

# REGARD CRITIQUE SUR LES HUMANITÉS NUMÉRIQUES : LE CAS D'UNE RECHERCHE COMPRÉHENSIVE SUR LES PROCESSUS CRÉATIFS D'ADOLESCENTS

Mathieu Bégin

TELUQ — Université du Québec

**Résumé :** *Les humanités numériques (HN) font l'objet de débats dans la communauté scientifique. Plusieurs chercheuses et chercheurs craignent de voir les sciences humaines et sociales placées sous l'emprise d'impératifs strictement lucratifs et ont, jusqu'ici, peu réfléchi de manière critique aux méthodes et aux pratiques de terrain que le discours sur les HN suggère fortement d'adopter. Cet article pose un regard critique sur les HN. Il se fonde sur une expérience dans terrain marquée de défis, qui s'est déroulée dans le cadre d'une recherche compréhensive visant à comprendre les raisons orientant les « processus créatifs » d'adolescents ayant publié dans YouTube une vidéo sur le thème de la cyberintimidation. Le déroulement de sa phase de collecte de données ainsi que les défis l'ayant marqué sont rapportés en détails. Les stratégies de recrutement de participants qui ont été mises en œuvre pour relever ces défis sont ensuite présentées. L'article vise à montrer les limites des promesses des HN pour la recherche compréhensive ainsi que l'importance de « l'imagination méthodologique » du chercheur pour la mise à bien de ses travaux.*

**Mots-clés :** *Sciences humaines et sociales ; méthodologie ; humanités numériques ; critique ; YouTube ; terrain ; défis ; recherche compréhensive ; adolescents ; processus créatifs.*

**Abstract :** *Digital humanities (DH) are debated in the scientific community. Many researchers are afraid of seeing the humanities and social sciences placed*

*under the influence of strictly lucrative imperatives. So far, researchers have not critically think about “on the field” methods and practices that DH’s discourse strongly suggests to adopt. This article takes a critical look at DH. It is based on a challenging field experience, which has been part of a comprehensive research aiming to understand the reasons behind the “creative processes” of teenagers who have posted on YouTube a video about cyberbullying. Its data collection phase as well as the challenges that have marked it are reported in detail. Participant recruitment strategies that have been implemented to address these challenges are then presented. The article aims to show the limits of the promises of the DH for comprehensive research as well as the importance of the “methodological imagination” of the researcher for the completion of his work. Keywords : Humanities and Social Sciences ; methodology; digital humanities; criticism; YouTube; field work; challenges; comprehensive research; teenagers; creative processes.*

## Les humanités numériques

Ce que nous appelons aujourd'hui « le numérique » désigne généralement l'ensemble des outils techniques permettant la production, la publication, la diffusion et la consultation d'informations sur le réseau Internet. Le phénomène généralisé de numérisation de la société qui marque les années 2010, appelées « *l'ère de la globalisation numérique* » par (Corniou, 2010), est caractérisé par une injonction à « participer » (publier des textes, des photos, des vidéos) (Proulx, 2017). Il n'épargne aucun domaine de l'activité humaine, y compris celui de la production des savoirs et de leur diffusion, c'est-à-dire le domaine de la recherche (Bouzidi et Boulesnane, 2017).

Depuis le début des années 2010, voire même des années 2000, le numérique a facilité l'accessibilité aux savoirs dans les milieux universitaires. Nous n'avons qu'à penser aux bases de données des bibliothèques institutionnelles, aux portails et plateformes en ligne comme OpenEdition, hypotheses.org ou revues.org ainsi qu'aux revues internationales de sciences humaines et sociales disponibles en mode « libre accès »<sup>1</sup> (Cavalié, Clavert, Legendre et Martin, 2017). Mentionnons également, dans le même ordre d'idées, les outils censés faciliter la gestion des sources bibliographiques de plus en plus abondantes, tels que Zotero ou EndNote.

