

## **Analyse du contenu de vidéos YouTube d'adolescents québécois sur le thème de la cyberintimidation : vers l'identification d'objectifs pour une éducation critique aux médias numériques**

Mathieu Bégin

### **Résumé**

La recherche présentée porte sur la cyberintimidation (CI) et sur la publication dans YouTube de vidéos à propos de ce problème social. Elle vise à décrire les contenus de vidéos d'ados québécois, en vue d'identifier leurs limites en termes de potentiel de transformation sociale, puis de cibler des objectifs prioritaires pour le domaine de l'éducation critique aux médias numériques. Pour ce faire, une analyse du contenu de 47 vidéos a été effectuée. Les résultats montrent qu'elles ont un potentiel de transformation sociale limité. Elles s'en tiennent à une représentation dramatique du problème de la CI, sans proposer de pistes d'action concrètes. Cinq objectifs éducatifs sont ciblés. Ils visent le développement de compétences cognitives, relationnelles et techno-langagières chez les ados.

**Mots clés** : numérique, vidéos, cyberintimidation, éducation critique aux médias, objectifs.

### **Abstract**

The research presented is about cyberbullying (CB) and posting videos about this social problem in YouTube. It aims to describe the content of Quebec's teenagers' videos, in order to identify their limits in terms of potential for social change, then to target priority objectives for the field of critical digital media education. To do this, a content analysis of 47 videos was done. The results show that they have a limited potential for social change. They stick to a dramatic representation of the CB problem, without proposing concrete actions. Five educational objectives are targeted. They aim to develop cognitive, relational and techno-language skills among teenagers.

**Keywords**: digital, videos, cyberbullying, critical media education, objectives.

## Éducation critique aux médias numériques auprès des adolescents

La recherche présentée porte sur deux phénomènes. Premièrement, la « cyberintimidation » (CI), un terme qui désigne les actes de langage produits avec des technologies numériques qui sont distribués massivement ou à répétition dans des canaux de communication, en vue de nuire au bien-être psychologique ou au capital social d'une personne (Olweus et Limber, 2018). Deuxièmement, la publication dans YouTube, par les adolescents (ados), de vidéos à propos de ce problème social. Ces publications peuvent être considérées comme une forme de « citoyenneté numérique » (CN), à condition qu'elles visent une « transformation sociale » (Bégin, 2018), c'est-à-dire une autonomisation des personnes et des groupes vulnérables ainsi que leur intégration à la collectivité (Larose et al., 2013). La recherche vise à décrire les contenus des vidéos YouTube d'ados québécois portant sur le thème de la CI, en vue d'identifier leurs limites en termes de potentiel de transformation sociale, puis de cibler des objectifs prioritaires pour le domaine de l'éducation critique aux médias numériques<sup>1</sup>.

L'éducation aux médias (ÉAM) – et plus récemment l'éducation aux médias *numériques* – est un projet social et éducatif plus ou moins formalisé, qui vise le développement des compétences nécessaires à la vie en société dans un contexte sociohistorique marqué par une hypermédiation des relations humaines. On accole l'adjectif « critique » à ce projet lorsque les efforts déployés par les acteurs du domaine visent une transformation sociale (Landry, 2017). Ainsi, « éducation critique aux médias » et « CN » sont donc intimement liées.

Au début des années 2010, Proulx (2012, p. 27) affirmait qu'il y avait urgence, dans l'ensemble des pays postindustriels, d'entreprendre « une véritable démarche d'éducation critique aux médias numériques [...] auprès des jeunes publics ». Au même moment, Piette (2012) – pionnier de l'ÉAM au Québec – appelait lui aussi à la constitution d'un pôle de recherche qui s'intéresserait aux pratiques numériques des jeunes, dans le but mieux cerner les objectifs d'une éducation critique aux médias numériques (ÉCAMN).

À l'aube des années 2020, un débat a lieu chez les chercheurs (surtout en communication et en éducation) au sujet de la *littératie* (un ensemble de *compétences*) que doivent viser à développer les activités et les programmes d'ÉAM à l'ère du numérique (Bhatt, 2017; Fastrez et Philippette, 2017; Landry, 2017; Loicq, 2017).

La catégorisation des compétences proposée par Jenkins (2009) est sans doute une des plus répandues dans le domaine de la littératie médiatique. Elle se décline en neuf catégories : jeu, performance, simulation, appropriation, travail multitâche, cognition distribuée, intelligence collective, jugement, navigation transmédias, réseautage, et négociation.

---

<sup>1</sup> Les résultats présentés dans cet article ont été produits dans le cadre d'une thèse de doctorat réalisée à l'Université de Montréal (Bégin, 2016). L'auteur remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du

Plus récemment, Scolari, Masanet, Guerrero-Pico et Establés (2018) ont proposé une nouvelle catégorisation « d'habiletés transmédias », qui se décline aussi en neuf catégories : habiletés de production, gestion des contenus, gestion individuelle, gestion sociale, performance, connaissance de l'industrie des médias et des technologies, narration et esthétique, idéologie et éthique, et prévention du risque.

Ces catégorisations, bien que pertinentes pour alimenter le débat sur les objectifs de l'ÉCAMN auprès des ados, comportent cependant deux limites épistémologiques importantes. Premièrement, elles constituent avant tout un cadre d'analyse pour étudier les pratiques numériques « générales » des ados, sans aborder la production vidéo dans sa spécificité et sa complexité. Deuxièmement, elles n'établissent aucune hiérarchisation des compétences. Elles ne permettent donc pas d'orienter le travail éducatif de manière stratégique. C'est pourquoi notre recherche propose d'analyser des productions vidéos (PV) d'ados, en vue de cibler des objectifs prioritaires pour le domaine de l'ÉCAMN.

