pour étudier notamment : 1) les idées véhiculées dans les médias d'informations au sujet de la cyberintimidation ; et 2) les processus de rationalisation mis en œuvre par des adultes mandatés pour informer les adolescents au sujet de la cyberintimidation.

À l'heure actuelle, notre terrain de recherche reste encore à préciser, mais nous persistons à penser que le champ de la sociologie cognitive nous fournira les outils analytiques qui nous permettront de mieux comprendre les informations et les actions qui nous intéresseront. Parmi les travaux de sociologie cognitive auxquels nous pensons, il y a notamment ceux de Bronner (2003), qui portent sur les croyances collectives et les phénomènes de cognition sociale. Ses travaux de recherche sur la méfiance à l'égard de la science (Bronner, 2013), ainsi que sur l'effritement de la croyance au Père-Noël chez les enfants à travers les époques (Bronner, 2006), entre autres, sont à souligner. Ceux-ci pourraient nous être des plus utiles pour mieux comprendre la persistance ou l'effritement des idées qui sont entretenues à l'heure actuelle au sujet du rapport des jeunes avec les médias, et qui ne sont pas sans influence sur les actions déployées par les parents en matière d'éducation aux médias à la maison. Mentionnons, par exemple, l'idée voulant que l'on doive à tout prix « protéger » les jeunes contre « *les médias de masse* » ou l'idée voulant que la maîtrise des technologies numériques soit à elle seule garante d'une réussite scolaire, sociale et économique.

5.4.2 Les concepts de médiation et de médiatisation

Dans le cadre de notre thèse, nous avons aussi mobilisé les concepts de médiation et de médiatisation proposés par Peraya (2010). Rappelons que nous avons défini le concept de médiation comme un acte de transposition et de transmission des savoirs par un enseignant vers un ou des sujets apprenants, comme une action qui consiste à s'interposer entre un objet de connaissance donné et un public, afin de faciliter l'appropriation de l'information par les individus qui le composent. Quant au concept de médiatisation, nous l'avons défini comme la

mobilisation de différents modes langagiers (l'oral, l'écrit, l'image) pour produire l'acte de médiation à distance.

L'usage de ces concepts nous a permis, comme chercheur, de mieux définir la nature des actions auxquelles nous nous sommes intéressées, à savoir les actes de communication médiatisée d'adolescents, et par le fait même, nous ont permis de formuler des questions pertinentes dans nos guides d'entrevues individuelles et de groupe. Sur le plan empirique, notre recours aux concepts proposés par Peraya nous a notamment permis d'expliquer que les adolescents, de manière générale, accordaient davantage d'importance aux dimensions artistique et technique de la production vidéo qu'à ses dimensions informationnelle et sociale. En témoigne le nombre d'énoncés que nous avons repérés dans le discours des jeunes au sujet de la production vidéo en tant que telle (n = 252), comparativement au nombre d'énoncés concernant l'information qu'ils souhaitaient transmettre à leur public (n = 64).

Ainsi, nous reconnaissons, à l'instar de Larose et Grenon (2014), la pertinence des concepts de médiation et de médiatisation proposés par Peraya pour étudier les usages éducatifs et socioéducatifs des technologies numériques, en particulier « dans un contexte social et politique où l'importance et la nature même de vecteur d'apprentissage accordée aux dispositifs technologiques occupent de façon cyclique l'avant-scène du discours sur les réformes curriculaires et sur la forme et les fondements de l'intervention éducative » (p. 267-268).

Cependant, à la lumière des résultats de notre recherche, nous constatons que l'appareillage conceptuel proposé par Peraya est circonscrit de manière à être surtout pertinent pour étudier des pratiques de formation et d'apprentissage médiatisées et à distance se déployant dans des contextes formels. Les écrits conceptuels de Peraya (2000, 2008, 2010) que nous avons cités dans cette thèse font d'ailleurs essentiellement référence aux actes de communication éducative médiatisée réalisés dans le cadre de systèmes de formation à distance au niveau universitaire. Une de leurs limites, notamment pour l'étude des pratiques médiatiques des jeunes, est de ne pas tenir compte des dimensions artistique et expressive de ces pratiques. Comme nous l'avons vu, autant les vidéastes amateurs que les adolescents des MDJ avec qui nous nous sommes entretenus accordent une importance cruciale à ces dimensions, dans une période de leur vie où ils ont envie de s'exprimer sur ce qu'ils vivent,

d'être reconnu par les autres, et de découvrir les différents modes de communication qui s'offrent à eux. L'autre limite du couple conceptuel médiation-médiatisation est qu'il est plutôt hermétique à tout l'univers culturel de référence « extra-scolaire » des communicateurs et des apprenants. Encore une fois, comme l'a montré notre recherche, celui-ci ne peut être négligé par les chercheurs, puisque les adolescents y puisent abondamment pour produire des mises en scène et des discours visant à répondre aux attentes de leur public.

En somme, le couple conceptuel médiation-médiatisation nous apparaît pertinent pour étudier les pratiques de communication médiatisées des adolescents, particulièrement si celles-ci ont une visée explicitement socioéducative. Cependant, nous constatons, à la lumière des résultats de notre recherche, qu'il aurait avantage à être bonifié avec certains éléments conceptuels provenant des travaux en didactique des langues sur la littératie médiatique multimodale. En effet, ces derniers accordent justement une attention toute particulière à la dimension artistique des productions des jeunes et aux différents modes de communication qu'ils emploient pour s'exprimer (l'écrit, l'oral, l'image fixe, l'image mobile, la musique) (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012).

5.5 Les défis imposés par les terrains de recherche

Dans le cadre de notre recherche, nous avons analysé trois grands ensembles de données : des vidéos amateurs, des entrevues individuelles avec des vidéastes amateurs, et des entrevues avec des adolescents des MDJ. Ces données ont été recueillies via le réseau YouTube et dans des maisons de jeunes du Québec. Nous ferons ici un retour sur ces deux terrains de recherche.

Au cours de notre recherche, nous avons recueilli 59 vidéos amateurs dans YouTube et nous y avons recruté trois vidéastes pour des entrevues individuelles. Comme nous l'avons expliqué dans notre cadre méthodologique, il a été plutôt facile de distinguer les vidéos amateurs des vidéos professionnelles lors de la collecte de données, puisque les producteurs de ces dernières offrent généralement au public, sous forme de résumé écrit, les informations nécessaires à leur identification. Les vidéos amateurs, par contre, ont été plus difficiles à identifier, car elles n'étaient pas toujours accompagnées de résumés permettant de savoir dans quel contexte elles avaient été produites. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il n'a pas

toujours été possible pour nous de distinguer hors de tout doute les vidéos produites par des adolescents de celles produites par des adultes, et les vidéos produites en contexte privé de celles produites en contexte scolaire. Comme l'observent Cha, Kwak, Rodriguez, Ahn et Moon (2007), les vidéastes amateurs auraient avantage à mieux répertorier leurs productions à l'aide de titres accrocheurs, de mots-clés stratégiques et de résumés complets dans YouTube, étant donné que les vidéos « de niche » sont souvent difficiles à repérer dans cet environnement où les documents archivés se comptent par centaines de millions.

En ce qui concerne le recrutement des vidéastes amateurs, comme nous l'avons dit dans notre chapitre *Méthodologie*, nous n'avons pas été capable d'en recruter plus de trois, malgré notre stratégie visant à les convaincre de participer à notre recherche (incluant la production et la publication dans YouTube de deux vidéos sur notre projet). À l'heure actuelle, rien ne nous permet toutefois de savoir hors de tout doute si cet insuccès est dû à des causes sociales ou techniques, c'est-à-dire à notre incapacité à convaincre les vidéastes de la pertinence de notre recherche ou à la complexité de la boîte de messages privés de YouTube qui rend difficile les échanges entre usagers. Cela dit, nous n'avons trouvé aucune trace d'expérience infructueuse de recrutement de vidéastes amateurs dans YouTube à l'intérieur des écrits scientifiques.

Certains chercheurs se sont penchés sur la question des médias sociaux comme terrains de recherche. Par exemple, Snelson (2016), qui s'est intéressée à cette question, a découvert que Facebook a particulièrement été mobilisé par les chercheurs en sciences sociales pour recruter des participants pour des sondages ou des entrevues, et que YouTube a aussi souvent été employé comme base de données pour analyser des contenus professionnels ou amateurs. La chercheuse a par ailleurs observé la prédominance des approches mixtes en matière d'analyse des données provenant des médias sociaux.

Au terme de notre recherche, certains constats ressortent aussi en ce qui concerne les maisons de jeunes du Québec comme terrain de recherche pour recruter des participants. Tout d'abord, sur la base des propos informels que nous avons entendus lors de nos passages dans les maisons de jeunes, il semble que les animateurs(trices) et intervenant(e)s œuvrant au sein de celles-ci soient plutôt ouverts à l'idée de participer à des projets de recherche comme celui que nous leur avons proposé, c'est-à-dire des projets de recherche en lien avec des enjeux

sociaux qui non seulement suscitent l'intérêt des jeunes, mais qui sont axés sur la participation active de ces derniers.

Comme nous l'ont rappelé les personnes que nous avons rencontrées à Montréal, en Montérégie et en l'Abitibi-Témiscamingue, il ne faut pas oublier que les maisons de jeunes, par-delà leur vocation socioéducative, sont avant tout des endroits qui permettent aux jeunes de se retrouver entre eux et de prendre une distance avec l'aspect formel de l'école. C'est pourquoi les acteurs que nous avons rencontrés nous ont dit être ouverts à l'idée de participer à des projets de recherche, mais sans que *leurs* maisons de jeunes, auxquelles ils sont attachés, ne deviennent « des laboratoires de recherche » (encore là, il s'agit de l'expression employée par un des animateurs d'une des maisons de jeunes). En d'autres mots, les projets visant à « tester » des dispositifs éducatifs auprès des jeunes en tant que « cobayes » (le terme employé par une des directrices de maison de jeunes), selon une approche d'intervention descendante (*top-down*), seraient plutôt mal accueillis par les acteurs des maisons de jeunes.

D'ailleurs, dans les années à venir, il s'avérerait important que des chercheurs en sciences humaines et sociales, au Québec, documentent les profils sociodémographiques des adolescents qui fréquentent les maisons de jeunes ainsi que les retombées des activités socioéducatives qui s'y déroulent. En effet, la recension des écrits que nous avons réalisée dans le cadre de cette thèse nous a fait constater à quel point la vie qui se déroule dans les maisons de jeunes du Québec demeure un sujet sous-documenté à ce jour. Cette réalité est-elle une conséquence de la distance que les animateurs des maisons de jeunes souhaitent prendre par rapport aux chercheurs, ou le résultat d'un désengagement de la recherche universitaire et institutionnelle par rapport aux maisons de jeunes ? C'est une question à laquelle nous ne sommes pas en mesure de répondre. Quoi qu'il en soit, nous persistons à penser, au terme de notre recherche, que les chercheurs devraient proposer aux directeurs et aux animateurs des maisons de jeunes des projets de collaboration qui correspondraient à leur philosophie.

Enfin, il convient ici de mentionner un autre des défis auxquels nous avons fait face lors de notre collecte de données dans les maisons de jeunes. Il concerne plus précisément la méthode de collecte de données que nous avons mobilisée, soit le groupe de discussion. Bien que cette méthode permette de recueillir les propos de plusieurs participants à la fois, il demeure que des jeunes s'abstiennent parfois d'intervenir autour de certaines des questions abordées.

Par exemple, lorsque nous avons demandé aux participants pour quelles raisons ils s'engageraient dans la production d'une vidéo sur la cyberintimidation, 35 adolescents sur 75 (46,7 %) ne se sont aucunement prononcés. Afin de pallier cette lacune, une possibilité serait de mettre sur pied un projet de réalisation d'une vidéo avec des jeunes, ce qui permettrait d'observer le processus de création du début à la fin.

5.6 Les limites de la recherche

La recherche présentée ici visait, de manière générale, à identifier les idées et à décrire les processus de rationalisation au cœur des actes de communication médiatisée de vidéastes amateurs et d'adolescents, autour du thème de la cyberintimidation. Nous présentons ici les principales limites de cette recherche. Mentionnons tout d'abord que lorsque nous avons entrepris notre recherche, nous souhaitions analyser uniquement les idées véhiculées dans les vidéos amateurs produites par des adolescents. Or, comme il nous a été impossible d'identifier hors de tout doute l'âge des auteurs des 59 vidéos (sauf dans 3 cas), nous avons alors fait le choix d'analyser l'ensemble des vidéos amateurs que nous avons repérées. Les résultats que nous avons présentés réfèrent donc à la fois aux idées véhiculées par des vidéastes adultes et par des vidéastes adolescents. Il serait donc risqué de mettre en correspondance directe les idées identifiées dans les vidéos et les processus de rationalisation des trois vidéastes amateurs adolescents que nous avons interrogés.

De plus, il faut également reconnaître que nous n'avons pas été en mesure, dans cette thèse, de décrire la variabilité des idées et des processus de rationalisation en fonction des contextes d'action des vidéastes, tel nous aurions souhaité le faire, en phase avec les principes de la théorie de la rationalité cognitive. C'est là un projet qui devra être entrepris dans une éventuelle recherche sur les activités de production vidéo des adolescents, sur un terrain où il sera possible d'identifier hors de tout doute leur âge et leurs contextes d'action (qui peuvent parfois être multiples).

En effet, comme nous l'avons expliqué précédemment, si la distinction entre les vidéos amateurs et les productions professionnelles s'est faite plutôt facilement, il n'en a toutefois pas été de même pour l'identification des contextes de production des vidéos. Rien ne nous permettait, par ailleurs, d'identifier hors de tout doute l'âge des vidéastes amateurs. Les

réponses des 59 vidéastes amateurs aux quelques questions que nous leur avons envoyées par l'entremise de la messagerie privée de YouTube auraient pu nous aider confirmer nos hypothèses. Rappelons ici que malgré notre stratégie visant à convaincre les vidéastes de participer à notre recherche (incluant la production et la publication dans YouTube de deux vidéos sur notre projet), seulement trois d'entre eux ont manifesté leur intérêt. Dans le cadre d'éventuelles recherches menées auprès de vidéastes YouTube, des stratégies alternatives devraient être développées dans le but d'aider les chercheurs qui souhaitent entrer en contact avec eux.