La pénétration du numérique dans le domaine de la production et de la diffusion des savoirs a pris une telle importance, qu'au début des années 2010, nous avons vu apparaître en sciences humaines et sociales l'expression « humanités

---

<sup>1</sup> La revue *COMMposite* en est un bon exemple.

numériques », directement inspirée de l'appellation de langue anglaise « *digital humanities* » popularisée par Schreibman, Siemens et Unsworth (2004).

Certains chercheuses et chercheurs qui se réclament de ce champ de recherche et qui militent pour sa reconnaissance le définissent comme une « interdiscipline » visant à « révolutionner » l'univers des sciences humaines et sociales grâce aux innovations numériques (Schnapp, Presner, Lunenfeld et Drucker, 2015). Elles, ils insistent notamment sur l'importance de démocratiser la production et la diffusion du savoir, c'est-à-dire de les rendre accessibles au plus grand nombre (Bouzidi et Boulesnane, 2017).

Le champ des HN s'est exponentiellement institutionnalisé depuis le début des années 2000, au point où l'on retrouve aujourd'hui des centres spécialisés de recherche en HN. Comme l'explique Welger-Barboza (2012) : « Ces centres sont d'emblée pluridisciplinaires, voire transdisciplinaires, et, dans la communauté des *digital humanities*, on utilise aujourd'hui le terme de postdisciplinarité »<sup>2</sup>. Surtout présents dans les universités étatsuniennes et anglaises, ils sont essentiellement composés de chercheuses et de chercheurs en sciences humaines, qui bénéficient du soutien de larges équipes en génie informatique. On compte parmi ces centres, à titre d'exemple, l'Institute for Advanced Technology in the Humanities rattaché à la University of Virginia et le Center for Computing in Humanities du King's College de Londres. Les centres de recherches en HN

---

<sup>2</sup> Nous n'entrerons pas ici dans le débat sur les différences entre « interdisciplinarité », « pluridisciplinarité », « transdisciplinarité » et « postdisciplinarité », qui n'est pas l'objet de cet article. Notre exposé contextuel n'a pour but que de montrer « l'éclatement » du champ des HN sur le plan disciplinaire. L'idée à retenir ici est que les HN ne se réclament d'aucune discipline « classique », comme par exemple la psychologie, la sociologie, l'anthropologie ou l'histoire.

bénéficient d'un financement considérable de la part d'organismes privés et publics, qui lui reconnaissent une pertinence sociale et économique.

L'institutionnalisation des HN s'est également traduit au cours des dernières années par la création de revues savantes précisément consacrées à ce champ, tel que le *Journal of Digital Humanities*, *Digital Scholarship in the Humanities*, *Digital Humanities Quarterly*, *Humanités numériques*, *Les Cahiers du numérique*, et *Digital Studies / Le champ numérique* (une revue canadienne bilingue anglais-français), pour ne nommer que quelques exemples en langues anglaise et française.

Comme le laisse entendre Bourdeloie (2013), la nouveauté des humanités numériques résiderait « dans le fait que le numérique n'est plus seulement un outil au service de la recherche mais aussi un objet de recherche à part entière », qu'il serait « à la fois instrument, méthode, terrain et objet de recherche » (p. 19). L'idée de concevoir « le numérique » en tant que terrain de recherche à part entière s'incarne dans des approches méthodologiques telles que « l'ethnographie des mondes virtuels » (Boellstorff, 2012), « l'anthropologie numérique » (Horst et Miller, 2012) ou la « netographie » (Kozinets, 2015). De manière générale, toutes ces approches méthodologiques invitent la chercheuse ou le chercheur à s'immerger dans une communauté donnée, afin de comprendre les codes culturels et langagiers qui la caractérise. Selon Sayarh (2013), la « netographie », par exemple, aurait comme avantages d'être moins chronophage pour la personne menant la recherche et moins intrusive dans la vie des communautés étudiées que l'ethnographie traditionnelle, en ce sens qu'elle ne les

oblige pas à se déplacer dans l'espace physique (par exemple d'un pays à l'autre).