Depuis les premiers débats sur l'ÉAM, les ados ont toujours constitué un public jugé prioritaire (Livingstone et Helsper, 2010). S'il en est ainsi, c'est que les acteurs qui œuvrent dans ce domaine considèrent l'adolescence comme une période de la vie marquée par une prise de risques importante durant les efforts d'apprentissage, de socialisation, de construction identitaire et d'expression personnelle des jeunes (Coslin, 2003; Dessez et Vaissière, 2007; Le Breton, 2007; Pompignac-Poisson et Allanic, 2009), qu'il conviendrait de prévenir et de prendre en charge (Courtois, 2011). C'est pourquoi nous nous sommes intéressés aux ados dans le cadre de notre recherche, plus précisément aux jeunes québécois âgés de 12 à 17 ans (Pica et al., 2013).

## **État de la recherche la production vidéo adolescente**

### *Portraits des pratiques et de leurs effets sur le développement*

Koh (2013) discerne quatre catégories de jeunes producteurs de vidéos : les *visualiseurs* (dimension visuelle et graphique) ; les *remixeurs* (réutilisation créative de contenus déjà existants) ; les *bricoleurs* (apprentissage des logiciels de montage par essais et erreurs) ; les *activistes* (potentiel d'émancipation personnelle et sociale).

La forme de production numérique la plus répandue chez les ados est le *remixage* (Kalmus, Pruulmann-Vengerfeldt, Runnel et Siibak, 2009; Lenhart et Madden, 2005; Steeves, 2014a). Elle permet aux ados de faire preuve de créativité, tout en en faisant l'économie du complexe et chronophage filmage de mises en scène (Ivashkevich et Shoppell, 2013).

Les ados qui sont en mesure de s'adonner à la production/publication de contenus numériques sur une base régulière (une fois par mois) sont généralement issus de milieux où le revenu familial est élevé et où les parents possèdent des diplômes universitaires (Gui et Argentin, 2011). Dans certains contextes urbains très multiculturels, on observe que les

jeunes issus de l'immigration publient davantage de contenus, notamment pour exprimer leur identité (Drotner et Kobbernagel, 2014; Hargittai et Walejko, 2008).

Les activités de PV des jeunes ont déjà fait l'objet de nombreuses recherches montrant qu'elles contribuent à leur développement, par exemple sur le plan de leur identité et de leur capacité à travailler en équipe. Dans un texte publié antérieurement, nous brossons un portrait complet et documenté de ces effets (Bégin, 2017, p. 136-137).

Récemment, des recherches ont encore montré certains effets « positifs » des activités de PV sur le développement des jeunes, comme par exemple la compréhension des difficultés vécues par les jeunes LGBTQ en contexte socioculturel plus conservateur et normatif (Martin et Licon, 2018), le développement d'une pensée politique critique chez les jeunes vivant en situation de pauvreté extrême (Batallan, Dente et Ritta, 2017) et l'expression assumée d'une identité ethnique minoritaire en situation d'inégalités ethniques (Valdivia, 2017).

La recherche de Pyles (2017) montre toutefois que ces effets peuvent être atténués dans des contextes où les accompagnateurs des ados exercent un fort pouvoir sur leurs actes expressifs et créatifs, un effet de « censure » d'autant plus grand lorsque des préjugés au regard de l'identité ethnique ou religieuse des ados sont présents (Dahya, 2017).

#### *De l'analyse du contenu à l'évaluation des compétences*

Une des rares recherches sur les représentations véhiculées dans des PV d'ados est celle de Caron (2016). Elle recense les fonctions pragmatiques des discours de 55 PV d'ados sur le thème de l'intimidation et aboutit sur une réflexion quant à leur « portée civique ». Concevant tout acte discursif médiatisé et public traitant d'une thématique sociale comme une forme « d'engagement civique », cette contribution laisse toutefois dans l'ombre une question désormais cruciale à aborder dans le domaine de l'ÉCAMN, soit celle de l'évaluation des compétences numériques des ados en situation de production d'une vidéo sur une thématique à caractère social.

Postulant que les PV des ados constituent un objet d'analyse de prédilection pour procéder à l'évaluation de leurs compétences numériques, la recherche vise trois objectifs spécifiques : 1) décrire la structure thématique des contenus des vidéos YouTube d'ados québécois sur le thème de la CI ; 2) identifier les limites de ces contenus en termes de potentiel de transformation sociale ; 3) cibler des objectifs prioritaires pour le domaine de l'ÉCAMN.

#### **Méthodologie et fondements théoriques : une analyse de contenu à visée normative**

Afin d'atteindre les objectifs énoncés, nous avons procédé à une analyse du contenu de 47 « vidéos d'ados », c'est-à-dire toutes les vidéos publiées sur des profils YouTube d'ados

et/ou mettant en scène des ados (Caron, Raby, Mitchell, Thévissen-LeBlanc et Prioletta, 2016; Martin et Dagiral, 2016)<sup>2</sup>.

Toutes les PV analysées ont été repérées dans YouTube avec le mot-clé « cyberintimidation ». Nous avons retenu ce mot-clé, parce qu'il s'agit du terme le plus répandu dans le contexte géoculturel et linguistique où nous avons réalisé notre recherche, à savoir le Canada francophone, plus précisément le Québec. En effet, sauf quelques rares exceptions, c'est plutôt l'expression « cyber-harcèlement » (avec ou sans trait d'union) qui est employée pour désigner le phénomène en Europe francophone (Arsène et Raynaud, 2014; Blaya, 2011).