En bref, notre recherche, qui souhaitait s'inscrire dans le champ « jeunes et médias », et qui comptait produire des savoirs destinés au domaine de l'éducation aux médias auprès des adolescents, comporte une limite importante : elle n'est pas parvenue à identifier et à décrire les idées et les processus de rationalisation qui caractérisent précisément le public adolescent, comme elle aurait souhaité le faire.

Outre l'impossibilité d'identifier dans les détails les profils des vidéastes amateurs, la principale limite de la recherche que nous avons menée concerne le nombre restreint d'entrevues individuelles que nous sommes parvenu à réaliser. Rappelons que notre recherche exploratoire n'a pas de visée de généralisation et que nous ne sommes donc pas en mesure de suggérer que les profils identifiés puissent être représentatifs de l'ensemble des 59 vidéastes amateurs ayant produit une vidéo sur la cyberintimidation. Afin de généraliser davantage nos résultats, et pouvoir éventuellement parler d'une réelle « typologie », d'autres entrevues comme celles que nous avons réalisées devraient être menées et analysées.

Au fil de la réalisation de notre recherche, c'est ce constat concernant la difficulté de recruter des vidéastes amateurs par l'entremise de YouTube qui nous a conduit à nous tourner vers l'étude des processus de rationalisation que des adolescents mettraient en œuvre en situation « simulée » de production d'une vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation. Cette piste « alternative » nous a conduit à recueillir les propos de 75 adolescents, dans 14 maisons de jeunes du Québec. Elle nous a permis d'identifier quelles sont les idées partagées par les jeunes au sujet de la cyberintimidation, de la communication et des médias sociaux. La principale limite des résultats concernant les processus de rationalisation de ces adolescents est qu'ils sont fondés sur les propos d'un nombre de tout de même restreint

de jeunes, qui proviennent de seulement trois des 17 régions administratives du Québec. Dans l'avenir, il serait pertinent de mener une enquête auprès d'un échantillon représentatif d'adolescents provenant de l'ensemble des régions du Québec, afin de voir si des différences sont observables d'une région à l'autre quant au rapport qu'entretiennent les adolescents avec la cyberintimidation et la production d'une vidéo sur ce sujet.

Enfin, une des limites les plus importantes de notre recherche est son « enfermement » des activités de production vidéo des adolescents dans un cadre théorique plutôt strict et normatif, qui caractérise la sociologie cognitive que nous avons pratiquée ici ainsi qu'un certain domaine de recherche sur les usages pédagogique des TIC dont nous nous sommes inspirés. Cette contrainte théorique, au final, fait en sorte qu'il est difficile de resituer ces activités dans le contexte plus général des pratiques médiatiques des adolescents. C'est pourtant là un appel que lancent depuis un certain temps des chercheurs francophones du domaine « jeunes et médias » (voir notamment l'ouvrage collectif dirigé par Jacquinet-Delaunay et Evangelia Kourti, 2008), mais qui semble avoir échappé à notre attention en cours de route.

Sur le plan théorique, dans l'avenir, nous pourrions corriger le tir en mobilisant un cadre théorique plus souple. Sur le plan méthodologique, des questions portant sur les pratiques médiatiques générales des adolescents devraient être intégrées à nos questionnaires d'entrevues dans d'éventuelles études, ce qui nous permettrait de mieux situer les activités qui nous intéressent dans l'univers de référence des adolescents. Enfin, il convient de reconnaître que ces ajustements nous conduiraient à adopter une définition plus « ouverte » de l'éducation aux médias, qui ne consisterait pas qu'à former les jeunes à devenir des vulgarisateurs scientifiques ou des techno-pédagogues, ce que nous invitait parfois à faire notre cadre théorique.

5.7 Quelques pistes pour d'éventuelles études

Au terme de cette étude sur les idées et les processus de rationalisation au cœur des actes de communication médiatisée de vidéastes amateurs et d'adolescents, des propositions pour d'éventuelles études apparaissent pertinentes à proposer. Ci-dessous, nous en présenterons quelques-unes, notamment l'analyse du discours des médias d'information au

sujet de la cyberintimidation, l'analyse des contenus du matériel didactique offert aux enseignants dans les écoles pour lutter contre cette problématique, ainsi que l'étude des idées et des processus de rationalisation au cœur des actes communication médiatisés d'adolescents dans d'autres contextes nationaux et linguistiques que le Québec.

À ce jour, comme nous l'avons dit précédemment, nous retrouvons seulement deux recherches qui se sont penchées sur la question du discours médiatique sur la cyberintimidation : celle de Katalin et Adrienn (2015) menée en Hongrie et celle d'Alexander (2015) aux États-Unis, qui se fondent toutes les deux sur l'analyse d'une centaine d'articles de presse. Dans un contexte où les chercheurs en sciences humaines et sociales font fréquemment référence au caractère supposément inquiétant du discours médiatique sur la cyberintimidation, sans toutefois se fonder sur une quelconque recherche, il nous apparaît pertinent que des études soient menées dans le but de décrire objectivement le discours de certains médias. Citons, afin d'illustrer notre propos sur le discours des chercheurs, l'introduction d'un article d'Olweus (2012) :

Over the past five or six years, newspapers, the popular press, and the research community as well as educators and parents have paid a good deal of concerned attention to a relatively new form of bullying among schoolchildren and youth, usually named cyberbullying or electronic bullying. The general picture created in the media—and often also by researchers and authors of books on cyberbullying—is that cyberbullying is very frequent, that it has increased dramatically over time and that this new form of bullying has created many new victims and bullies in addition to the victims and bullies involved in “traditional” bullying. In addition, it is often argued or implied that cyberbullying is very difficult for adults to discover and counteract, creating a feeling of powerlessness in adults and maybe students as well (Olweus, 2012, p. 520-521).

De telles études, qui viseraient à identifier quelles sont les idées véhiculées dans les médias au sujet de la cyberintimidation, pourraient être conduites dans les différents contextes nationaux où ce phénomène est une préoccupation à l'heure actuelle. Au Québec, par exemple, c'est tout un corpus qui s'offre aux chercheurs, à une époque où les médias archivent systématiquement les contenus qu'ils diffusent. À titre indicatif, mentionnons que nous pouvons repérer, en date du 1^{er} août 2016, à l'aide du mot-clé « cyberintimidation » : 41 articles sur le site du *Journal de Montréal*, 78 articles sur le site du journal *Le Devoir*, 44

reportages télévisés sur le site de la chaîne télévisée TVA, et quelque 409 extraits audiovisuels sur le site de Radio-Canada. L'ensemble de ces contenus pourrait faire l'objet d'une analyse visant par exemple à voir dans quelle mesure le discours sur la cyberintimidation varie d'un média à l'autre.

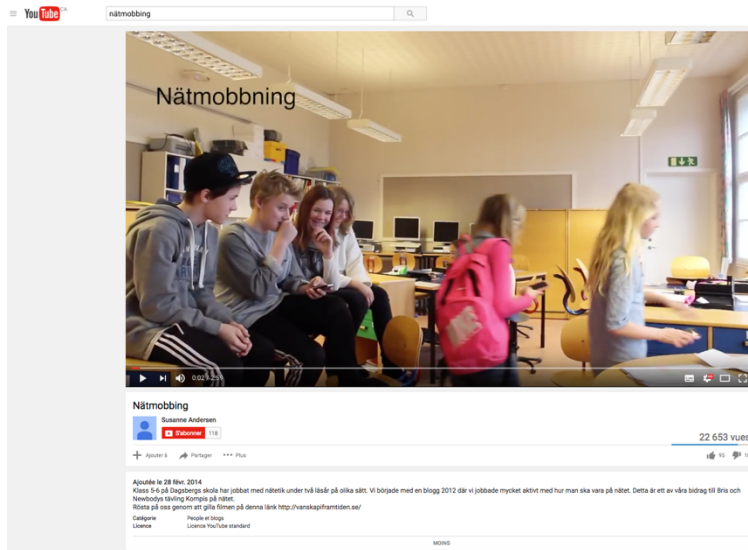
Figure 38. Quarante et un articles sont repérables sur le site du *Journal de Montréal*



La deuxième piste de recherche qui nous semble pertinente serait l'étude des idées et des processus de rationalisation au cœur des actes communication de vidéastes amateurs et d'adolescents, autour du thème de la cyberintimidation, dans différents contextes nationaux et linguistiques. À ce sujet, il convient de rappeler le contexte culturel de la présente étude. En effet, nous avons analysé les idées véhiculées au sujet de la cyberintimidation dans 59 vidéos amateurs en français publiées dans YouTube. Afin d'atteindre ce premier objectif, nous avons procédé au repérage de toutes les vidéos archivées dans ce média social avec le mot-clé « cyberintimidation », en français. Or, suite au travail de recherche que nous avons présenté ici, nous avons fait l'exercice suivant : nous avons traduit le terme « cyberintimidation » dans les langues des pays européens d'où viennent la plupart des chercheurs qui s'intéressent à la cyberintimidation, à savoir l'allemand, l'italien, le néerlandais et le suédois. Au terme de cet exercice, nous avons repéré, en date du 15 juillet 2016, 490 vidéos en allemand (*cybermobbing*), 530 vidéos en italien (*cyberbullismo*), 547 vidéos en néerlandais (*cyberpesten*), et 275 vidéos en suédois (*nätmobbing*). Nous présentons ci-dessous, à titre d'exemple, ce qui a tout l'air d'être une vidéo amateur produite par un groupe d'élèves

suédois, qui a été mise en ligne par leur enseignante en février 2012, et qui a attiré 22 653 visionnements (toujours en date du 15 juillet 2016).

Figure 39. Une vidéo amateur produite par un groupe d'adolescents suédois



À notre sens, il s'agit là de tout un terrain de recherche qui s'ouvre à nous et à d'autres chercheurs et qui invite à questionner les idées véhiculées au sujet de la cyberintimidation dans YouTube, dans différents contextes culturels, afin d'identifier des points de convergence et de divergence. Évidemment, en ce qui nous concerne, c'est un projet qui nécessiterait une collaboration avec d'autres chercheurs maîtrisant les langues nationales susmentionnées, en particulier lorsqu'il s'agit d'analyser des discours produits par des adolescents, dans leur langue « bien à eux ».

Dans le même ordre d'idée, des chercheurs pourraient aussi se concentrer sur l'analyse des publicités sociales diffusées dans ces mêmes contextes nationaux et linguistiques. Étudier ces messages de nature socioéducative produits par des professionnels pourrait permettre de voir en quoi les vidéos amateurs s'en distinguent ou les rejoignent, et dans quelle mesure ils sont en continuité ou en rupture avec l'univers de référence des adolescents. Aujourd'hui, les publicités sociales diffusées dans les médias sont souvent aussi disponibles dans YouTube. Par exemple, au Québec, les publicités sociales de Tel-jeunes s'y trouvent. Sur la base d'une première exploration des contenus disponibles dans YouTube, il semble en être de même pour les publicités sociales produites dans des pays européens comme l'Allemagne, l'Italie, les

Pays-Bas et la Suède. Encore une fois, comme nous l'avons dit plus tôt, le projet de recherche présenté ici nécessiterait une collaboration avec des chercheurs maîtrisant les langues nationales des pays ciblés.

Figure 40. Une publicité sociale produite par la Fondazione Mondo Digitale en Italie



5.8 En conclusion

À l'intérieur de ce cinquième et dernier chapitre de notre thèse, nous sommes revenu sur les résultats présentés dans le chapitre précédent. Plus précisément, nous avons présenté un « dialogue » entre les résultats de notre étude et ceux des recherches présentées dans le premier chapitre, afin de faire ressortir leurs similitudes et leurs spécificités. Nous avons discuté des résultats de l'analyse des 59 vidéos amateurs sur la cyberintimidation, puis de ceux concernant les entrevues individuelles et de groupe que nous avons menées.

Comme nous l'avons vu, les idées les plus répandues au sujet de la cyberintimidation, dans les discours oraux et écrits des vidéos, concernaient deux sous-thèmes : la description du phénomène en tant que tel et les pistes d'action pour lutter contre celui-ci. Ces discours mettant notamment de l'avant les idées selon lesquelles les victimes de cyberintimidation sont nombreuses et que la cyberintimidation peut mener ces victimes au suicide. Ils pressaient aussi le public d'agir contre la cyberintimidation, sans toutefois proposer de pistes d'actions concrètes pour lutter contre ce phénomène. En ce qui concerne les mises en scène, elles

avaient surtout une visée descriptive : elles présentaient les cyberintimidateurs, la nature des actes de cyberintimidation, l'usage des technologies et des médias par les cyberintimidateurs, les victimes, et les effets sur les victimes, sans toutefois proposer de pistes d'action. Comme nous l'avons expliqué, il nous semble permis de penser, à la lumière de nos résultats, que les vidéastes amateurs recourent à des récits dramatiques pour décrire la cyberintimidation parce qu'ils sont portés à imiter ce que font les médias « de masse », mais surtout parce qu'ils sont conscients du potentiel de ce mode de représentation pour attirer l'attention du public.

Après être revenu sur les résultats des analyses des vidéos, nous avons ensuite discuté des résultats concernant les entrevues individuelles. L'analyse de ces entrevues a montré que les vidéastes amateurs s'inscrivaient dans deux profils de producteurs d'informations : le profil technophile en quête de reconnaissance de la part d'un public, et le profil infophile motivé par un désir d'informer son public. Nous avons aussi insisté sur le fait que chaque vidéaste peut difficilement être classé dans une seule catégorie de producteurs, car les adolescents peuvent en même temps être passionnés par la dimension artistique de la vidéo et être engagés dans le changement social, comme ils peuvent aussi être à la fois animés par le désir de s'informer et d'en apprendre davantage sur les techniques de production vidéo.

En ce qui concerne les résultats des groupes de discussion que nous avons menés, nous avons expliqué que les adolescents avaient su formuler des commentaires critiques au sujet des vidéos que nous leur avons montrées, notamment en ce qui concerne la réalisation de mises en scène caricaturales, l'usage d'une voix générée par ordinateur, et le recours à la violence verbale et à l'humour pour lutter contre la cyberintimidation. En tant qu'éventuels producteurs d'une vidéo de nature socioéducative, les adolescents ont affirmé qu'ils considéraient important d'informer le public au sujet des effets de la cyberintimidation sur les victimes, d'encourager les victimes à dénoncer leurs agresseurs et d'inciter les cyberintimidateurs à mettre fin à leurs actes. Nous avons aussi proposé des explications par rapport au fait que les adolescents accordaient beaucoup d'importance à la présentation des effets de la cyberintimidation sur les victimes et peu à la proposition de pistes d'action. Par exemple, nous avons expliqué que l'insistance des adolescents sur la nécessité de présenter les effets des actes de cyberintimidation est peut-être due à leur attirance envers la dimension

artistique de la vidéo numérique, qui leur permet de réaliser des mises en scène cinématographiques dramatiques.