Dès lors, on voit ici apparaître un certain glissement des terrains d'enquête traditionnels vers des terrains « virtuels », et ce, essentiellement pour des raisons d'économie d'efforts (Granjon et Magis, 2016). Ce glissement invite à adopter un point de vue critique par rapport à ce que le numérique fait faire aux chercheuses et aux chercheurs en termes de pratiques méthodologiques. C'est ce dont il sera question ci-dessous.

### **La critiques des humanités numériques**

À l'heure actuelle, les humanités numériques comme objet de réflexion épistémologique ont déjà été la cible de certaines critiques que nous pourrions qualifier « d'historico-discursives ». Ces critiques font notamment remarquer que le discours d'autojustification des humanités numériques n'est pas aussi révolutionnaire qu'il ne le laisse entendre, dans la mesure où il emprunte une bonne partie de ses fondements à des courants « techno-humanistes » antérieurs, comme celui des *Humanities Computing* (Doueïhi, 2011).

Les humanités numériques suscitent également des critiques de la part des chercheuses et chercheurs s'inscrivant dans une perspective d'économie politique du savoir, qui redoutent de voir les sciences humaines et sociales placées sous l'emprise des impératifs d'entreprises à visée strictement lucrative, étant donné leurs liens institutionnels et financiers étroits avec celles-ci (Mounier, 2018). Dans le même ordre d'idées, une des craintes actuelles à l'égard des humanités numériques, à l'aube de 2020, est qu'elles engendrent un retour en

force de la recherche purement positiviste et quantitativiste à saveur administrative au sein des universités (Mosco, 2014). On redoute également que les humanités numériques appellent ultimement à un « absolutisme méthodologique pur » (Fuchs, 2017), c'est-à-dire qu'elles imposent aux universités un mode de production du savoir qui laisserait de côté toute réflexion philosophique sur leur rôle de transformation de la société (Habermas, 1976).

### **Objectif de l'article et fondements de la critique**

Dans le champ de la recherche qualitative sur les usages du numérique chez les adolescentes et les adolescents – dans lequel nous nous situons – la recherche de boyd (2008) constitue un excellent exemple de travail d'ethnographie des espaces socionumériques. La chercheuse, qui affirme avoir passé « plus de six années » à observer les activités en ligne d'adolescentes et d'adolescents, explique que si les jeunes aiment tant les espaces socionumériques, c'est qu'ils répondent à leurs besoins essentiels, à savoir : se divertir, partager des références culturelles, socialiser, créer et exprimer leur identité. Le travail de boyd (2008), riche en résultats, s'appuie sur des observations en ligne ainsi que sur des entrevues réalisées avec des jeunes *lambda*, recrutés par l'entremise du réseau socioprofessionnel traditionnel de la chercheuse. Cette dernière passe ainsi sous silence les défis pouvant marquer les efforts de recrutement en ligne, en vue de questionner les raisons orientant leurs actions en réponse à un problème social donné (dans notre cas la cyberintimidation).

D'ailleurs, à ce jour, les méthodes et les ambitions des HN n'ont encore jamais fait l'objet de critiques découlant d'expériences « empiriques », au sens de « recherches de terrain ». À notre connaissance, elles n'ont surtout jamais fait l'objet de critiques du point de vue spécifique de la recherche qualitative à visée *compréhensive* qui, pour le dire simplement, questionne le *pourquoi* des *actions* des individus (Watier, 2002).

Fondé sur le récit détaillé d'une recherche à visée *compréhensive* que nous avons conduite en 2015, le présent article propose une critique des HN, en mettant précisément l'accent sur la question des défis communicationnels et techniques pouvant marquer les efforts de recrutement des jeunes dans le média social YouTube.