Toutes les PV ont fait l'objet d'une analyse consistant à identifier et à dénombrer les énoncés descriptifs (ex. *La cyberintimidation touche 75 % des adolescents*), expressifs (ex. *Je pense que c'est injuste*) et persuasifs (ex. *Dénoncez vos agresseurs !*) concernant la CI, qu'ils soient transmis verbalement ou textuellement. Les images représentant des scènes de CI et d'intervention en situation de CI ont toutes été codées de la même manière. Par exemple, les scènes représentant des victimes dénonçant leurs agresseurs ont été codées de la même manière que le dernier énoncé présenté. Par ailleurs, les énoncés permettant d'identifier les publics ciblés ont tous aussi été dénombrés (ex. *Cette vidéo s'adresse aux victimes*). Enfin, les modalités de médiatisation (recours à la voix, au texte, aux images fixes et mobiles, à la musique) ont aussi été dénombrées.

Bien que notre analyse de contenu nous permette d'évaluer les compétences numériques des vidéastes sur la base de ce que donnent à voir et à entendre leurs PV, elle comporte toutefois comme principale limite de laisser dans l'ombre leurs discours justificatifs concernant leurs objectifs communicationnels. Cela dit, nous avons par le passé consacré un article à cette question spécifique, soit celle des *raisons* orientant les actions communicationnelles des ados (Bégin, 2018).

Sur le plan théorique, l'analyse de contenu à visée normative présentée ici se fonde sur les écrits du philosophe allemand J. Habermas (2003, 2006) au sujet de l'usage public de la raison, de l'agir communicationnel et de l'éthique de la discussion. De manière générale, la pensée critique du philosophe invite le chercheur à poser un regard évaluatif sur le potentiel de transformation sociale des actions des individus. Elle postule que cette transformation sociale passerait par la transmission de discours « raisonnés » (voire scientifiquement informés), cohérents avec les besoins cognitifs des publics à qui ils sont adressés, dans un langage intelligible par ces publics.

Cette posture a comme limite de nous enjoindre à porter un regard sévère sur les compétences des ados et à adopter une vision idéaliste de l'éducation. Elle invite à formuler une critique des actes de communication qui ne se rapprocheraient pas suffisamment de la

---

<sup>2</sup> Dans ce qui suit, nous nommerons ces 47 ados « vidéastes », pour bien les distinguer des ados « en général ».

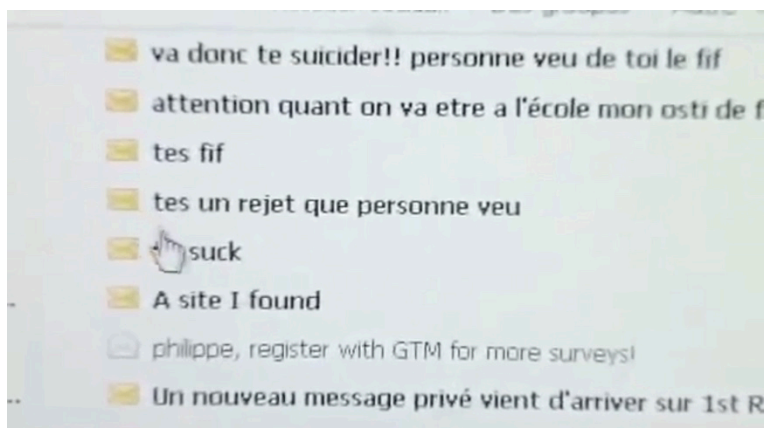
« prise de position argumentée du philosophe éclairé » (Haber, 2011). Cela dit, elle est en revanche porteuse d'un fort potentiel de réflexion sur les enjeux moraux et éthiques de l'apprentissage et de la communication (Robichaud, 2018), cohérente avec notre objectif d'identification d'objectifs prioritaire pour l'ÉCAMN (Pereira, 2017). Comme Kellner et Share (2007), nous persistons à penser que le développement d'une réelle littératie numérique critique, porteuse d'un potentiel de transformation sociale, ne peut se faire sans l'adoption d'une posture normative telle que celle adoptée ici.

## Vidéos d'ados sur la cyberintimidation : contenus, formes et effets potentiels

### *Représentations visuelles : un réalisme dramatique au potentiel d'aide limité*

Les PV analysées présentent différents types d'actes de CI. Les plus communs sont : Faire croire à la victime que personne ne l'aime (38 %), Commenter négativement l'apparence physique (38 %), Inciter la victime à se suicider (32 %), Commenter négativement les comportements sexuels (ici les mots *pute* et  *salope* sont souvent employés par les agresseurs mis en scène) (30 %). De manière plus marginale, nous retrouvons des scènes représentant le profilage en ligne et des propos racistes.

Figure 1. Messages textuels reçus par une victime



Nous constatons que les scènes dépeintes dans les PV correspondent aux représentations cognitives que les ados se font de la CI, qui sont surtout fondées sur des savoirs d'expérience (événements vécus de manière directe ou par observation distante) (Bégin, 2011; Menesini et al., 2012). Nous pouvons supposer ici que les vidéastes ont misé sur une représentation qu'ils et elles jugent fidèle à *leur* réalité, afin d'être crédibles aux yeux de leur public.

Il en va de même en ce qui concerne les technologies présentées pour illustrer la CI. Les plus souvent mises à l'écran sont la messagerie texte du téléphone mobile ainsi que la messagerie privée du réseau social Facebook. Les moins représentées sont le média social



Twitter et le blogue personnel. Dans l'ensemble, tout cela coïncide avec le portrait des médias *réellement* fréquentés par les ados (Steeves, 2014b). Encore une fois, nous pouvons supposer que les vidéastes ont misé sur une représentation fidèle à *leur* réalité comme stratégie de communication.

Figure 2. Acte de cyberintimidation commis avec un téléphone mobile



En ce qui concerne la représentation des intimidateurs, les PV montrent deux portraits types : les groupes de filles *cool* ou « à la mode » (bénéficiant d'un grand capital symbolique) (représentations surtout produites par des vidéastes filles) et les garçons mal intentionnés agissant de manière anonyme (représentations surtout produites par des vidéastes garçons). Sur le plan communicationnel, les représentations graphiques sont une fois de plus fidèles aux représentations cognitives qu'entretiennent les ados à cet égard. Par ailleurs, sur le plan sociologique, elles traduisent bien le clivage existant entre les univers masculin et féminin au sein de la population adolescente (Pasquier, 2005).