Dans ce cinquième et dernier chapitre, nous avons également fait un retour critique sur nos choix théoriques et méthodologiques. La théorie de la rationalité cognitive que nous avons mobilisée comporte des limites quant à son potentiel pour étudier les activités de production vidéo d'adolescents, notamment parce qu'elle ne tient pas compte de l'importante dimension affective de l'action sociale, qui semble inévitable à considérer dans une étude sur les jeunes. Nous avons aussi souligné les limites du couple conceptuel médiation-médiatisation pour étudier les activités de production des adolescents, qui mériterait d'être bonifié à l'aide des travaux sur la littératie médiatique multimodale.

Ce cinquième chapitre de la thèse nous a aussi conduit à souligner les défis auxquels nous avons fait face lors de notre collecte de données, particulièrement en ce qui concerne le recrutement de vidéastes dans YouTube pour des entrevues. Nous avons aussi souligné la difficulté que nous avons eu à « faire parler » certains adolescents moins bavards lors des groupes de discussion dans les maisons de jeunes. Nous serons donc à l'affût de solutions pour améliorer les terrains dans la poursuite de nos travaux de recherche.

Enfin, ce chapitre a été l'occasion de proposer des pistes pour d'éventuelles études. Nous avons notamment suggéré d'appliquer dans d'autres contextes nationaux et linguistiques les procédures de collecte et d'analyse de données que nous avons effectuées dans le cadre de cette thèse. En effet, à l'heure actuelle, les vidéos amateurs en allemand, en italien, en néerlandais et en suédois sur la cyberintimidation se comptent par centaines et il serait intéressant de voir ce que ces vidéos ont de semblable et de différent avec celles produites au Québec. Dans le même ordre d'idées, nous avons aussi proposé d'analyser les discours des médias d'informations et des publicités sociales au sujet de la cyberintimidation.

Au terme de la comparaison des résultats de notre recherche avec ceux d'autres études, la principale contribution du travail que nous avons réalisé nous apparaît être une meilleure compréhension des défis rencontrés par les adolescents lorsqu'ils ont à produire une vidéo traitant d'une thématique sociale, notamment en ce qui concerne le choix des informations à transmettre, le public à viser et le mode de diffusion d'un message. Nous profiterons de la

conclusion de cette thèse pour discuter plus longuement de la pertinence sociale de cette contribution, notamment dans le domaine de l'éducation aux médias.

Conclusion

Comme nous l'avons expliqué dans cette thèse, la cyberintimidation désigne toute situation où un individu ou un groupe recourt à une technologie numérique et/ou un média social, dans le but de nuire au bien-être émotif ou à la réputation d'une personne. Au Québec, durant une année scolaire, ce seraient environ 22 % des adolescents qui seraient victimes de cyberintimidation (18 % des garçons et 26 % des filles) (Cénat, Hébert, Blais, Lavoie, Guerrier et Derivois, 2014). Les effets des actes de cyberintimidation sur les victimes sont désormais bien documentés. Parmi eux, on retrouve la colère et la tristesse passagère (Hinduja et Patchin, 2010 ; Patchin et Hinduja, 2010), de même que l'anxiété sociale (Dempsey, Sulkowski, Nichols et Storch, 2009; Juvoven et Gross, 2008), la baisse des résultats scolaires (Beran et Li, 2007), ainsi que la dépression sévère et l'apparition d'idées suicidaires (Didden, Scholte, Korzilius, De Moor, Vermeulen, O'Reilly, Lang et Lancioni, 2009; Hinduja et Patchin, 2010). Face à ce constat, des actions ont été mises en œuvre durant les dernières années par des organisations gouvernementales et non gouvernementales ainsi que par des citoyens, dans le but de lutter contre la cyberintimidation. Cette thèse portait sur un champ d'action qui n'avait fait l'objet d'aucune recherche jusqu'à présent : les idées et les processus de rationalisation au cœur des actes de communication médiatisée de vidéastes amateurs et d'adolescents autour d'une thématique sociale.

Dans le cadre de cette thèse, nous nous sommes donc intéressé à deux phénomènes d'usage d'Internet, des technologies numériques et des médias sociaux : un phénomène collectivement indésirable, soit la cyberintimidation; puis un phénomène collectivement désirable, soit la production et la publication en ligne d'informations par des adolescents, en réponse au phénomène de la cyberintimidation. Plus précisément, notre recherche s'est intéressée au média social YouTube, qui est profondément ancré dans les pratiques médiatiques des adolescents (Steeves, 2014a), afin d'étudier les discours et les mises en scène, les mots et les images, qui circulent dans ce contexte communicationnel en rapport avec le thème de la cyberintimidation. Notre recherche visait ainsi à voir s'il existait des tendances généralisées concernant ce que disent et montrent les vidéos amateurs publiées dans YouTube au sujet de la cyberintimidation ou si nous assistions plutôt à une fragmentation des

discours et des mises en scène, autant sur le plan des idées que de la mise en forme. L'étude présentée ici cherchait aussi à comprendre pourquoi et sur la base de quelles connaissances des vidéastes amateurs produisent et publient dans YouTube des vidéos sur la cyberintimidation. En somme, cette thèse portait sur la cyberintimidation, mais surtout sur les discours et les mises en scène de ce phénomène dans le média social YouTube, et sur les connaissances et le vécu des adolescents qui les produisent.

Comme nous l'avons expliqué en introduction, nous nous étions intéressé, dans le cadre de notre mémoire de maîtrise en communication, à la question du rapport qu'entretiennent des adolescents avec les discours scolaires et médiatiques sur la cyberintimidation, et aux stratégies qu'ils mettent en œuvre au quotidien pour se protéger contre celle-ci. C'est notre intérêt pour cette problématique sociale qui nous a conduit, au tout début de nos études doctorales, à la découverte du phénomène sur lequel a porté notre thèse : la production et la publication dans YouTube d'informations au sujet de la cyberintimidation, par des vidéastes amateurs et des adolescents. Nous avons alors choisi de nous intéresser à ce que disent et montrent ces vidéos et aux raisons pour lesquelles leurs producteurs les ont créées et mises en ligne.

Afin de mieux cerner le phénomène qui nous intéressait, nous avons dans un premier temps recensé les recherches sur la cyberintimidation qui ont été menées depuis 2008 dans les pays industrialisés. Elles ont été présentées dans le premier chapitre de cette thèse. À l'intérieur de ce chapitre, nous avons présenté les différentes définitions de la notion de cyberintimidation proposées par des chercheurs, ainsi que les différentes typologies d'actes de cyberintimidation. Nous avons également traité, dans le premier chapitre de cette thèse, de ce que la recherche scientifique nous dit sur l'étendue réelle du phénomène de la cyberintimidation chez les adolescents. Nous avons notamment vu que la plupart des enquêtes menées dans les pays industrialisés montrent des taux de victimisation d'environ 15 à 20 % chez les adolescents. Dans ce même chapitre, nous avons également abordé la question des effets des actes de cyberintimidation sur les victimes, puis nous avons présenté ce que nous savons à ce jour sur les actions pouvant être mises en œuvre pour lutter contre ce phénomène. Ce portrait des recherches cyberintimidation visait à nous permettre de comparer, avec celles-ci, les discours des vidéastes amateurs qui se sont aussi intéressés à ce sujet. Nous voulions

constater, entre autres, dans quelle mesure les idées véhiculées dans les vidéos amateurs publiées dans YouTube sont fondées ou non, au regard de ce que dit la recherche scientifique.

Le premier chapitre de cette thèse a également présenté un portrait des études sur les pratiques de recherche d'informations et les activités de production d'informations chez les adolescents, en particulier celles impliquant l'usage des médias sociaux et la vidéo numérique. Comme nous avons pu le voir, les médias sociaux occupent une place significative dans les pratiques de recherche d'informations des adolescents, en particulier en ce qui concerne les actualités, les sports, le divertissement et les vedettes. Nous avons aussi pu voir que le nombre d'adolescents qui produisent et publient en ligne des informations est somme toute faible. Seulement 5 % s'adonnent à de telles activités sur une base régulière. Enfin, nous avons aussi pu voir quelles sont les retombées positives des activités de production d'informations pour les adolescents, ce qui témoignait de la pertinence sociale de mener une *autre* étude sur ce domaine d'activité.

La thèse visait précisément à mieux comprendre les processus de rationalisation que des adolescents mettent en œuvre lorsqu'ils produisent des vidéos autour d'une thématique à caractère social, afin de pouvoir mieux les accompagner dans ces activités dans l'avenir. Lorsque nous avons entrepris notre recherche, nous n'en retrouvions aucune autre qui s'était jusqu'alors intéressée aux processus de rationalisation que des adolescents mettent en œuvre lorsqu'ils produisent de telles vidéos.

Notre recours au concept de « processus de rationalisation » nous a ensuite conduit, dans le deuxième chapitre, à présenter la théorie de la rationalité cognitive de Boudon (2007). Nous avons alors défini les processus de rationalisation comme un travail cognitif que les individus mettent en œuvre lorsqu'ils sont appelés à agir dans un contexte donné. Comme nous l'avons expliqué, nous avons adopté cette théorie parce qu'elle nous invitait à nous intéresser aux *raisons* pour lesquelles les individus agissent comme ils le font dans un contexte donné. Elle invitait par ailleurs le chercheur à identifier les *idées* sur lesquelles les individus se fondent pour agir ainsi qu'à décrire les processus de circulation de ces *idées* dans la société, ce que nous souhaitons faire.

Dans le but de mieux définir l'objet auquel nous nous sommes intéressés, nous avons également eu recours aux concepts de médiation et de médiatisation de Peraya (2010), qui propose de distinguer d'une part l'acte relationnel de communication (la médiation) et d'autre part l'acte de mise en médias de savoirs (la médiatisation), que confondent parfois les producteurs de dispositifs médiatisés à visée éducative. À l'instar de Larose et Grenon (2014), nous avons d'ailleurs reconnu la pertinence de ces concepts pour étudier le recours aux technologies numériques dans le cadre d'actions de nature éducative ou socioéducative, dans un contexte d'omniprésence des discours sur l'importance des technologies pour l'éducation et l'apprentissage.

Au terme de notre exposé théorique et conceptuel, nous avons présenté les trois objectifs spécifiques poursuivis dans notre thèse. Rappelons-les une dernière fois :

- 1) Identifier les idées véhiculées dans les vidéos de nature socioéducative traitant du thème de la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube ;
- 2) Décrire les processus de rationalisation que des vidéastes ont mis en œuvre lors de la production de leur vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation et de sa publication dans YouTube ;
- 3) Décrire les processus de rationalisation que des adolescents mettent en œuvre lorsqu'on leur propose de produire une vidéo de nature socioéducative sur la cyberintimidation.

Afin d'atteindre ces trois objectifs de recherche, nous avons élaboré la stratégie méthodologique dans le troisième chapitre : nous avons archivé les 59 vidéos amateurs sur la cyberintimidation qui ont été publiées dans YouTube, nous avons mené des entrevues individuelles à distance avec les trois vidéastes amateurs que nous sommes parvenu à recruter en ligne, puis nous avons réalisé 14 groupes de discussion avec 75 adolescents dans des maisons de jeunes de trois régions du Québec (la région de Montréal, la Montérégie et l'Abitibi-Témiscamingue). Ces trois ensembles de données ont fait l'objet d'une analyse qualitative interprétative, une méthode qui nous a permis d'identifier quelles étaient les idées dominantes dans les vidéos sur la cyberintimidation et dans le discours des vidéastes et des adolescents.

Les résultats présentés dans le quatrième chapitre de la thèse nous ont montré que les vidéos amateurs, dans leurs discours oraux et écrits, pressaient le public à agir contre la cyberintimidation, sans toutefois proposer des pistes de solution concrètes contre ce problème. Ils nous ont aussi montré que ces vidéos présentaient des taux de victimisation élevés, dans le but d'insister sur l'urgence d'agir contre la cyberintimidation. Cela dit, comme nous l'avons affirmé, les vidéos que nous avons analysées présentaient néanmoins quelques actions concrètes à mettre en œuvre pour agir contre la cyberintimidation. Par exemple, elles invitaient les victimes à se confier à un adulte en qui elles ont confiance et incitaient les témoins d'actes de cyberintimidation à dénoncer les cyberintimideurs. Elles tentaient aussi de démentir l'idée selon laquelle la cyberintimidation serait moins grave que l'intimidation traditionnelle et elles misaient sur la transmission de l'idée selon laquelle la cyberintimidation « détruit des vies » pour convaincre les agresseurs de mettre fin à leurs actes. En ce qui concerne les mises en scène présentées dans les vidéos, nous avons pu voir qu'elles mettaient de l'avant une image de victimes adolescentes, surtout des filles, seules et attristées, ciblées par des messages dénigrant envoyés par l'entremise de la messagerie texte de téléphones mobiles. Tel que nous l'avons dit, les mises en scène portées par les vidéos, de manière générale, s'en tenaient surtout à une description du phénomène de la cyberintimidation et proposaient peu de pistes d'actions concrètes.

Les résultats concernant les entrevues individuelles que nous avons menées avec les vidéastes amateurs nous ont à leur tour montré qu'ils agissaient davantage pour des *raisons personnelles* que pour des *raisons sociales*. Plus précisément, nous avons vu que deux des vidéastes ont surtout produit leur vidéo pour acquérir un capital de reconnaissance dans YouTube et pour s'entraîner à produire des vidéos, et moins pour venir en aide à autrui. Le troisième des vidéastes, qui avait produit sa vidéo dans un contexte scolaire, était pour sa part motivé par un désir d'en apprendre davantage sur la cyberintimidation.

En ce qui concerne les adolescents à qui nous avons proposé de produire *leur* vidéo sur la cyberintimidation, les résultats de notre recherche ont montré qu'ils rejetaient l'idée de produire des mises en scène caricaturales. Nous avons aussi vu que les adolescents étaient très peu réceptifs à l'idée de recourir à l'humour ou à la violence pour convaincre un public. Ils n'ont pas manqué de commenter de manière négative les vidéos qui optaient pour ces formes

de communication. Soulignant l'importance du caractère « humain » que doit avoir un message portant sur une thématique sociale, les adolescents disaient aussi s'opposer à l'idée de produire une vidéo dont les contenus seraient générés par ordinateur et qui seraient absents de toute présence humaine. Enfin, nos résultats ont aussi montré que les adolescents avaient de la difficulté à cerner un public cible et à choisir un média adéquat pour diffuser leur message. Le plus souvent, ils avançaient l'idée qu'une *bonne* stratégie de communication consiste à s'adresser au plus de gens possible à la fois et à diffuser un message dans le plus de médias possible.