Le principal objectif de la recherche sur laquelle se fonde notre critique était de *comprendre* les *raisons* pouvant orienter les processus créatifs d'adolescentes et d'adolescents ayant publié dans YouTube une vidéo sur le thème de la cyberintimidation. En nous inspirant à la fois de la théorie de l'action sociale de Joas (2001) et de la philosophie pragmatique de John Dewey appliquée à l'art (Cometti, 2000; Dewey, 2010 [1934]), nous définissons ici le « processus créatif » comme une séquence de choix et d'actions intentionnelles qu'une personne effectue dans le cadre d'un projet de création, de manière à ce que son œuvre ait l'effet souhaité sur son public. À son tour, le terme « création » désigne l'inscription dans un support – matériel ou virtuel – des idées, des représentations, des valeurs et des normes sociales que la personne défend et souhaite transmettre ou inculquer. Pour la chercheuse ou le chercheur, comprendre les rai-

sons orientant les processus créatifs d'individus nécessite de réaliser avec ces individus des entrevues en profondeur (Boudon et Fillieule, 2012).

Dans le cadre de la recherche présentée, le thème de la cyberintimidation a été retenu comme objet de création chez les adolescentes et des adolescents, car il est étroitement lié à l'univers social de l'adolescence, et ce, tant dans les discours savants que publics (Blaya, 2013). Précisons que, de manière générale, le terme « cyberintimidation » désigne l'ensemble des actes de violence verbale ou symbolique commis à distance à l'aide d'un média numérique, qui ont comme finalité de nuire au bien-être ou au capital social d'une tierce personne (Deschamps et McNutt, 2016)<sup>3</sup>.

Dans le présent article, nous rapportons en détails le déroulement de la phase de collecte de données de notre recherche ainsi que les défis l'ayant marqué. Nous présentons ensuite les stratégies de recrutement que nous avons mises en œuvre afin de relever ces défis, à savoir : 1) la création et la publication dans YouTube de deux vidéos de promotion de notre projet de recherche ; et 2) une collaboration étroite avec des personnes intervenant dans le milieu des maisons de jeunes du Québec.

Ultimement, notre article vise à montrer l'importance de « l'imagination méthodologique » (Derèze, 2009, p. 86) et du réseau social traditionnel de la chercheuse ou du chercheur pour la mise à bien de ses travaux s'inscrivant dans une perspective *compréhensive*.

---

<sup>3</sup> En Europe francophone, ce même phénomène est plus souvent nommé « cyber-harcèlement » (Arsène et Raynaud, 2014; Blaya, 2011; Galand, Hospel et Baudoin, 2014).

L'originalité et la pertinence de notre critique des humanités numériques résident d'abord dans le fait qu'elle s'appuie sur un travail empirique, c'est-à-dire « de terrain ». Jusqu'ici, comme nous l'avons déjà dit, les discours savants sur les humanités numériques sont essentiellement de nature théorique. De plus, ils visent davantage à faire l'éloge de la portée méthodologique du numérique plutôt qu'à souligner *objectivement* ses limites.

Par ailleurs, l'originalité et la pertinence de notre critique des humanités numériques résident dans le fait qu'elle s'inscrit dans le champ particulier de la recherche sur les jeunes d'âge mineur (de l'enfance et de l'adolescence), qui comporte lui-même son lot de défis, comme avoir à communiquer avec des personnes en plein développement émotif, cognitif et social à propos de sujets « sensibles » (tel la cyberintimidation), dont la participation nécessite de surcroît l'approbation d'une tierce personne majeure et responsable de leur bien-être (Morrow et Richards, 1996; Schenk et Williamson, 2005). Ces enjeux n'ont jusqu'ici jamais été abordés dans les discours sur les humanités numériques.

### **Présentation de la recherche : objectif, pertinence et méthodologie**

Notre recherche visait à *comprendre* les *raisons* orientant les processus créatifs d'adolescentes et d'adolescents ayant publié dans YouTube une vidéo sur le thème de la cyberintimidation.