Figure 3. Portrait d'un cyberintimidateur anonyme



Eu égard à la représentation strictement descriptive de la CI dans leurs PV, les vidéastes se montrent donc compétents. Ils sont éclairés lorsqu'il est question de produire une vidéo de nature « cinématographique ». Il n'y a donc pas là de priorités majeures à souligner en matière d'éducation critique. Nous dirions même que la compétence mise en pratique par les vidéastes dans ce domaine est à féliciter et qu'elle pourrait en ce sens servir de moteur de motivation dans le cadre de projets éducatifs auprès des ados en général.

Là où il y a matière à formuler une critique concernant les représentations de la CI dans les PV des vidéastes, c'est en ce qui concerne le dénouement des récits vidéographiques qu'elles présentent. Les victimes, dans plus des trois quarts des PV, sont dépeintes comme étant seule pour affronter leurs difficultés relationnelles. Dans un quart des PV, elles expriment même un sentiment d'incompréhension ou d'impuissance par rapport à la situation qu'elles vivent : « *La question que je me pose aujourd'hui est "est-ce que ça va arrêter, un jour ?"* ».

Les effets négatifs sur les victimes dominent les récits vidéographiques. En tout, les deux tiers des PV dépeignent ces effets visuellement et explicitement. Plus précisément, un tiers montrent des victimes crispées sur elles-mêmes ou se prenant la tête à deux mains en signe de détresse psychologique, un tiers représentent des victimes qui pleurent et une PV sur cinq donnent à voir des scènes d'automutilation ou d'actes de suicide.

Figure 4. Victime se prenant la tête à deux mains en signe de détresse



À l'inverse, seulement 9 % des PV présentent un récit caractérisé par un dénouement positif, c'est-à-dire au terme duquel les victimes « s'en sortent ». Une seule PV présente une scène où l'intimidateur s'excuse et où il y a une résolution de conflit « à l'amiable ». Également, une seule PV évoque les possibles conséquences légales pour les cyberintimidateurs dans son discours, de manière plutôt floue : « *La cyberintimidation... C'est criminel* ». Nous n'avons repéré aucune scène où les cyberintimidateurs sont punis pour leurs actes.



Par ailleurs, insistons sur le fait que seulement 15 % des PV présentent des personnages de parents et 4 % des enseignants. Dans tous les cas, ces adultes sont représentés comme étant de peu d'aide pour les victimes, voire même nuisibles à l'autorégulation de leurs conflits interpersonnels, notamment parce qu'ils comprennent mal l'univers socio-numérique des jeunes. Il s'agit d'ailleurs d'une réalité montrée par la recherche (Shariff, 2013; Shariff et Churchill, 2009). Enfin, seulement 13 % des PV montrent des personnages représentant des « défenseurs », c'est-à-dire des ados venant en aide directe aux victimes. Bien qu'ils soient peu présents dans les récits, leurs actions sont toutefois dépeintes positivement, une observation cohérente avec le fait que les ados préfèrent demander de l'aide à leurs pairs plutôt qu'aux adultes en contexte de CI (Navarro et Serna, 2015).

Figure 5. Défenseures réconfortant une victime



Le constat concernant la représentation pessimiste de la CI coïncide avec les résultats d'autres recherches, qui notent l'aspect dramatique des PV de vidéastes adolescents, fortement inspirées de leur culture cinématographique et télévisuelle (Cunningham, 2014; Miller, 2010; Soep, 2006; Vailati, 2014). En termes d'effets, notons que cette stratégie de communication qu'est le recours au drame pourrait avoir un effet de dissuasion sur les potentiels intimidateurs (Halverson et al., 2014; Zaslow et Butler, 2002), mais qui ne serait toutefois que de courte durée (Zych, Ortega-Ruiz et Del Rey, 2015).

À la lumière de notre cadre théorique, c'est surtout en ce qui concerne leurs effets potentiels sur les victimes de CI que les PV méritent de faire l'objet d'une critique. En brossant un portrait aussi sombre et pessimiste du problème de la CI, les PV laissent dans l'ombre les pistes de solutions qui pourraient aider les ados en situation de difficulté qui les consultent. Elles ont donc un potentiel limité « d'empowerment », pour reprendre un terme souvent employé dans les écrits sur les mouvements sociaux et le travail social (Larose et al., 2013). Une recherche souligne d'ailleurs une limite semblable au sujet des PV d'ados (Fisher-Keller, Butler et Zaslow, 2001).

*Discours oraux et textuels : peu d'explications et des injonctions floues*

Si la représentation visuelle de la CI constitue une force des PV analysées, peu d'entre elles intègrent cependant une définition verbale ou textuelle de la CI (13 %). En revanche, le PV qui le font présentent un portrait riche des différentes versions de la CI : « *Insultes, Rumeurs, Menaces, Photos/vidéos sans autorisation, Harcèlement sexuel* », énumère l'une d'entre elles.

De plus, peu d'importance a été accordée aux intimidateurs dans les PV, afin de les décrire ou d'expliquer le *pourquoi* de leurs actes. Seulement 15 % des PV le font, soit pour expliquer les actes des cyberintimidateurs en termes de raisonnements (*Ils ne veulent que plus d'attention*), soit en termes de déterminants (*Ils vivent des problèmes familiaux*). Enfin, seulement 6 % des PV traitent des conséquences relationnelles ou légales des actes de CI pour les cyberintimidateurs. Cette limite des PV montre en quelque sorte la pertinence pour les accompagnateurs (parents, animateurs, intervenants, enseignants) d'inviter les ados à réfléchir plus en profondeur aux problèmes sociaux qui les concernent, notamment afin qu'ils et elles puissent articuler un discours plus riche à leur sujet dans leurs productions numériques.