Dans le cinquième chapitre de cette thèse, nous avons procédé à une mise en relation des idées véhiculées dans les vidéos ainsi que dans les discours des vidéastes amateurs et des adolescents des MDJ avec ce que dit la recherche scientifique sur la cyberintimidation et sur les activités de production et de publication d'informations chez les jeunes. Nous avons pu voir que l'idée selon laquelle les victimes de cyberintimidation sont « nombreuses », qui est la deuxième idée la plus souvent véhiculée dans les vidéos, est, au regard de ce que dit la recherche scientifique, une idée *douteuse*. Autrement dit, cette idée correspond aux rares enquêtes rapportant des taux de victimisation élevés, mais qui ont cependant été critiquées quant à leur définition trop inclusive de la cyberintimidation. Comme nous l'avons dit, selon la majorité des recherches scientifiques, le taux de victimisation en lien avec la cyberintimidation se situe autour de 15 à 20 %, et autour de 5 % chez les jeunes qui sont la cible d'agresseurs sur une base régulière.

Nous avons également vu, dans le chapitre *Discussion*, que les profils des trois vidéastes amateurs avec qui nous nous sommes entretenus correspondaient à ce que disent les recherches sur les activités de production et de publication d'informations chez les adolescents. Deux des trois adolescents avaient produit et publié en ligne leur création pour accumuler un capital de reconnaissance et pour s'entraîner à faire usage de la caméra vidéo et des logiciels de montage. Leurs profils correspondaient à ceux des adolescents qui produisent des contenus numériques sur une base régulière à l'extérieur de l'école. Le profil du troisième jeune vidéaste correspondait, quant à lui, à ce que les recherches nous disent sur l'usage des technologies numériques dans le cadre de productions scolaires. Ce dernier avait mis l'accent, lors de la production de sa vidéo, sur le travail de documentation d'un sujet qui l'intéressait et

avait fait un usage élémentaire de la vidéo numérique (« *je ne me suis pas cassé la tête* », nous avait-il dit). Dans tous les cas, comme nous l'avons vu, les vidéastes amateurs avaient accordé peu d'importance au travail de délimitation du public qu'ils voulaient rejoindre. C'est un constat qui rejoint aussi la plupart des recherches sur les activités de publication en ligne de contenus chez les adolescents.

En ce qui concerne les 75 adolescents à qui nous avons proposé de produire *leur* vidéo sur la cyberintimidation, nous avons notamment vu, dans la discussion, que l'idée selon laquelle un message de nature socioéducative doit rejoindre le plus de gens possible, par l'entremise d'un maximum de médias possible est une *mauvaise idée*, qui simplifie la complexité du processus de communication et de réception de l'information. Comme nous l'avons vu, plusieurs recherches sur la prévention de la cyberintimidation et sur les publicités sociales ont déjà montré les limites de telles stratégies de communication « de masse ». Par ailleurs, nous avons pu voir également que le rejet par les adolescents du recours à la violence et à l'humour comme stratégies de communication rejoignait les résultats d'autres recherches.

Le dernier chapitre de cette thèse a aussi souligné les limites de notre recherche. Nous avons entre autres évoqué le nombre restreint d'entrevues individuelles que nous avons menées avec des vidéastes amateurs ainsi que la difficulté que nous avons eue à « faire parler » les adolescents lors des groupes de discussion. Eu égard à nos analyses de données, nous avons aussi mentionné notre difficulté à analyser les vidéos en tant que « tous » plutôt que comme des discours oraux et écrits auxquels s'ajoutaient des images fixes et en mouvement.

Enfin, nous avons proposé quelques pistes pour d'éventuelles études. La plus prometteuse s'avère l'application, dans d'autres contextes nationaux et linguistiques, des procédures de collecte et d'analyse de données que nous avons effectuées dans le cadre de cette thèse. Comme nous l'avons expliqué, à l'heure actuelle, les vidéos amateurs en allemand, en italien, en néerlandais et en suédois sur la cyberintimidation se comptent par centaines. Il serait intéressant de voir ce que ces vidéos ont de semblable et de différent avec celles produites au Québec. Il serait également pertinent de se demander si les adolescents européens mettent en œuvre les mêmes processus de rationalisation que ceux avec qui nous nous sommes entretenus. Comme nous l'avons expliqué, il s'agit là d'un projet qui

nécessiterait une collaboration avec d'autres chercheurs maîtrisant les langues mentionnées, telles qu'elles sont parlées par les adolescents.

Au final, la principale contribution de cette recherche à l'avancement des connaissances sur les jeunes et les médias est une meilleure compréhension des défis rencontrés par les adolescents lorsqu'ils ont à produire une vidéo traitant d'une thématique sociale, notamment en ce qui concerne le choix des informations à transmettre, le public à viser et le mode de diffusion d'un message. Les connaissances que nous avons produites dans le cadre de cette thèse nous permettront de proposer des recommandations pertinentes et empiriquement fondées aux acteurs investis dans le domaine de l'éducation aux médias qui, « à l'ère du numérique », doivent à la fois apprendre aux jeunes à maîtriser des technologies numériques, à chercher et à évaluer des informations, à s'approprier différents modes langagiers, et à communiquer de manière socialement responsable. Nous espérons que notre contribution à l'avancement des connaissances sur les jeunes et les médias, aussi modeste soit-elle, saura les aider dans cet ambitieux projet.

Outre sa contribution à l'avancement des connaissances sur les jeunes et les médias, cette thèse nous invite à nous poser une question plus générale par rapport au rôle que jouent les médias sociaux dans la diffusion de l'information et dans la construction de l'opinion publique. Comme nous l'avons vu, certaines des idées véhiculées dans les vidéos amateurs que nous avons analysées étaient parfois assez éloignées du portrait que les chercheurs en sciences humaines et sociales font du phénomène de la cyberintimidation. En outre, nous avons aussi vu que les raisons pour lesquelles les adolescents produisent des contenus numériques et les publient en ligne sont davantage tournées vers leurs intérêts personnels que vers des intérêts collectifs. Devons-nous nous en inquiéter? Celles et ceux qui plaident pour une approche relativiste, ou « anti-normative » de l'analyse des phénomènes sociaux diront sans doute que non, puisque toute valeur ou toute croyance s'équivaut en bout de ligne. Toutefois, quiconque se montre sensible à l'impact à long terme que peut avoir la circulation d'idées fausses ou douteuses auxquelles peuvent adhérer des citoyens qui n'ont pas les compétences nécessaires pour questionner leurs fondements répondra pour sa part par l'affirmative. Nous en sommes, comme chercheur et comme citoyen.

Sans vouloir prendre position par rapport à quelque idéologie politique que ce soit, il nous semble que l'élection étatsunienne de l'automne 2016 se présente comme l'incarnation même de ce phénomène de diffusion d'idées fausses auxquelles ont adhéré bon nombre de citoyens. Au moment d'écrire ces lignes, nous avons l'impression d'assister à l'émergence de plusieurs mouvements de promotion de croyances non-fondées dans les médias sociaux, y compris chez nous, au Québec. La promotion des idées « climatosceptiques », instrumentalisée notamment pour discréditer les investissements de l'État en matière de transport collectif en est un bon exemple.

Dans ce contexte socio-historique, le domaine de l'éducation aux médias fait donc désormais face à un défi de taille, il nous semble : apprendre aux citoyens, en particulier aux jeunes en formation, à identifier les fondements des informations qui leur sont offertes dans les médias sociaux, en adoptant une posture résolument critique. Et ce, tout en les encourageant en même temps à s'exprimer librement et de manière socialement responsable, c'est-à-dire en ne véhiculant pas, à leur tour, d'idées considérées fausses, fragiles ou douteuses au regard des savoirs ayant fait l'objet d'une reconnaissance formelle par la communauté scientifique.

Comme nous le disions, il s'agit bien là d'un défi de taille. Il renvoie d'ailleurs à une question soulevée par le sociologue Raymond Boudon dans le dernier ouvrage synthèse qu'il a publié en 2013, juste avant sa mort, intitulé *Le Rouet de Montaigne : une théorie du croire* : comment faire en sorte que les gens soient critiques face aux informations qui circulent dans l'espace social, tout en encourageant tout un chacun à s'exprimer librement en tout temps et en toute circonstance?

À une époque où les informations se font de plus en plus abondantes, mais où, de manière contradictoire, le temps nécessaire pour les analyser de manière critique se fait de plus en plus rare, nous espérons que nous trouverons collectivement les moyens de relever ce défi colossal dans les années à venir.

Bibliographie

Agosto, D. et Hughes-Hassell, S. (2005). People, places, and questions: An investigation of the everyday life information-seeking behaviors of urban young adults. *Library and Information Science Research*, 27(2), 141-163.

Allen, L. (2014). Don't forget, Thursday is test[icle] time! The use of humour in sexuality education. *Sex Education*, 14(4), 387-399.

Alexander, M. L. (2015). Cyber-Bullying Portrayals in the News Media. *Theses, Dissertations & Honors Papers*, 116. Farmville: Longwood University.

American Psychological Association Zero Tolerance Task Force (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852-862.

Amsellem-Mainguy, Y. (2015). « À la fin, tu penses que tu vas mourir, mais tu y retournes ! » *Jeunes, santé et Internet (Rapport d'étude)*. Paris : Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).

Aricak, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Saribeyoglu, S., Ciplak, S., Yilmaz, N. et Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 253-261.

Assogba, Y. (1999). *La sociologie de Raymond Boudon : essai de synthèse et applications de l'individualisme méthodologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval ; Paris : L'Harmattan.

Astolfi, J.-P. (2002). *L'école pour apprendre* (6^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Barnes, C. (2012). *It's no laughing matter...* Boys' humour and the performance of defensive masculinities in the classroom. *Journal of Gender Studies*, 21(3), 239-251.

Beaty, L. M. (2013). Confronting school's contradictions with video: Youth's need of agency for ontological development. *Outlines : Critical Practice Studies*, 14(1), 4-25.

Ballano, S., Uribe, A. C. et Munté-Ramos, R. (2014). Young users and the digital divide: readers, participants or creators on Internet? *Communication & Society*, s. n., 147-155.

Barker, P., Newell, C. et Newell, G. (2013). Can a computer-generated voice be sincere? A case study combining music and synthetic speech. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 38(3), 126-134.

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.

- Barthélémy, F. (2004). *L'école et les médias*. Paris : L'Harmattan.
- Bellmore, A. (2016). Whose Responsibility Is It to Stop Bullying? *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 92-97.
- Beran, T. et Li, Q. (2007). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Besley (2009). Cyberbullying. <http://www.cyberbullying.org/>.
- Boldt, D. (2009). REEL FATHERS/Real Families: A First-Time Youth Media Production Intensive. *Youth Media Reporter*, 3, 159-161.
- Bonafé-Schmitt, J.-P. (2003). *Les médiations, la médiation*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Bonnewitz, P. (2002). *Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boudon, R. (1979). *La logique du social*. Paris : Hachette.
- Boudon, R. (1986). *L'idéologie, ou, L'origine des idées reçues*. Paris : Fayard.
- Boudon, R. (1990). *L'art de se persuader des idées fausses, fragiles ou douteuses*. Paris : Fayard.
- Boudon, R. (1999). *Le sens des valeurs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boudon, R. (2001). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. Dans R. Boudon, N. Bulle et M. Cherkaoui (dir.), *École et société : les paradoxes de la démocratie* (p. 151-170). Paris : Presses universitaires de France.
- Boudon, R. (2002). *Déclin de la morale ? Déclin des valeurs ?* Québec : Édition Nota bene.
- Boudon, R. (2003). *Raison, bonnes raisons*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boudon, R. (2006). *Renouveler la démocratie : éloge du sens commun*. Paris : Odile Jacob.
- Boudon, R. (2007). *Essais sur la théorie générale de la rationalité : action sociale et sens commun*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boudon, R. (2009). *La rationalité*. Paris : Hachette Littératures.
- Boudon, R. (2010). *La sociologie comme science*. Paris : La Découverte.

Boudon, R. (2011). La théorie générale de la rationalité, base de la sociologie cognitive. Dans L. Kaufmann et F. Clément (dir.), *La sociologie cognitive* (p. 43-74). Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Boudon, R. (2013). *Le Rouet de Montaigne : une théorie du croire*. Paris : Hermann.

Boudon, R. et Bourricaud, F. (2011). *Dictionnaire critique de la sociologie* (4^e éd.) Paris : Presses universitaires de France.

Boudon, R. et Fillieule, R. (2012). *Les méthodes en sociologie* (13^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Bouquillon, P. (2009). Le Web collaboratif et les discours de l'émancipation. Dans G. Tremblay (dir.), *L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises* (p. 171-182). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit.

boyd, d. (2008). Why Youth (Heart) Social Network Sites : The Role of Networked Publics in Teenage Social Life. Dans D. Buckingham (dir.), *Youth, Identity, and Digital Media* (p. 119-142). Cambridge: MIT Press.

boyd, d. (2011). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. Dans Z. Papacharissi (dir.), *A Networked self: Identity, community, and culture on social network sites* (p. 39-58). New York ; London: Routledge.

Breton, P. (2003). *Éloge de la parole*. Paris : La Découverte.

Breton, P. et Proulx, S. (2012). *L'explosion de la communication : introduction aux théories et aux pratiques de la communication* (4^e éd.). Paris : La Découverte.

Bronner, G. (2003). *L'empire des croyances*. Paris : Presses universitaires de France.

Bronner, G. (2006). *Vie et mort des croyances collectives*. Paris : Éditions Hermann.

Bronner, G. (2007). *L'empire de l'erreur : éléments de sociologie cognitive*. Paris : Presses universitaires de France.

Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*. Paris : Presses universitaires de France.

Bulle, N. (2001). Les changements idéologiques de l'enseignement dans l'école secondaire « de masse ». Dans R. Boudon, N. Bulle et M. Cherkaoui (dir.), *École et société : les paradoxes de la démocratie* (p. 117-145). Paris : Presses universitaires de France.