Les victimes sont plus souvent l'objet de discours que les intimidateurs dans les PV (43 % parlent d'elles). De manière cohérentes avec leurs représentations visuelles, certaines PV précisent que les victimes sont plus souvent des filles que des garçons. C'est surtout sur le nombre de victimes que porte le discours des PV. En effet, toutes les PV qui traitent des victimes abordent l'étendue de la CI : « *Des milliers de personnes sont victimes de cyberintimidation* » ; « *Au Canada, 70% des jeunes sont victimes de cyberintimidation* » ; « *Saviez-vous que 43 % des adolescents sont victimes de cyberintimidation ?* ».

Remarquons toutefois que les chiffres évoqués dans les discours des vidéastes sont parfois exagérés au regard du portrait fait par la recherche à cet égard, qui situe la prévalence du problème autour de 20 % (Cénat et al., 2014; Galand, Hospel et Baudoin, 2014; Kubiszewski, Fontaine, Huré et Rusch, 2013). En termes d'effets potentiels et de fondements, nous pouvons donc dire que les vidéastes semblent vouloir sensibiliser leur public à l'ampleur du problème en vue de l'inciter à agir, sans toutefois l'informer de manière *objective*.

Il en va de même en ce qui concerne le thème des effets de la CI, abordé dans plus de la moitié des PV, de manière générale ou spécifique. De manière spécifique, nous observons qu'une seule PV traite d'effets comme l'anxiété ou l'isolement, alors qu'un peu plus du quart d'entre elles évoquent le suicide : « *En 2012, 41 cas de suicides, encore une fois, causé par la cyberintimidation* ». Encore une fois, en termes d'effets souhaités, nous pouvons supposer que les vidéastes ont intentionnellement mis l'accent sur les aspects les plus alarmants du problème, dans le but de persuader leurs publics.

Si les victimes font l'objet de discours dans la majorité des PV, il en va tout autrement pour les autres acteurs concernés par la CI. En effet, aucune PV ne traite d'eux, sauf une seule évoquant le manque de considération des parents à l'endroit du problème : « *Seulement 5 % des parents sont préoccupés par la cyberintimidation* ».

Bien qu'ils soient peu riche en informations sur la description et l'explication du problème de la CI, les discours des PV sont assez insistants lorsqu'il est question d'enjoindre le public à agir. En effet, 87 % contiennent un « mot d'ordre » visant à enjoindre un public large ou précis à agir.

Précisément, 38 % des PV commandent au public en général de mettre fin à la CI en se mobilisant et en arrêtant d'être passifs : « *Arrêtez d'être spectateur ! Vous pouvez faire une différence* » ; « *Ensemble, STOPPONS la cyber-intimidation* ». Également, 38 % des PV enjoignent les victimes à se confier à une personne de confiance : « *En passant, si tu vis de la violence, autant physique que mentale, gêne-toi pas pour venir me parler. C'est un peu ça mon but. J'vais même te donner des conseils. Si tu as des problèmes, je suis là pour ça. J'veux bien t'écouter* ». Parmi ces PV, presque toutes mentionnent dans leurs génériques les numéros de téléphone des deux ligne d'aide aux jeunes en difficulté les plus connues au Québec, soit *Tel-Jeunes* et *Jeunesse, J'écoute*.

Par ailleurs, 21 % des PV s'adressent directement aux cyberintimidateurs pour les sensibiliser au sujet des effets de leurs actes : « *Vos gestes peuvent se rendre loin : Soyez-en conscients* » ; « *S'il te plaît... Avant d'écrire tout ce qui te passe par la tête, réfléchis* ». Autant de PV s'adressent aux témoins et potentiels défenseurs afin de les convaincre de dénoncer les intimidateurs ou d'empêcher leurs actes : « *N'ayez crainte de dénoncer toutes formes d'intimidation* » ; « *Si vous êtes témoins de cyberintimidation, agissez !* ». Notons par ailleurs qu'une seule PV s'adresse aux parents et aux enseignants afin de solliciter un engagement de leur part. Elle se contente de leur transmettre l'adresse d'un site d'information du gouvernement canadien : « *Canada.ca/Nonalacyberintimidation* ».

#### *Stratégies et langages de communication : enjeux de transparence et d'éthique*

Sur le plan des stratégies relationnelles, mentionnons qu'un quart des PV présentent dans leur texte descriptif (sous la vidéo dans l'interface de YouTube) une mention claire de leur contenu thématique et de leur objectif communicationnel : « *Petite vidéo tournée par des médiateurs sur quoi faire lorsqu'on est témoin de cyberintimidation* ». Suivant la logique de notre cadre théorique, cette approche pragmatique est à féliciter. En termes d'apprentissage, cette manière de faire aide les vidéastes à cibler les objectifs de leurs actions/projets. En termes de communication, elle permet l'établissement d'attentes informationnelles plus précises chez le public.

Notre analyse montre aussi qu'un quart des vidéastes se sont rendus visibles à l'écran en tant que commentateurs (et non en tant que personnages) et que 13 % des PV présentent des informations quant à leur processus de production : « *Vidéo faite à partir de différentes*

publicités ayant été faites sur le web pour sensibiliser les gens face à la cyberintimidation ». Sur le plan communicationnel, une telle transparence pourrait hypothétiquement aider à gagner la confiance des publics ciblés.

En ce qui concerne les langages de communication, nous observons que 89 % des vidéastes ont employé des intertitres comme modalités de transmission d'informations. En comparaison, seulement 38 % ont utilisé leur voix pour décrire, expliquer ou commenter le problème de la CI.

De manière cohérente avec la compétence des vidéastes à mettre en scène la CI, nous observons que les images mobiles sont centrales dans leurs PV (79 %). Dans certains cas, des filtres « noir et blanc » (30 %) et des musiques émouvantes (37 %) sont ajoutés afin d'accentuer l'effet dramatique des récits.

Nous pouvons en ce sens conclure que les vidéastes sont assez compétents dans la mobilisation de l'image pour montrer explicitement, de la voix pour argumenter et de l'écrit pour enjoindre leur public à agir.

Par ailleurs, mentionnons qu'un vidéaste a recouru à l'humour pour passer son message et qu'un autre a usé de propos violents : « *Si le meurtre était légal, ce que je ferais, c'est que je les mettrais tous (les cyberintimideurs) dans un gros camion de poubelles. Je les grinderais (déchiquèterais)* ». Il nous apparaîtrait pertinent de questionner l'usage de ces stratégies relationnelles pour traiter d'une thématique sérieuse comme la CI, notamment en les confrontant aux attentes du public ado en général à cet égard.

### **Objectifs éducatifs ciblés**

Notre recherche visait à décrire la structure thématique des PV d'ados adolescents québécois sur la CI, en vue d'identifier leurs limites en termes de potentiel de transformation sociale, puis de cibler des objectifs prioritaires pour le domaine de l'ÉCAMN. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse du contenu de 47 PV récoltées dans YouTube.

Comme nous l'avons vu, les PV sont limitées en termes de diversité d'informations et de fondements de ces informations. À la lumière des recherches scientifiques sur le sujet, elles insistent exagérément sur l'ampleur supposée du problème et sur la gravité de certains de ses effets. En outre, les PV offrent peu d'informations de nature explicative nous permettant de comprendre l'existence et la complexité de ce problème, ce que sont pourtant capables de faire les ados en situation d'entrevues individuelles ou de groupes (Bégin, 2011; Menesini et al., 2012).

La principale force des contenus des PV est leur richesse en injonctions ciblant différents publics, dans un logique de lutte contre la CI. Une critique que nous pouvons toutefois adresser à ces injonctions est d'être « floues », en ce sens qu'elles ne proposent pas de

pistes d'action concrètes (ex. *Dites à votre amie que vous l'aimerez quoi qu'il arrive*). Elles s'en tiennent à des mots d'ordre génériques comme les suivants : « *Dites STOP !* » ou « *Victime d'intimidation ? N'attends pas. Réagis !* », qui peuvent laisser le public désarmé devant le problème de la CI. En outre, nous avons aussi vu que les vidéastes s'en tiennent généralement à ce qu'ils et elles savent déjà pour documenter leurs PV.

Au regard de l'ensemble des limites soulignées précédemment, nous ciblons cinq objectifs éducatifs spécifiques pour une ÉCAMN.

Objectif 1 : *S'assurer que les ados mettent en œuvre des efforts de recherche documentaire, dans une optique de confrontation et de validation de leurs sources.* Dans le cadre d'une activité de PV à finalité éducative, cet objectif invite l'accompagnateur à veiller à ce que les ados ne diffusent pas d'informations fausses ou douteuses au sujet de l'étendue et des effets d'un phénomène social, en s'assurant qu'ils et elles valident leurs propos à l'aide de différentes sources d'informations. À l'ère des « fausses informations » (*fake news*), cet objectif de validation de l'*objectivité* des discours publics des ados apparaît d'autant plus pertinent pour une réelle ÉCAMN (Spratt et Agosto, 2017).

Objectif 2 : *Convaincre les ados d'être explicites et transparents par rapport à leurs processus de PV, de manière à assurer une meilleure confiance de la part de leurs publics.* Comme le montrent les résultats de notre analyse, certaines vidéos présentaient des informations quant à leur processus de production. Le rôle de l'accompagnateur serait ici de voir à une généralisation de cette pratique chez les ados, qui participerait à gagner la confiance du public en cette ère de diffusion de fausses informations. Plus concrètement, l'accompagnateur inviterait les ados à décrire dans le générique ou la description textuelle de leurs PV leur travail de recherche, de tri, d'évaluation et d'intégration des informations.

Toujours en ce qui concerne la question de la transparence, nous rappelons qu'un quart des vidéastes se sont rendus visibles à l'écran dans leur PV, en tant que commentateurs du phénomène de la CI. Bien que cela puisse participer à gagner la confiance du public, nous proposons aux accompagnateurs de discuter ouvertement de cette pratique avec les ados, car elle implique des enjeux de sécurité, comme par exemple la récupération des images les représentant par des personnes malintentionnées (Johnson, Steeves, Regan Shade et Foran, 2017).

Objectif 3 : *Inviter les ados à adopter une posture compréhensive et/ou explicative par rapport aux problèmes sociaux plutôt qu'une approche strictement descriptive.* Concrètement, cet objectif invite l'accompagnateur à encourager les ados à approfondir leur réflexion et à nuancer et complexifier leur représentation d'un phénomène social, en insistant notamment sur le *pourquoi* ou sur le *qu'est-ce qui fait que* du phénomène, c'est-à-dire respectivement sur sa *compréhension* et sur son *explication* (Bulle, 2005). Comme nous l'avons dit précédemment, les PV analysées fournissent peu d'explications par rapport à l'existence et la persistance de la CI. En étant « aux premières loges » pour observer ce phénomène – ou d'autres, comme le sextage par exemple – les ados pourraient ainsi fournir

aux adultes des explications par rapport aux phénomènes sociaux qui les concernent de près. Ils et elles pourraient participer à la production de représentations « alternatives » à celles véhiculées par les grands médias d'information. En ce sens, les PV des ados agiraient comme une réponse aux discours médiatisés dominants, qui tendent à simplifier les réalités vécues par les ados, particulièrement lorsqu'il est question de violence (Windisch, 1999). Cela correspond aux objectifs d'une ÉAM à visée critique et de transformation sociale (Dahya, 2017; Kellner et Share, 2007).