Burgess, J. et Green, J. (2009). *YouTube. Online Video and Participatory Culture*. Cambridge : Polity Press.

- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D. et Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying and the psychosocial correlates of their victimization. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 17, 389-401.
- Caron, C. (2009). Les adolescentes dans le discours médiatique québécois : une présence paradoxale. Dans J. Brun (dir.), *Interrelation femmes-médias dans l'Amérique française* (p. 205-221). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Cassidy, W., Jackson, M. et Brown, K. N. (2009). Sticks and stones can break my bones, but how can pixels hurt me? *School Psychology International*, 30, 383-402.
- Cauchie, J.-F. et Corriveau, P. (2015). La cyberintimidation à l'épreuve du milieu scolaire québécois : regards d'intervenants sur l'irruption des nouvelles technologies à l'école. *Revue canadienne de criminologie et de justice pénale*, 57(4), 503-527.
- CEFRIO (2013a). *NETendances 2013. Équipement et branchement Internet des foyers québécois*. Montréal : CEFRIO.
- CEFRIO (2014a). *NETendances 2014. Les médias sociaux, au cœur du quotidien des québécois*. Montréal : CEFRIO.
- CEFRIO (2014b). *NETendances 2014. Équipement et branchement Internet des foyers québécois*. Montréal : CEFRIO.
- Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M. et Derivois, D. (2014). Cyberbullying, Psychological Distress and Self-Esteem among Youth in Quebec Schools. *Journal of Affective Disorders*, 169, 7-9.
- Cha, M., Kwak, H., Rodriguez, P., Ahn, Y.-Y. et Moon, S. (2007). I Tube, You Tube, Everybody Tubes: Analyzing the World's Largest User Generated Content Video System. *Proceedings of the 7th ACM SIGCOMM conference on Internet measurement*, p. 1-14.
- Chan, C. (2006). Youth Voice? Whose Voice? Young People And Youth Media Practice In Hong Kong. *McGill Journal of Education*, 41(3), 215-225.
- Charaudeau, P. (2011). *Les médias et l'information : l'impossible transparence du discours* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Charlier, B. (2013). Apprendre au-delà des frontières : entre nomadismes et mobilités. *Savoirs*, 2, 61-79.
- Charmaraman, L. (2013). Congregating to create for social change : Urban youth media production and sense of community. *Learning, Media & Technology*, 38(1), 102-115.
- Chazaud, J. (2005). *Précis de psychologie de l'enfant : de la naissance à l'adolescence : les grandes phases du développement*. Paris : Dunod.

Clark, L. S. (2009). Digital media and the generation gap: qualitative research on US teens and their parents. *Information, Communication & Society*, 12(3), 388-407.

Clément, F. (1999). La sociologie cognitive : une bien étrange croyance. *Cahiers internationaux de sociologie*, 107, 389-404.

Collins, H. M. et Evans, R. (2002). The Third Wave of Science Studies: Studies of Expertise and Experience. *Social Studies of Science*, 32(2), 235-296.

Commission de l'éthique de la science et de la technologie (2009). *Cyberintimidation : un regard éthique proposé par des jeunes*. Québec : Gouvernement du Québec.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. et Sadek, S. (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.

Corcuff, P. (2003). *Bourdieu autrement : fragilités d'un sociologue de combat*. Paris : Textuel.

CREDOC (2015). *Baromètre du numérique : édition 2015*. Paris : Le Conseil Général de l'Économie ; L'Autorité de Régulation des Communications Électroniques et des Postes.

Cronje, F. (2010). Creating hybrid border spaces in the classroom through video production. *English Teaching: Practice and Critique*, 9(1), 36-47.

Cunningham, C. M. (2014). Sixteen and Not Pregnant: Teen-created YouTube Parody Videos and Sexual Risk-Taking in the United States. *Journal of Children & Media*, 8(1), 53-68.

Dannequin, C. (1999). Interactions verbales et construction de l'humiliation chez les jeunes des quartiers défavorisés, *Mots*, 60(1), 76-92.

Dauphin, F. (2012). Culture et pratiques numériques juvéniles : quels usages pour quelles compétences ? *Questions vives : recherches en éducation*, 7(17), 37-52.

Degenne, A. (2011). Introduction. Penser, faire bouger les catégories et leurs frontières. Dans A. Degenne, C. Marry et S. Moulin (dir.), *Les catégories sociales et leurs frontières* (p. 1-27). Québec : Presses de l'Université Laval.

Dehue, F., Bolman, C. et Vollink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 217-223.

Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Nichols, R. et Storch, E. A. (2009). Differences between peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocial adjustment in early adolescence. *Psychology in the Schools*, 46(10), 962-972.

Derèze, G. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. Bruxelles : De Boeck.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.

- DeSmet, A., Bastiaensens, A., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I. (2016). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 57, 398-415.
- Devlin, E., Eadie, D., Stead, M. et Evans, K. (2007) Comparative study of young people's response to anti-smoking messages. *International Journal of Advertising*, 26(1), 99-128.
- Dewdney, A. et Lister, M. (1988). *Youth, Culture, and Photography*. London: Palgrave Macmillan.
- Didden, R., Scholte, R. H. J., Korzilius, H., De Moor, J. M. H., Vermeulen, A., O'Reilly, M., Lang, R. et Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12, 146-151.
- Dowdy, J. K., Reedus, N. G., Anderson-Thompkins, S. et Heim, P. L. (2003). The making of griots: One black filmmaker's journey with six teenagers. *High School Journal*, 86(4), 49-62.
- Driver, R., Leach, J., Millar, R. et Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Drotner, K. (2008). Informal Learning and Digital Media : Perceptions, Practices and Perspectives. Dans K. Drotner, H. S. Jensen et K. C. Schröder (dir.), *Informal Learning and Digital Media* (p. 10-28). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Drotner, K. et Kobbernagel, C. (2014). Toppling hierarchies? Media and information literacies, ethnicity, and performative media practices. *Learning, Media & Technology*, 39(4), 409-428.
- Dubois, M. (2000). *Premières leçons sur la sociologie de Raymond Boudon*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubois, P. (2011). *La question vidéo : entre cinéma et art contemporain*. Crisnée : Yellow Now.
- Dunsmore, K. et Lagos, T. G. (2008). Politics, media and youth: Understanding political socialization via video production in secondary schools. *Learning, Media and Technology*, 33(1), 1-10.
- Edwards, S. L. et Wang, V. (2016). *Young peoples' use of social networking sites: their perspective of cyberbullying issues and recommendations for suitable interventions (Commissioned report)*. Portsmouth: University of Portsmouth.
- Evans, M. et Foster, S. (2009). Representation in participatory video: Some considerations from research with Métis in British Columbia. *Journal of Canadian Studies*, 43(1), 87-108.

- Fastrez, P. (2010). Quelles compétences le concept de littératie médiatique englobe-t-il ? Une proposition de définition matricielle. *Recherches en communication*, 33, 35-52.
- Fastrez, P., et De Smedt, T. (2012). Une description matricielle des compétences en littératie médiatique. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 45-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. et Wolak, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Alexandria: National Center for Missing and Exploited Children.
- Fisherkeller, J., Butler, A. et Zaslow, E. (2001). "It means a lot of stuff, in a way". New York City youth interpret other youth produced videos. *Journal of Educational Media*, 26(3), 203-216.
- Fleetwood, N. R. (2005). Mediating youth: Community-based video production and the politics of race and authenticity. *Social Text*, 23(1), 83-109.
- Foteno, S. et Rohatgi, D. (2007). Amplifying youth voices in the developing world. *New Directions for Youth Development*, 116, 117-126.
- Fréchette, M. et LeBlanc, M. (1987). *Délinquances et délinquants*. Chicoutimi : Gaétan Morin.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : Maspero.
- Frenette, M. (2009). *La recherche en communication : un atout pour les campagnes sociales*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Friestad, M. et Wright, P. (1999). Everyday persuasion knowledge. *Psychology & Marketing*, 16(2), 185-194.
- Fuchs, C. (2014). *Social Media: A Critical Introduction*. London: Sage.
- Fung, K., Xu, C., Glazier, B. L., Parsons, C. A. et Alden, L. E. (2016). Research in Clinical Psychology: Social Exclusion and Psychological Disorders. Dans P. Riva et J. Eck (dir.), *Social Exclusion: Psychological Approaches to Understanding and Reducing Its Impact* (p. 157-176). New York: Springer.
- Galatanu, O. (2011). Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (3^e éd.) (p. 101-118). Paris : Presses universitaires de France.
- Gauducheau, N. (2016). An exploratory study of the information-seeking activities of adolescents in a discussion forum. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67(1), 43-55.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Godin, P. (1991). *La difficile recherche de l'égalité : la Révolution tranquille, vol. II*. Montréal : Éditions du Boréal.
- Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media: A Critical Guide to Literacy, Video Production, and Social Change*. New York: Teachers College Press.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gouvernement du Québec (2002). *Les maisons de jeunes au Québec. État de développement et perspectives de soutien et de financement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2012). *Projet de loi n° 56. Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gui, M. et Argentin, G. (2011). Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media & Society*, 13(6), 963-980.
- Guttman, N. (2015). Persuasive appeals in road safety communication campaigns: Theoretical frameworks and practical implications from the analysis of a decade of road safety campaign materials. *Accident Analysis & Prevention*, 84, 153-164.
- Haddon, L. et Livingstone, S. (2014). The Relationship between Offline and Online Risks. Dans C. Von Feilitzen et J. Stenersen (dir.), *Young People, Media and Health* (p. 21-32). Göteborg : The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- Halverson, E. et Gibbons, D. (2010). "Key moments" as pedagogical windows into the video production process. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(2), 69-74.
- Halverson, E. R., Gibbons, D., Copeland, S., Andrews, A., Hernando Llorens, B. et Bass, M. B. (2014). What makes a youth-produced film good? The youth audience perspective. *Learning, Media and Technology*, 39(3), 386-403.
- Hargittai, E. et Walejko G. (2008). The Participation Divide: Content Creation and Sharing in the Digital Age. *Information, Communication & Society* 11(2), 239-256.
- Hartson, H. R. (2003). Cognitive, physical, sensory, and functional affordances in interaction design. *Behavior & Information Technology*, 22(5), 315-338.

- Harvey, A. (2011). Architectures of participation in digital play. *Information, Communication & Society*, 14(3), 303-319.
- Hein, F. (2011). Le fan comme travailleur : les activités méconnues d'un coproducteur dévoué. *Sociologie du travail*, 53, 37-51.
- Helsper, E. J. (2012). A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion. *Communication Theory*, 22(4), 403-426.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2009). *Bullying Beyond the School Yard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J. et Moen, M. (2013). Learning to engage: How positive attitudes about the news, media literacy, and video production contribute to adolescent civic engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231-246.
- Institut de la statistique du Québec (2012). *L'Enquête québécoise sur l'accès des ménages à Internet 2012. Présentation et analyse des résultats*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Ivashkevich, O. et Shoppell, S. (2013). Appropriation, parody, gender play, and self-representation in preadolescents' digital video production. *International Journal of Education & the Arts*, 14(2), 24.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2003). Médiation, médiatisation et apprentissages. Dans M.-J. Babot et T. Lancien (dir.), *Médiation, médiatisation et apprentissages* (p. 127-135). Lyon : École normale supérieure lettres et sciences humaines.
- Jacquinet-Delaunay, G. et Kourti, E. (dir.) (2008). *Des jeunes et des médias en Europe : nouvelles tendances de la recherche*. Paris : L'Harmattan.
- Jaillet, A. (2005). *Manuels scolaires et films pédagogiques : sémiotique des médias éducatifs*. Paris : L'Harmattan.
- Jauréguiberry, F. et Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Jenkins, H. (2006b). *Fans, Bloggers, and Gamers: Exploring Participatory Culture*. New York : New York University Press.

- Joanne, K. D., Birney, S. M. et Reedus, N. G. (2004). College Bound Filmmakers: The Journey to a Screening. *The High School Journal*, 88(1), 14-26.
- Jochems, S., Millette, M., et Millette, J. (2013). Hybrid Practices Of Online Engagement: Uses of Communication Technologies. *Networking Knowledge, Journal of the MeCCSA-PGN*, 6(3), 38-56.
- Joignant, A. (2000). Agent, structure et cognition : question de recherche à partir de la sociologie de Pierre Bourdieu et Anthony Giddens. *Cahiers internationaux de sociologie*, 108, 187-196.
- Jones, R. H. (2013). Multimodal Discourse Analysis. Dans C. A. Chapelle (dir.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. 1-4). Malden: Blackwell Publishing.
- Juvoven, J. et Gross, E. F. (2008). Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health*, 78, 496-505.
- Kalmus, V., Pruulmann-Vengerfeldt, P., Runnel, P. et Siibak, A. (2009). Mapping the Terrain of “Generation C” : Places and Practices of Online Content Creation Among Estonian Teenagers. *Journal Of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1257-1282.
- Katalin, D. et Adrienn, U. (2015). Az online zaklatás médiareprezentációja. *Nevelestudomány*, 1, 77-92.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. et Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in Internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21, 25-36.
- Kim, J. (2012). The institutionalization of YouTube: From user-generated content to professionally generated content. *Media, Culture & Society*, 34(1), 53-67.
- Kellner, D. et Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. Dans D. Macedo et S. R. Steinberg (dir.), *Media Literacy: A Reader* (p. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- Kitaeff, L. (2008). Meaningful Distribution: Involving Youth Media Makers Beyond Production. *Youth Media Reporter*, 2(1-6), 47-50.
- Koh, K. (2013). Adolescents’ Information-Creating Behavior Embedded in Digital Media Practice Using Scratch. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(9), 1826-1841.
- Kowalski, R. M. et Limber, P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, S22-S30.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. et Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age* (2^e éd). Malden: Blackwell.

- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. et Lattaner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137.
- Krueger, K. A. et Casey, M. A. (2009). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research* (4^e éd.). Los Angeles : Sage Publications.
- Kupiainen, R., Suoninen, A. et Nikunen, K. (2012). Between public and private: Privacy in social networking sites. Dans S. Livingstone, L. Haddon et A. Görzig (dir.), *Children, risk and safety on the internet: Research and policy challenges in comparative perspective* (p. 99-111). Bristol: Policy Press.
- Lachance, J. (2012). Le rôle de la caméra numérique dans la socialisation juvénile. Dans D. Jeffrey et J. Lachance (dir.), *Codes, corps et rituels dans la culture jeune* (p. 83-92). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lachance, J. (2013). *Ados photos. À l'ère du numérique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Landry, N. (2013). *Droits et enjeux de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, N. et Basque, J. (2015). L'éducation aux médias : contributions, pratiques et perspectives de recherche en sciences de la communication. *Communiquer, revue de communication sociale et publique*, 15, 47-63.
- Lange, P. G. (2011). Video-mediated nostalgia and the aesthetics of technical competencies. *Visual Communication*, 10(1), 25-44.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2014). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. *Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49.
- Larose, F. et Grenon, V. (2014). Médiation ou médiatisation ? Une question toujours actuelle au cœur de l'adoption des technologies numériques par les enseignants. Dans C. Peltier (dir.), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage : mélanges offerts à Daniel Peraya* (p. 253-273). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Larose, F. et Peraya, D. (2001). Fondements épistémologiques et spécificité pédagogique du recours aux environnements virtuels en enseignement : médiation ou médiatisation? Dans T. Karsenti et F. Larose (dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (p. 31-68). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lashua, B. D. (2010). "Crossing the line": Addressing youth leisure, violence and socio-geographic exclusion through documentary film-making. *Leisure Studies*, 29(2), 193-206.

- Latzko-Toth, G. et Pastinelli, M. (2013). Par-delà la dichotomie public/privé : la mise en visibilité des pratiques numériques et ses enjeux éthiques. *tic&société*, 7(2), 148-175.
- Laurent, A. (1994). *L'individualisme méthodologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Le Blanc, M. et Deguire, A.-É. (2002). Le taxage : une forme inédite de vol ? *Criminologie*, 35(2), 159-178.
- Leadbeater, C. et Miller, P. (2004). *The Pro-Am Revolution: How enthusiasts are changing our society and economy*. London: Demos.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). De la (r)évolution médiatique en communication à la littératie : la multimodalité. Dans M. Lebrun, N. Lacelle et J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 1-16). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leleu-Merviel, S. et Useille, P. (2008). Quelques révisions du concept d'information. Dans F. Papy (dir.), *Problématiques émergentes dans les sciences de l'information* (p. 25-56). Paris : Hermès ; Lavoisier.
- Lenhart, A. (2007). *Cyberbullying and online teens*. Washington: Pew Internet & American Life Project.
- Lenhart, A. et Madden, M. (2005). *Teen Content: Creators and Consumers*. Washington, DC : Pew Internet & American Life Project.
- Lenhart, A., Madden, M., Macgill, A. et Smith, A. (2007). *Teens and social media*. Washington: Pew Internet & American Life Project.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. Dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles : De Boeck.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lévy, J. J. (2013). L'apocalypse dans les représentations de l'épidémie du VIH/sida : du religieux au médiatique. *Frontières*, 25(2), 41-55.
- Levy, L., et Weber, S. (2011). Teenmom.ca : A community arts-based new media empowerment project for teenage mothers. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 52(4), 292-309.
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.

- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50, 223-234.
- Limber, S. P. (2011). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in American schools : Lessons learned from the field. Dans D. L. Espelage et S. M. Swearer (dir.), *Bullying in North American Schools* (2^e éd.) (p. 291-306). London ; New York: Routledge.
- Livingstone, S. et Bober, M. (2005). *UK Children Go Online: Final report of key project findings*. London School of Economics and Political Science, London, UK.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10, 393-411.
- Livingstone, S. et Helsper, E. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society* 12(2), 309-329.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. et Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children: Full findings and policy implications from the EU Kids Online Survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries*. London, UK: EU Kids Online Network.
- Maingueneau, D. (2007). *Analyser les textes de communication* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Mampaso, A. (2010). "La fortuna, por siempre y para siempre" : A cross-generational and participatory documentary. *Encounters on Education*, 11, 25-34.
- Mathoul, M., Traverso, V. et Plantin, C. (2008). Émotions, parcours émotionnels et construction de l'identité de victime. *L'Analisi linguistica e letteraria*, XVI, 671-682.
- McDonnell, L. (2009). Youth Journalism : Connecting Lives with Public Policies. *Youth Media Reporter*, 3, 142-144.
- McLuhan, M. (1993). *Pour comprendre les médias : les prolongements technologiques de l'homme*. Saint-Laurent : Bibliothèque québécoise.
- Meirieu, P. (2008). Adolescent à l'école : est-ce possible? Dans D. Le Breton (dir.), *Cultures adolescentes : entre turbulence et construction de soi* (p. 24-38). Paris : Autrement.
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J. et Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents : A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(9), 455-463.

- Meunier, J.-P. (2013). *Des images et des mots : cognition et réflexivité dans la communication*. Louvain-la-Neuve : Academia ; L'Harmattan.
- Meunier, J.-P. et Peraya, D. (2010). *Introduction aux théories de la communication* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Micheli, M. (2016). Social networking sites and low-income teenagers: between opportunity and inequality. *Information, Communication & Society*, 19(5), 565-581.
- Miège, B. (1997). *La société conquise par la communication : la communication entre l'industrie et l'espace public*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Miller, M. (2010). Taking a new spotlight to the prom : Youth culture and its emerging video archive. *The Journal of American Culture*, 33(1), 12-23.
- Miranda, S. M., Young, A. et Yetgin, E. (2016). Are social media emancipatory or hegemonic? Societal effects of mass media digitization. *Mis Quarterly*, 40(2), 303-329.
- Mœglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs : une approche communicationnelle*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Morgan, H. (2013). Malicious use of technology : What schools, parents, and teachers can do to prevent cyberbullying. *Childhood Education*, 89(3), 146-151.
- Nahon-Serfaty, I. (2009). La fragmentation des discours sur la santé et la maladie et les crises entourant certains médicaments : le cas du diabète. Dans C. Thoër, B. Lebouché, J. J. Lévy et V. A. Sironi (dir.), *Médias, médicaments et espace public* (p. 189-205). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Navarro, R. et Serna, C. (2015). Spanish Youth Perceptions About Cyberbullying: Qualitative Research into Understanding Cyberbullying and the Role That Parents Play in Its Solution. Dans R. Navarro, S. Yubero et E. Larrañaga (dir.), *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health* (p. 193-218). New York: Springer.
- Nocentini, A., Zambuto, V. et Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression & Violent Behavior*, 23, 52-60.
- O'Halloran, K. L. (2011). Multimodal Discourse Analysis. Dans K. Hyland et B. Paltridge (dir.), *The Bloomsbury Companion to Discourse Analysis* (p. 120-137). London; New York: Bloomsbury Academic.
- Obermaier, M., Fawzi, N. et Koch, T. (2014). Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media & Society*, s.n, 1-17.
- Obregón, R. et Rojas Martínez, Á. (2014). Communication and Health of Children and Adolescents in Latin America : Toward a Child and Adolescent-centered Approach. Dans C.

Von Feilitzen et J. Stenersen (dir.), *Young People, Media and Health* (p. 131-149). Göteborg : The International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. Dans S. R. Jimerson, S. M. Swearer et D. L. Espelage (dir.), *The Handbook of School Bullying : An International Perspective* (p. 9-33). London ; New York: Routledge.

Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538. Dans S. R. Jimerson, S. M. Swearer et D. L. Espelage (dir.), *The Handbook of School Bullying : An International Perspective* (p. 9-33). London ; New York: Routledge.

Owusu, S. (2010). Using Media Literacy to Combat Racism. *Youth Media Reporter*, 4, 15-18.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.

Palfrey, J. et Gasser, U. (2010) *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. Philadelphia: Basic Books.

Panagiotis, C. (2005). Le sens commun : perspectives pour la compréhension d'une notion complexe. *Sociétés*, 89(3), 5-8.

Parfait, F. (2001). *Vidéo : un art contemporain*. Paris : Éditions du Regard.

Pasquier, D. (1997). Télévision et apprentissages sociaux : les séries pour adolescents. *Sociologie de la communication*, 1(1), 811-830.

Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 148-169.

Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 616-623.

Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2012). Cyberbullying : An Update and Synthesis of the Research. Dans J. W. Patchin et S. Hinduja (dir.), *Cyberbullying Prevention and Response : Expert Perspectives* (p. 13-35). New York : Routledge.

Patchin, J. W. et Hinduja, S. (dir.) (2012). *Cyberbullying Prevention and Response : Expert Perspectives*. New York: Routledge.

Penloup, M. C. et Joannidès, R. (2014). Quelles modifications des pratiques spontanées d'écriture d'adolescents à l'ère des littératies numériques? *Québec français*, 172, 25-26.

Peraya, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisée. Dans S. Alava (dir.), *Cyberspace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation* (p. 17-44). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. Repéré à <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>

Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Dans V. Liquète (dir.), *Médiations* (p. 33-48). Paris: CNRS Éditions.

Perraudau, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris: Armand Colin.

Peter, J., Valkenburg, P. M., et Fluckiger, C. (2009). Adolescents and social network sites: Identity, friendships and privacy. Dans S. Livingstone et L. Haddon (dir.), *Kids online: Opportunities and risks for children* (p. 83-94). Bristol: Policy Press.

Pica, L. A., Traoré, I., Camirand, H. Laprise, P., Bernèche, F., Berthelot, M., Plante, N. et autres (2013). L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. *Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale, Tome 2*. Québec : Institut de la statistique du Québec.

Polanin, J. R., Espelage, D. L. et Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.

Pols, J. (2014). Knowing Patients: Turning Patient Knowledge into Science. *Science, Technology & Human Values*, 39(1), 73-97.

Popovic-itic, B., Djuric, S., et Cvetkovic, V. (2011). The prevalence of cyberbullying among adolescents: A case study of middle schools in Serbia. *School Psychology International*, 32(4), 412-424.

Prensky, M. (2001). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. Thousand Oaks: Corwin.

Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L. et Willemsen, A. M. (2013). Intervention strategies in case of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology*, 51(1), 669-682.

Proulx, S. (2015). Usages participatifs des technologies et désir d'émancipation : une articulation fragile et paradoxale. *Communiquer, revue de communication sociale et publique*, 13, 67-77.

Proulx, S. et Millerand, F. (2010). Le Web social, au carrefour de multiples questionnements. Dans F. Millerand, S. Proulx et J. Rueff (dir.), *Web social : mutation de la communication* (p. 13-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Proulx, S., Millette, M., et Heaton, L. (2012). Introduction. Dans S. Proulx, M. Millette et L. Heaton (dir.), *Médias sociaux : enjeux pour la communication* (p. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Riecken, T., Conibear, F., Michel, C., Lyall, J., Scott, T., Tanaka, M., Stewart, S., Riecken, J. et Strong-Wilson, T. (2006). Resistance through re-presenting culture : Aboriginal student filmmakers and a participatory action research project on health and wellness. *Canadian Journal of Education*, 29(1), 265-286.

Riecken, T., Tanaka, M. et Scott, T. (2006). First Nations youth re-framing the focus: Cultural knowledge as a site for health education. *Canadian Journal of Native Education*, 29(1), 29-42.

Rocher, G. (1999). Préface. Dans Y. Assogba, *La sociologie de Raymond Boudon : essai de synthèse et applications de l'individualisme méthodologique* (p. xiii-xvi). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval ; Paris : L'Harmattan.

Roth, W.-M. (1995). *Authentic school science: Knowing and learning in open-inquiry science laboratories*. Boston, MA: Kluwer.

Roy, É. M. et Beaumont, C. (2013). L'intervention en contexte de cyberintimidation : les pratiques des enseignants. *Enfance en difficulté*, 2, 85-109.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Voeten, M. et Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668-676.

Sauvageau, F. et Thibault, S. (2013). Tout voir et tout entendre, mais sans comprendre ! Le conflit étudiant et les défaillances des médias. *Recherches sociographiques*, 54(3), 531-552.

Schilt, K. K. (2003). "I'll resist with every inch and every breath" : Girls and zine making as a form of resistance. *Youth & Society*, 35(1), 71-97.

Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A. et Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: a regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102, 171-177.

Sefton-Green, J. (2013). *Learning at Not-School: A Review of Study, Theory, and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*. Cambridge: MIT Press.

Shariff, S. (2013). Defining the Line on Cyber-Bullying: How Youth Encounter and Distribute Demeaning Information. Dans J. Beheshti et A. Large (dir.), *The Information Behavior of a New Generation: Children and Teens in the 21st Century* (p. 195-211). Toronto: The Scarecrow Press.

Shariff, S. et Churchill, A. (2009). *Truths and Myths of Cyber-bullying*. New York: Peter Lang.

Shenton, A. et Dixon, P. (2003). Youngsters' use of other people as an information seeking method. *Journal of Librarianship and Information Science*, 35(4), 219-233.

Sloan, D. (2009). It's a Big Screen After All? How Connecting with New Audiences Strengthens Youth Media. *Youth Media Reporter*, 3, 13-17.

Slonje, R. et Smith, P. K. (2007). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.

Smith, L. (2012). Sparkling divas! Therapeutic music video groups with at-risk youth. *Music Therapy Perspectives*, 30(1), 17-24.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. et Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.

Snelson, C. L. (2016). Qualitative and Mixed Methods Social Media Research: A Review of the Literature. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), 1-15.

Stack, M. (2008). Spectacle and Symbolic Subversion: Canadian Youth-Adult Video Collaborations on War and Commodification. *Journal of Children and Media*, 2(2), 114-128.

Stack, M. (2009). Video production and youth-educator collaboration: Openings and dilemmas. *McGill Journal of Education*, 44(2), 299-318.

Steeves, V. (2014a). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La vie en ligne*. Ottawa : HabiloMédias.

Steeves, V. (2014b). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : Vie privée en ligne, promotion en ligne*. Ottawa : HabiloMédias.

Steeves, V. (2014c). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La cyberintimidation : Agir sur la méchanceté, la cruauté et les menaces en ligne*. Ottawa : HabiloMédias.