*Objectif 4 : Convaincre les ados d'intégrer des objectifs de transformation sociale à leurs démarches de PV.* Dans la suite logique de ce qui vient d'être proposé, cet objectif suggère à l'accompagnateur de faire réfléchir les ados au sujet de leurs intentions communicationnelles et des effets potentiels de leurs PV. Concrètement, il pourrait suggérer aux ados d'adresser leurs vidéos à des personnes en situation de difficulté en proposant à ces dernières des pistes de solutions concrètes à leurs problèmes, ou bien suggérer aux ados de s'adresser directement aux auteurs d'actes de violence en leur exposant les conséquences de leurs actes. Comme nous l'avons vu, certaines PV analysées avaient adopté de telles stratégies, mais elles étaient minoritaires dans l'ensemble. Une réelle ÉCAMN appellerait à une adoption plus généralisée de cette pratique chez les ados.

*Objectif 5 : Amener les ados à proposer des pistes d'action concrètes pour lutter contre les problèmes sociaux, particulièrement dans une logique de prévention.* Dans le cadre d'une activité de PV à finalité éducative, cet objectif invite l'accompagnateur à encourager les ados à adresser au « grand public » (c'est-à-dire aux personnes qui ne sont pas directement concernées par un problème) à s'y intéresser davantage et à s'investir dans sa prévention, par exemple en prenant la défense d'une victime ou en dénonçant un agresseur. Cet objectif communicationnel viserait à proposer des pistes d'action claires et concrètes au public, ce que ne font pas les PV analysées. Il aurait ultimement comme finalité la création d'un climat de bienveillance généralisé, propice à la réduction du nombre d'actes de violence chez les ados (Beaumont, 2014).

Dans l'ensemble, les cinq objectifs présentés constituent un portrait de ce que *devrait* être une réelle ÉCAMN, du moins à la lumière de notre analyse de PV d'ados sur la CI. Ils constituent un programme éducatif *idéalisé*, qui devra éventuellement passer l'épreuve de la faisabilité « sur le terrain ». À l'heure actuelle, nous sommes pleinement conscient du fait que les adultes souhaitant mettre en œuvre une réelle ÉCAMN disposent rarement des ressources pour ce faire, à commencer par le temps, pourtant essentiel à notre compréhension approfondie des réalités sociales et des cultures numériques des ados. Espérons que les décideurs politiques ayant à cœur l'ÉAM puisse offrir cette denrée rare aux accompagnateurs dans les années à venir. Nous persistons à croire, comme d'autres (Selwyn, Nemorin, Bulfin et Johnson, 2018), que le temps constitue une ressource bien plus importante que les appareils électroniques « dernier cri » présents dans les différents contextes éducatifs participant au développement et à l'apprentissage des ados.



## Bibliographie

- Arsène, M. et Raynaud, J. P. (2014). Cyberbullying (ou cyber harcèlement) et psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent : état actuel des connaissances. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62(4), 249-256.
- Batallan, G., Dente, L. et Ritta, L. (2017). Anthropology, participation, and the democratization of knowledge: participatory research using video with youth living in extreme poverty. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(5), 464-473.
- Beaumont, C. (dir.). (2014). *Revoir notre approche en prévention de la violence et de l'intimidation : des interventions soutenues par la recherche*. Québec: Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif.
- Bégin, M. (2011). *La cyberintimidation : une étude exploratoire sur le point de vue des adolescents (Mémoire de maîtrise inédit)*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Bégin, M. (2016). *Agir contre la cyberintimidation avec la vidéo numérique et YouTube : une étude de sociologie cognitive sur la communication socioéducative médiatisée chez des adolescents (Thèse de doctorat inédite)*. Montréal: Université de Montréal.
- Bégin, M. (2017). Les courts métrages produits par des adolescents montréalais dans le cadre du projet Clip ton 514 : quelle représentation médiatique de la diversité ? Dans M. Loicq & I. F. Dumez (dir.), *Jeunes, médias et diversités*. Paris: Éditions du Centre d'études sur les jeunes et les médias.
- Bégin, M. (2018). Quand des adolescents font une vidéo sur la cyberintimidation : une action citoyenne ? *Lien social et Politiques*, 80, 128-148.
- Bhatt, I. (2017). *Assignments as controversies : digital literacy and writing in classroom practice*. New York: Routledge.
- Blaya, C. (2011). Cyberviolence et cyberharcèlement : approches sociologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 47-65.
- Bulle, N. (2005). L'explication de l'action sociale. *L'Année sociologique*, 55(1), 9-18.
- Caron, C. (2016). L'engagement civique des adolescents au prisme de leurs vlogues sur l'intimidation. *Communication*, 34(1), 1-22.
- Caron, C., Raby, R., Mitchell, C., Thévissen-LeBlanc, S. et Prioletta, J. (2016). From concept to data: sleuthing social change-oriented youth voices on YouTube. *Journal of Youth Studies*, 20(1), 47-62.
- 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).
- Coslin, P. G. (2003). *Les conduites à risque à l'adolescence*. Paris: Armand Colin.