- Steeves, V. (2014d). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : Experts ou amateurs ? Jauger les compétences en littératie numérique des jeunes Canadiens*. Ottawa : HabiloMédias.
- Stefanone, M. A. et Lackaff, D. (2009). Reality Television as a Model for Online Behavior: Blogging, Photo, and Video Sharing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14, 964-987.
- Sticca, F., et Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 739-750.
- Soep, E. (2006). Beyond literacy and voice in youth media production. *McGill Journal of Education*, 3(41), 197-213.
- Soep, E et Chávez, V. (2010). *Drop That Knowledge: Youth Radio Stories*. Berkeley: University of California Press.
- Solberg, M. E. et Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *AGGRESSIVE BEHAVIOR*, 29, 239-268.
- Sommier, I. (2010). Les états affectifs ou la dimension affectuelle des mouvements sociaux. Dans O. Fillieule, É. Agrikoliansky et I. Sommier (dir), *Penser les mouvements sociaux : conflits sociaux et contestations dans les sociétés contemporaines* (p. 185-202). Paris : La Découverte.
- Susarla, A., Oh, J. et Tan, Y. (2012). Social networks and the diffusion of user-generated content: Evidence from YouTube. *Information Systems Research*, 23(1), 23-41, 283-284.
- Tap, P. (2005). Identité et exclusion. *Connexions*, 83, 53-78.
- Thackeray, R. et Hunter, M. (2010). Empowering Youth: Use of Technology in Advocacy to Affect Social Change. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 15, 575-591.
- Thöer, C., Millerand, F., Myles, D., Orange, V. et Gignac, O. (2012). Enjeux éthiques de la recherche sur les forums Internet portant sur l'utilisation des médicaments à des fins non médicales. *Revue internationale Communication sociale et publique*, 7, 1-22.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following You Home from School: A Critical Review and Synthesis of Research on Cyberbullying Victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277-287.
- Topçu, C., Erdur-Baker, O. et Capa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 643-648.
- Tynan, T., et Loew, P. (2010). Organic video approach: Using new media to engage native youth in science. *American Indian Culture and Research Journal*, 34(4), 31-40.

- Vacaflor, N. (2012). Expressions numériques populaires: les jeunes des cités vers une démocratie numérique de soi. *Jeunes et médias. Les cahiers francophones de l'éducation aux médias*, 3, 147-159.
- Vailati, A. (2014). Seeing in Distance: Video Production among Rural South African Youth. *Visual Anthropology*, 27(1-2), 91-104.
- Valmont, W. J. (1994). Making video with reluctant learners. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10(4), 369-377.
- van Kruistum, C., Leseman, P. M et de Haan, M. (2014). Youth Media Lifestyles. *Human Communication Research*, 40, 508-529.
- Vautier, C. (2002). *Raymond Boudon : vie, œuvres, concepts*. Paris : Ellipses.
- Vitali-Rosati, M. (2014). Pour une définition du numérique. Dans M. E. Sinatra et M. Vitali-Rosati (dir.), *Pratiques de l'édition numérique* (p. 63-75). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Wadian, T. W., Jones, T. L., Sonnentag, T. L. et Barnett, M. A. (2016). Cyberbullying: Adolescents' Experiences, Responses, and Their Beliefs about Their Parents' Recommended Responses. *Journal of Educational and Development Psychology*, 6(2), 47-52.
- Weaver, A. J., Zelenkauskaitė, A. et Samson, L. (2012). The (non)violent world of YouTube: Content trends in web video. *Journal of Communication*, 62(6), 1065-1083.
- Wegge, D., Vandebosch, H., Eggermont, S. et Pabian, S. (2016). Popularity through online harm: the longitudinal associations between cyberbullying and sociometric status in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 36(1), 86-107.
- Willard, N. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 64-65.
- Williams, K. et Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, S14-S21.
- Wolters, M. K., Johnson, C., Campbell, P. E., DePlacido, C. G. et McKinstry, B. (2014). Can older people remember medication reminders presented using synthetic speech? *Journal of the American Medical Informatics Association*, 2(1), 35-42.
- Wolak, J., Mitchell, K. et Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41, S51-S58.
- Ybarra, M. L. (2004). Linkages between depressive symptomatology and Internet harassment among young regular Internet users. *CyberPsychology and Behavior*, 7(2), 247-257.

Ybarra, M. L. et Mitchell, J. K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.

Ybarra, M. L., Diener-West, M et Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, S42-S50.

Ybarra, M. L., Espelage, D. L. et Mitchell, K. J. (2007). The co-occurrence of Internet harassment and unwanted sexual solicitation victimization and perpetration: Associations with psychological indicators. *Journal of Adolescent Health*, 41, S31-S41.

Ybarra, M. L. et Mitchell, J. K. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics*, 121, e350-e357.

Zanotti, A. (2009). Views in Progress, Views in Process. A Participatory Video Experience with Young People in a Space of Borderlands. Dans T. Tufte et F. Enghel (dir.), *Youth Engaging with the World: Media, Communication and Social Change* (p. 283-300). Göteborg: International Clearinghouse on Children, Youth and Media.

Zaslow, E. et Butler, A. (2002). "That it was made by people our age is better": Exploring the role of media literacy in transcultural communication. *Journal of Popular Film & Television*, 30(1), 31-40.

Zillien, N. et Hargittai, E. (2009). Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage. *Social Science Quarterly*, 90(2), 274-291.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R. et Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21.

Annexe 1 – Guide pour les entrevues individuelles

Thème 1 : les idées entretenues par les vidéastes à propos de la cyberintimidation

- 1) D'où vient ce que tu sais au sujet de la cyberintimidation ? Qu'est-ce que tu as vécu, vu, lu ou entendu à ce sujet ?
- 2) Lorsque tu as produit ta vidéo sur la cyberintimidation, as-tu cherché des informations à ce sujet ou t'en es-tu tenu à ce que tu savais déjà? Pourquoi?

Thème 2 : les processus de rationalisation mis en œuvre par les vidéastes

- 3) Pour quelles raisons as-tu produit et publié en ligne ta vidéo sur la cyberintimidation?
- 4) Quel public ou quel groupe de la population as-tu tenté de rejoindre ? Qui, selon toi, avait le plus besoin d'être éduqué, informé ou persuadé en lien avec la question de la cyberintimidation ?
- 5) Pour toi, quelles informations étaient pertinentes à offrir à ton public à propos de la cyberintimidation?
- 6) Comment as-tu décidé quelle forme allaient prendre les informations présentées dans ta vidéo, quelle utilisation des images, de la voix, du texte et de la musique tu allais faire?
- 7) Comment as-tu décidé où tu allais publier ou diffuser ta vidéo pour t'assurer qu'elle rejoigne ton public ?
- 8) As-tu répondu aux commentaires que ton public t'a laissés depuis la publication de ta vidéo dans YouTube ?

Annexe 2 – Guide pour les groupes de discussion

Thème 1 : les idées entretenues par les adolescents à propos de la cyberintimidation

- 1) D'où vient ce que vous savez au sujet de la cyberintimidation ? Qu'est-ce que vous avez vécu, vu, lu ou entendu à ce sujet ?
- 2) Quelle est votre réaction lorsque vous entendez parler de la cyberintimidation ? Trouvez-vous que l'information qui vous est transmise est adéquate ?

Thème 2 : la critique de six vidéos YouTube sur la cyberintimidation

Nous allons visionner ensemble six vidéos YouTube sur le thème de la cyberintimidation. Après chacune d'elles, je vous poserai deux questions, qui vous inviteront à vous exprimer au sujet des vidéos.

- 3) Quelles sont les faiblesses des informations présentées dans ces vidéos?
- 4) Quelles sont les faiblesses de la mise en forme des informations présentées dans ces vidéos, c'est-à-dire de l'utilisation des images, de la voix, du texte et de la musique?

Thème 3 : les processus de rationalisation mis en œuvre par les adolescents

Nous avons visionné ensemble 6 vidéos YouTube sur le thème de la cyberintimidation. Maintenant, je vous propose que nous scénarisions ensemble notre propre vidéo. Nous allons devoir faire des choix par rapport à *ce que* nous allons dire et montrer et par rapport à *comment* nous allons le dire et le montrer.

- 5) Pour quelles raisons produiriez-vous et diffuseriez-vous une vidéo sur la cyberintimidation?
- 6) Quel public ou quel groupe de la population devriez-vous tenter de rejoindre en priorité?
- 7) Quelles informations seraient pertinentes à offrir à votre public à propos de la cyberintimidation?
- 8) Comment décririez-vous le ou les cyberintimidateurs dans votre vidéo?

- 9) Comment décririez-vous ce que disent ou font les cyberintimideurs dans votre vidéo ?
- 10) Quels médias, canaux de communication ou technologies seraient évoqués pour décrire la cyberintimidation dans votre vidéo?
- 11) Comment décririez-vous la ou les victimes dans votre vidéo?
- 12) Quelle forme les informations présentées dans votre vidéo prendraient-elles, quelle utilisation des images, de la voix, du texte et de la musique feriez-vous?
- 13) Où devriez-vous publier ou diffuser votre vidéo pour vous assurer qu'elle rejoigne votre public ?

Annexe 3 – Grille d’analyse des vidéos

	144
Titre de la vidéo	Les messages s'effacent, les blessures restent - Cyberintimidation
Chaîne YouTube	Marie-Ève Labbé
Date exacte de publication dans YouTube	2015-12-04
Année de publication	
2008	0
2009	0
2010	0
2011	0
2012	0
2013	0
2014	0
2015	1
Publications originales et re-publications	
Les publications originales	1
Les republications de documents par leurs propres auteurs	
Les republications de documents par d’autres usagers de YouTube	
Catégories de vidéos	
Les vidéos amateurs	1
Les publicités sociales d'organismes gouvernementaux ou non-gouvernementaux	
Les retransmissions d'interventions publiques	
Les retransmissions d'émissions de radio, de télévision ou de webséries professionnelles	
Les contenus générés automatiquement par ordinateur	
Les productions documentaires semi-professionnelles	
Les archives de séquences de jeux vidéos	
Les vidéos dont les contenus sont illisibles	
Nos propres vidéos de promotion de notre projet	
Durée des vidéos amateurs	
Durée exacte de la vidéo	00:07:40
Courte (< 4 minutes)	
Moyenne (4 à 20 minutes)	1
Longues (> 20 minutes)	
Réception de la vidéo (en date du 15 juin 2015)	

Nombre de visionnements	122
Nombre de pouces levés	2
Nombre de pouces baissés	0
Langue des vidéos	
Français seulement	1
Français, avec des éléments de discours en anglais	
Anglais uniquement	
Les discours oraux et écrits	
Les rapports entre la vie sociale et les technologies numériques	
Internet est un contexte dangereux	1
Internet doit demeurer un lieu de libre expression	1
Internet doit demeurer un lieu de libre expression	
La nature des actes de cyberintimidation dans les vidéos	
Des insultes ou des commentaires méchants	
La propagation rapide de rumeurs	
L'envoi de messages agressifs et de menaces	
La publication en ligne de photos ou de vidéos compromettantes	1
Du harcèlement psychologique ou sexuel	
De l'humiliation devant un public	
Le vol de renseignements personnels	
La médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation	
La publication de messages dans les médias sociaux	1
C'est tout simplement de l'intimidation sur Internet	
La publication de messages dans Facebook	
L'envoi de messages avec un téléphone mobile et sa messagerie texte	1
Peut avoir lieu partout, à tout moment	1
La production de messages avec des technologies numériques	1
L'envoi de messages par courriel	
La publication de messages dans Twitter	
Les cyberintimidateurs	
Ils sont irresponsables et socialement incompétents	
Ils sont influencés par leurs pairs	1
Ils agissent dans le but de satisfaire des besoins personnels	
Ils méritent du soutien	1
Les conséquences pour les cyberintimidateurs	
Faire face à des conséquences légales	1
Apprendre à être socialement responsables	1
Souffrir, voire mourir	
Les victimes de cyberintimidation	

Elles sont nombreuses	1
Ce sont surtout des filles	
Ce sont surtout des adolescents	
Elles sont aussi victimes d'intimidation à l'école	
N'importe qui peut devenir une victime	
Les effets de la cyberintimidation sur les victimes	
Les paroles blessent autant que la violence physique	1
Suicide	1
Détruire des vies	1
La dépression	1
Peur de dénoncer les agresseurs	
Isolement	1
Anxiété	1
Baisse de l'estime de soi	1
Insensible à la cyberintimidation	
Échecs scolaires	1
Sentiment de culpabilité	1
Sentiment de vulnérabilité	1
Sentiment d'insécurité	1
Troubles alimentaires	
Comportements violents	
Les autres acteurs de la cyberintimidation	
Les parents sont peu préoccupés et mal informés	1
Les témoins d'actes de cyberintimidation sont trop souvent	
Les actions proposées pour lutter contre la cyberintimidation	
Au public	
Mettons fin à la cyberintimidation dès maintenant	1
Rendez hommage aux victimes	
Misons sur le respect	1
Aux victimes	
Confiez-vous à une personne de confiance	
Demeurez indifférentes aux actes des cyberintimidateurs	
N'abandonnez pas, puisqu'il y a des solutions	1
Développez des savoir-faire techniques pour prévenir la cyberintimidation	
Aux témoins	
Dénoncez les cyberintimidateurs	
Aux cyberintimidateurs	
Arrêtez et pensez avant d'agir	
Aux parents et aux enseignants	

Informez-vous davantage	
Les mises en scène	
La nature des actes de cyberintimidation	
Faire croire à la victime que personne ne l'aime	1
Commenter négativement l'apparence physique	1
Inciter la victime à se suicider	1
Commenter négativement les comportements sexuels	1
Commenter négativement les aptitudes intellectuelles	1
Faire croire à la victime qu'elle est inutile pour la société	
Transmettre des menaces de violence physique ou de mort	
Commenter négativement l'hygiène personnelle	1
Signifier à la victime qu'elle est exclue	1
Commenter négativement l'identité ou l'orientation sexuelle	1
Réitérer son pouvoir sur la victime	
Rire de la victime publiquement	
Commenter négativement les publications en ligne	1
Menacer la victime de révéler des informations privées	
Commenter négativement les croyances religieuses	
Inviter la victime à la rencontrer en personne (profilage)	
La médiatisation et la publicisation des actes de cyberintimidation	
La messagerie texte (d'un téléphone mobile)	1
Le babillard public de Facebook	1
La messagerie privée de Facebook	
L'ordinateur portable	
L'ordinateur de bureau	
Un site de réseautage non-identifiable	
La tablette numérique	
La boîte de courriel	
Twitter	
Un logiciel de modification de photos	
La messagerie instantanée de MSN	
Un blogue personnel	
Tumblr	
Un scripteur (<i>cloudfogger</i>)	
Un site de publication de vidéo (fictif)	
Les cyberintimidateurs	
Ce sont des adolescents	
Ce sont des filles	
Ils agissent à deux	

Ils agissent en groupe	
Ce sont autant des filles que des garçons	
Ils agissent seuls	
Ce sont des garçons	
Ce sont des enfants	
Ce sont des adultes	
Ce sont de jeunes adultes	
Ils agissent en groupe de personnes de différents âges	
Les victimes	
Elles sont seules quand elles se font cyberintimider	1
Des adolescents	
Des filles	1
Autant des filles que des garçons	
Des garçons	
Des personnes de tous âges	
Des jeunes adultes	1
Des enfants	
Les effets de la cyberintimidation sur les victimes	
Pleurer	
Se prendre la tête à deux mains	
S'automutiler	
S'isoler dans une pièce	
Tomber au sol (métaphore)	
Avaler des médicaments et/ou de l'alcool pour se suicider	
Se couche et se mettre en boule	
Hurler de colère	
Se pendre avec une corde	
Avoir peur	
Les autres acteurs de la cyberintimidation	
Les parents	
Les défenseurs	1
Les enseignants	
Les actions proposées pour lutter contre la cyberintimidation	
Aux défenseurs	
Offrir votre aide à la victime	
Dire à la victime d'ignorer les paroles des cyberintimideurs	
Utiliser les technologies et les médias pour prendre la défense de la victime	
Quitter le groupe des cyberintimideurs pour vous joindre à la victime	1

Réconforter la victime	
Dire à la victime de dénoncer les cyberintimidateurs	
Dire aux enseignants de prendre les adolescents au sérieux	
Dire à la victime de rapporter l'acte au média social	
Dire aux cyberintimidateurs de mettre fin à leurs agissements	
Aux parents	
Poser des questions à votre enfant sur sa vie	
Se rapprocher de votre enfant s'il est distant	
Lire les messages sur le téléphone ou l'ordinateur de votre enfant	
Demander à votre enfant de pouvoir lire ses échanges dans les médias sociaux	
Prendre votre enfant au sérieux lorsqu'il vous parle de cyberintimidation	
Ne pas vous décourager si votre enfant est victime de cyberintimidation	
Témoigner publiquement du suicide de votre enfant	
Aux victimes	
Ressaisissez-vous en vue d'agir	
Exprimer ce qu'il vous arrive par l'écrit ou le dessin	
Supprimer les messages haineux qui vous concernent	1
Aux enseignants	
Prendre les adolescents au sérieux	
Prendre le temps de s'occuper des problèmes des adolescents	
Confisquer les téléphones mobiles des cyberintimidateurs	
La médiatisation des discours et des mises en scène	
La médiatisation des discours oraux et écrits	
Intertitres	
Voix « humaine »	
Des logos de médias sociaux	
Des écrans de papier	
Des saisies d'écran de journaux en ligne	
Des représentations graphiques de données statistiques	
Des écrits en processus d'écriture à l'écran	
La voix synthétique générée par ordinateur	
La médiatisation des mises en scène	
Des images mobiles analogiques (vidéos)	1
Des images fixes analogiques (photos)	
Des images mobiles synthétiques (animation)	
Des images fixes synthétiques (dessin numérique)	

Annexe 4 – Grille d’analyse des entrevues individuelles

	Léonard
Genre	
Féminin	
Masculin	1
Âge	
Exact	14
Pays	
Québec	1
Canada (hors Québec)	
France	
Régions	
Montréal	1
Poitou-Charentes	
Langue	
Français	1
Anglais	
Contexte de production	
À la maison	1
Cours secondaire	
Discipline	
Français, langue d'enseignement	
Les idées entretenues au sujet de la cyberintimidation	
Je n'ai jamais été victime de cyberintimidation, je connais personne qui a été victime	
J'ai vu des actes de cyberintimidation dans les médias sociaux	
Je connais quelqu'un qui a été victime	
J'ai déjà été victime d'une forme de cyberintimidation	
Je trouve que les médias de masse exagèrent par rapport à la situation	
Il n'y a pas assez d'informations à ce sujet dans les livres	
J'ai vu des récits rapportant des actes de cyberintimidation	
J'en savais assez pour faire ma vidéo	
Le processus de documentation est important	
Il a des publicités sociales	
Il n'y a pas assez d'informations à ce sujet dans les médias de masse	
On en parle assez et les gens sont assez informés	
Les raisons motivant la production d’une vidéo de nature socioéducative	
Faire partie des diffuseurs d’informations sur le sujet	

Informer le public au sujet de la cyberintimidation	
Pour en apprendre davantage sur la cyberintimidation	
Me donner l'occasion de s'entraîner à produire des vidéos	
Attirer un grand nombre de spectateurs	
Le public à cibler	
Les adolescents	
Les victimes effectives ou potentielles	
Les défenseurs effectifs ou potentiels	
Les plus jeunes	
Les cyberintimideurs	
Le public méconnaissant	
L'information importante à diffuser	
Répercussions des actes de cyberintimidation, pour les cyberintimideurs et pour les victimes	
ce qu'il faut faire lorsque nous sommes victimes d'actes de cyberintimidation	
savoir identifier les potentiels cyberintimideurs	
faire savoir aux cyberintimideurs qu'ils sont « stupides »	
La médiatisation des informations	
Le montage est une étape importante	
Le montage nécessite autodidactie et patience	
On doit accorder une attention à la qualité des images vidéos	
Travailler seul, ça permet de faire ce qu'on veut	
Travailler seul, c'est plus simple	
Travailler en équipe, c'est mieux	
On peut emprunter des contenus si notre vidéo vise à leur rendre hommage	
On peut emprunter des contenus si notre vidéo a une visée dénonciatrice	
On peut emprunter des contenus qui ont déjà rentabilisé leur production	
Il faut être à l'affût des « tendances » en matière de production vidéo	
Il faut trouver un pseudonyme	
Il faut camoufler autant que possible son accent québécois	
Il faut être visible dans sa vidéo	
La qualité de l'information est importante que sa forme	
Favoriser la critique humoristique	
Favoriser le drame	
Favoriser l'objectivité	
Le média de diffusion	
YouTube est le média social le plus consulté par les internautes de partout dans le monde	
La mise en ligne dans YouTube n'est pas facile	

L'interaction avec le public après la publication de la vidéo	
Les commentaires du public sont pertinents	

Annexe 5 – Grille d’analyse des groupes de discussion

Numéro du participant	1
Date de réalisation du groupe de discussion	
	2015-05-20
Identification des participants	
Prénom	
Nom	
Pseudonyme	Karl
Code	(Karl, G17, ABT)
Genre	
Fille	
Garçon	1
Âge	
12	
13	
14	
15	
16	
17	1
Régions	
Abitibi-Témiscamingue	1
Montréal	
Montréal	
Les idées entretenues au sujet de la cyberintimidation	
Les expériences avec la cyberintimidation	
Les expériences directes	
Victime	
Cyberintimidateur	
Défenseur	
Les expériences indirectes	
Un ami a été victime	
J’en ai vu dans les médias sociaux	
Les discours formulés par les adultes	
À l’école	
Des policiers	
Mes enseignants	

Mes parents	
Les animateurs de ma maison de jeunes	
Les médias d'information	
Les bulletins de nouvelles télévisés	
Les récits de jeunes victimes dans les médias sociaux	
La culture médiatique	
Les publicités sociales	
L'appréciation des idées véhiculées au sujet de la cyberintimidation	
Les commentaires négatifs	
On en parle trop souvent	
Je ne suis pas intéressé	
Nous devrions informer les cyberintimidateurs	
Les informations offertes aux victimes sont inadéquates	
Les commentaires positifs	
Je suis intéressé	
Les informations sont pertinentes, mais je suis suffisamment informé	
La critique des vidéos présentées	
Les formes de communication et les limites des informations	
Les commentaires sur les formes de communication	
Recourir à la violence pour lutter contre la cyberintimidation	
Recourir à l'humour pour traiter d'un sujet sérieux	
Faire part d'une opinion défavorable à l'endroit des cyberintimidateurs	
Ne pas présenter le thème de la vidéo	
Ne pas présenter le but de la vidéo	
Instrumentaliser une problématique sociale	
Les commentaires sur les limites des informations	
Ne présenter que des informations descriptives	
Présenter des informations désuètes	
Présenter la cyberintimidation comme un phénomène féminin	
Présenter des statistiques incohérentes entre elles	
Ne pas montrer les effets sur les victimes	
Ne montrer qu'une forme de cyberintimidation	
Montrer des actes de cyberintimidation	
La médiatisation des informations	
Les commentaires sur le réalisme des mises en scène	
Les mises en scène sont caricaturales ou irréalistes	
La musique triste ajoute à l'aspect caricatural	
Les témoignages sont faux	

Les commentaires sur le format	
Le procédurier « étape par étape » est à éviter	
Aucun support visuel	
Les informations sont mal organisées	
La vidéo est trop longue (plus de 4 minutes)	
Les commentaires sur la dimension orale	
Recours à une voix synthétique	
Parler en marmonnant ou trop rapidement	
Couvrir un discours oral avec de la musique	
Les commentaires sur la dimension écrite	
Fautes de français	
Éléments textuels illisibles	
Trop d'éléments textuels	
Les commentaires sur la qualité audiovisuelle	
Images et des sons de faible qualité	
Problèmes techniques nuisibles à la lecture de la vidéo	
Vers la production d'une vidéo de nature socioéducative	
Les raisons motivant la production d'une vidéo de nature socioéducative	
Les commentaires pessimistes	
Rien ne sert de produire une autre vidéo	
Les raisons langagières et techniques	
Pour m'occuper du montage	
Pour être caméraman	
Pour mobiliser mon savoir-faire en production vidéo	
Pour m'occuper du montage	
Pour m'occuper de la narration	
Pour agir en tant que metteur en scène	
Pour organiser une activité de visionnement	
Les raisons sociales	
Pour venir en aide aux victimes	
Pour participer à un projet collectif	
Pour témoigner en tant que victime	
Pour accumuler un capital scolaire et professionnel	
Pour accumuler un capital économique	
Le public à cibler avec une vidéo sur la cyberintimidation	
Une idée générale	
Tout le monde	

Le critère du rôle dans des incidents de cyberintimidation	
Les cyberintimidateurs	
Les parents	
Les victimes	
Les potentiels défenseurs	
Le critère de l'âge	
Les adolescents	
Les enfants	
Décrire la cyberintimidation dans une éventuelle vidéo	
Décrire les cyberintimidateurs	
Les déterminants	
Ils sont tout simplement stupides	
Ils sont mal informés quant aux effets de leurs actes	
Leurs actes sont facilités par la présence des technologies	
Ils font face à des difficultés personnelles et familiales	
Leurs modes d'action	
Ils agissent de manière anonyme	
Ils agissent en groupe	
Leurs raisons	
Ils veulent acquérir du pouvoir	
Ils veulent se venger	
Leur sexe et leur âge	
Ce sont surtout des garçons	
Ce sont surtout des adolescents	
Décrire les actes de cyberintimidation dans une éventuelle vidéo	
Des précisions sur la notion de cyberintimidation	
Liée à l'intimidation traditionnelle	
Les limites avec l'acceptable sont difficiles à cerner	
Des actes à répétition	
Ne pas utiliser le mot « cyberintimidation »	
Des actes de nature privée	
L'envoi d'insultes et de méchancetés	
L'envoi de menaces	
Un vol de renseignements personnels en ligne	
Du harcèlement psychologique	
Des actes de nature publique	
La mise en ligne de photos ou de vidéos compromettantes	
La propagation des rumeurs au sujet de quelqu'un	

Décrire les usages technologiques et médiatiques des cyberintimidateurs	
Les médias	
Avec Internet	
Dans Facebook	
Dans l'ensemble des réseaux sociaux	
La messagerie texte	
La boîte de courriel	
Les technologies numériques	
Avec un ordinateur	
À travers un écran	
Décrire les victimes	
Des filles	
N'importe qui	
L'information importante à diffuser	
Les effets de la cyberintimidation sur les victimes	
Les effets sur les victimes (général)	
Les effets de la cyberintimidation sont aussi graves que ceux de l'intimidation	
La cyberintimidation a des effets sur l'entourage de la victime	
L'intervention en situation de cyberintimidation	
Inciter les victimes à dénoncer les cyberintimidateurs	
Soutenir les victimes psychologiquement	
Presser les autorités à trouver des solutions adéquates	
Montrer aux défenseurs comment défendre les victimes	
Dire aux victimes de se confier à un adulte	
Dire aux victimes d'ignorer les actes des cyberintimidateurs	
Appeler l'ensemble du public à s'unir aux côtés des victimes	
Montrer aux victimes comment « bloquer » les cyberintimidateurs en ligne	
Proposer un service d'aide aux victimes (ex. Tel-jeunes)	
Dire aux adultes de prendre la situation au sérieux	
Intimider les cyberintimidateurs	
La prévention de la cyberintimidation	
Dire aux cyberintimidateurs que ce qu'ils font est mal	
Faire la promotion de la diversité et de l'égalité	
Parler des risques associés à la divulgation des renseignements personnels	
Demander aux médias sociaux de bannir les cyberintimidateurs	

Présenter les conséquences légales pour les cyberintimidateurs	
L'étendue du phénomène	
Présenter un taux de prévalence élevé	
La médiatisation des informations	
Les commentaires sur la mise en scène	
Produire des mises en scène réalistes	
Montrer les actions des personnages	
Faire appel à un narrateur	
Faire parler les personnages	
Réaliser des mises en scène inédites	
Produire un sketch humoristique	
Mettre le spectateur dans la peau des victimes	
Les commentaires sur les intervenants	
Demander à de véritables victimes de témoigner	
Demander les services d'un YouTubeur connu des adolescents	
Les commentaires sur le format	
Alterner discours expressifs, descriptifs et persuasifs	
Réaliser un récit	
Mettre de côté l'information superflue	
Produire une vidéo courte (environ une minute)	
Les commentaires sur la dimension audiovisuelle	
Ajouter une trame musicale dramatique	
Produire des images en noir et blanc	
Mettre une musique « accrocheuse » que les jeunes connaissent	
Produire des images en couleurs vives	
S'inspirer des publicités sociales diffusées à la télévision	
Les commentaires sur la dimension écrite	
Recourir à l'écrit pour assurer la clarté du message	
Ne pas faire de fautes d'orthographe	
Le média de diffusion à privilégier	
Les médias sociaux	
Dans YouTube	
Dans Facebook	
Les médias traditionnels	
Dans un site thématique sur la cyberintimidation	
À la télévision, sous forme de publicité	
Dans le cadre d'émissions télévisées à grande écoute	
Dans les salles de cinéma, durant les bandes-annonces	

Une proposition générale	
Dans tous les médias disponibles	
Un contexte éducatif traditionnel	
Dans les salles de classe des écoles	