- Courtois, R. (2011). *Les conduites à risque à l'adolescence : repérer, prévenir, prendre en charge*. Paris: Dunod.
- 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.
- Dahya, N. (2017). Critical perspectives on youth digital media production: 'voice' and representation in educational contexts. *Learning, Media & Technology*, 42(1), 100-111.
- Dessez, P. et Vaissière, H. d. l. (2007). *Adolescents et conduites à risque*. Rueil-Malmaison: Éditions ASH.
- Drotner, K. et Kobbernagel, C. (2014). Toppling hierarchies? Media and information literacies, ethnicity, and performative media practices. *Learning, Media & Technology*, 39(4), 409-428.
- Fastrez, P. et Philippette, T. (2017). Un modèle pour repenser l'éducation critique aux médias à l'ère du numérique. *tic&société*, 11(1), 85-110.
- Fisherker, 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.
- Galand, B., Hospel, V. et Baudoin, N. (2014). Prévalence du harcèlement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Rapport d'enquête. Louvain-la-Neuve: GIRSEF, Université catholique de Louvain.
- 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.
- Haber, S. (2011). Pour historiciser L'Espace public de Habermas. Dans P. Boucheron & N. Offenstadt (dir.), *L'espace public des historiens : autour de Jürgen Habermas* (p. 25-41). Paris: Presses Universitaires de France.
- Habermas, J. (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Paris: Grasset.
- Habermas, J. (2006). *Idéalisations et communication : agir communicationnel et usage de la raison*. Paris: Fayard.
- 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.
- 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.

- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Johnson, M., Steeves, V., Regan Shade, L. et Foran, G. (2017). *Partager ou ne pas partager. Comment les adolescents prennent des décisions en matière de vie privée à propos des photos sur les réseaux sociaux*. Ottawa: HabiloMédias.
- 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.
- Kellner, D. et Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. Dans D. Macedo & S. R. Steinberg (dir.), *Media Literacy: A Reader* (p. 3-23). New York: Peter Lang Publishing.
- 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.
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Huré, K. et Rusch, E. (2013). Le cyber-bullying à l’adolescence : problèmes psycho-sociaux associés et spécificités par rapport au bullying scolaire. *L’Encéphale*, 39(2), 77-84.
- Landry, N. (2017). Articuler les dimensions constitutives de l’éducation aux médias. *tic&société*, 11(1), 7-45.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S. J., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L’arrimage de l’intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l’intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1).
- Le Breton, D. (2007). *En souffrance : adolescence et entrée dans la vie*. Paris: Métailié.
- Lenhart, A. et Madden, M. (2005). *Teen Content: Creators and Consumers*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- 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.
- Loicq, M. (2017). Une approche comparative des discours institutionnels en éducation aux médias : une analyse socio-anthropologique. *Argumentation et analyse du discours*(19), 1-15.
- Martin, L. T. et Licona, A. C. (2018). Remixed Literacies and Radical Cooperation at Play in a Youth-Directed Media Project. Dans M. P. Sheridan, M. J. Bardolph, M. F. Hartline & D. Holladay (dir.), *Writing for Engagement: Responsive Practice for Social Action* (p. 125-137).
- Martin, O. et Dagiral, É. (2016). *L’ordinaire d’internet: Le web dans nos pratiques et relations sociales*. Paris: Armand Colin.

- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., . . . Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents : A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(9), 455-463.
- 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.
- 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 (*Cyberbullying Across the Globe* (p. 193-218). Cham: Springer.
- Olweus, D. et Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139-143.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris: Autrement.
- Pereira, I. (2017). Les grammaires de l'éducation critique aux médias à l'épreuve du numérique. *tic&société*, 11(1), 111-136.
- Pica, L. A., Traoré, I., Camirand, H., Laprise, P., Bernèche, F., Berthelot, M. et Plante, N. (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.
- Piette, J. (2012). Une réflexion sur les mutations de l'éducation aux médias. Dans M. Lebrun, N. Lacelle & J.-F. Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale : de nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école* (p. 241-246). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pompignac-Poisson, M. et Allanic, C. (2009). *Comprendre l'adolescence : conduites de dépendance et conduites à risque*. Turquant: Cheminements.
- Proulx, S. (2012). L'irruption des médias sociaux: enjeux éthiques et politiques (*Médias sociaux : enjeux pour la communication* (p. 9-31). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pyles, D. G. (2017). A social semiotic mapping of voice in youth media: the pitch in youth video production. *Learning, Media and Technology*, 42(1), 8-27.
- Robichaud, A. (2018). *Habermas et la question de l'éducation*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Scolari, C. A., Masanet, M.-J., Guerrero-Pico, M. et Establés, M.-J. (2018). Transmedia literacy in the new media ecology: Teens' transmedia skills and informal learning strategies. *El profesional de la información*, 27(4), 801-812.
- Selwyn, N., Nemorin, S., Bulfin, S. et Johnson, N. (2018). *Everyday Schooling in the Digital Age. High School, High Tech?* London: Routledge.
- Shariff, S. (2013). Defining the Line on Cyber-Bullying: How Youth Encounter and Distribute Demeaning Information. Dans J. Beheshti & A. Large (dir.), *The*

- Information Behavior of a New Generation: Children and Teens in the 21st Century* (p. 195-211).
- Shariff, S. et Churchill, A. (2009). *Truths and Myths of Cyber-bullying*. New York: Peter Lang.
- Soep, E. (2006). Beyond literacy and voice in youth media production. *McGill Journal of Education*, 3(41), 197-213.
- Spratt, H. E. et Agosto, D. E. (2017). Fighting Fake News: Because We All Deserve the Truth: Programming Ideas for Teaching Teens Media Literacy. *Young Adult Library Services*, 15(4), 17.
- Steeves, V. (2014a). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : Experts ou amateurs ? Jauger les compétences en littératie numérique des jeunes Canadiens*. Ottawa: HabiloMédias.
- Steeves, V. (2014b). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La vie en ligne*. Ottawa: HabiloMédias.
- Vailati, A. (2014). Seeing in Distance: Video Production among Rural South African Youth. *Visual Anthropology*, 27(1-2), 91-104.
- Valdivia, A. (2017). What was out of the frame? A dialogic look at youth media production in a cultural diversity and educational context in Chile. *Learning, Media & Technology*, 42(1), 112-125.
- Windisch, U. (1999). *Violences jeunes, médias et sciences sociales*. Lausanne: L'Âge d'homme.
- 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.
- 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.