Dans le cadre de notre recherche, la pertinence sociale de la cyberintimidation comme objet de réflexion, de création et de communication était justifiée par deux raisons : premièrement, l'étendue et la persistance jugées préoccupantes

de ce problème par la communauté scientifique ; et deuxièmement, ses effets *négatifs* sur le développement des jeunes.

En effet, en 2014, une enquête québécoise menée auprès d'un échantillon de 8194 jeunes montrait que 22,9 % étaient victimes de cyberintimidation durant une seule année scolaire (Cénat et al., 2014). Depuis une dizaine d'années, nombreuses sont les recherches qui rapportent des chiffres semblables ailleurs au Canada (Steeves, 2014a), en France (Kubiszewski, Fontaine, Huré et Rusch, 2013), en Belgique francophone (Galand et al., 2014), aux États-Unis (Didden et al., 2009; Hinduja et Patchin, 2008; Juvoven et Gross, 2008; Schneider, O'Donnell, Stueve et Coulter, 2012), au Mexique (Vega-López, González-Pérez et Quintero-Vega, 2013), en Allemagne (Katzer, Fetchenhauer et Belschak, 2009) et en Turquie (Topçu, Erdur-Baker et Capa-Aydin, 2008), entre autres.

La recherche montre également que les effets des actes de cyberintimidation sur les jeunes qui en sont les cibles sont nombreux et indésirables pour le développement humain et la dignité humaine. Parmi eux, nous comptons : l'anxiété sociale (Dempsey, Sulkowski, Nichols et Storch, 2009; Juvoven et Gross, 2008), les « problèmes affectifs sérieux » (Didden et al., 2009; Juvoven et Gross, 2008), la baisse de la qualité des liens avec les 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, de même que l'apparition de signes de dépression sévère voire d'idées suicidaires (Didden et al., 2009; Patchin et Hinduja, 2010).

Dans un contexte marqué par une inefficacité des interventions éducatives et socioéducatives « descendantes » (*top down*) dans le domaine de la lutte contre

la cyberintimidation (Nocentini, Zambuto et Menesini, 2015), c'est-à-dire qui sont mises en œuvre par les institutions formelles (gouvernements, système de santé, écoles) et qui sont orientées par des modes de raisonnement en rupture avec la réalité symbolique de la population ciblée (Boulanger et al., 2011), nous voulions *comprendre pourquoi* certains adolescentes et des adolescents s'investissent dans la création de vidéos YouTube sur la cyberintimidation. Ultimement, nous souhaitions savoir si leurs jeunes voyaient leurs créations vidéo comme des réponses nécessaires à l'inefficacité des interventions formelles.

Afin d'atteindre cet objectif de recherche, nous avons choisi d'adopter une démarche méthodologique consistant en la création de données qualitatives dans le cadre d'entrevues en profondeur avec des vidéastes adolescentes et adolescents, durant lesquelles nous les avons invités à expliciter verbalement le *raisonnement* ayant orienté leur processus créatif (Boudon et Fillieule, 2012; Ramos, 2015).

Les questions préparées pour les entrevues portaient sur : la collaboration en contexte de création vidéo, les finalités de l'acte de création, les publics ciblés, la thématization du discours porté par l'œuvre vidéo, la documentation du discours porté par l'œuvre vidéo, l'usage des langages de communication (geste, texte, musique, photo, vidéo), les stratégies relationnelles pour communiquer avec le public, et les canaux de diffusion de la vidéo.

Dans le cadre de notre recherche, nous ne réduisons pas le processus créatif à sa simple dimension esthétique. Nous le définissons comme un acte communicationnel, à la fois cognitif, social et discursif, contraint par des paramètres contextuels, mais porteur d'un possible potentiel de transformation de la société

(Giddens, 1987). Par « transformation de la société », nous entendons ici l'autonomisation des personnes et des groupes vulnérables ainsi que leur intégration à la collectivité (Larose et al., 2013).

Précisons enfin que le choix de YouTube comme terrain d'investigation était justifié par le fait que ce média numérique fait partie des cinq sites Internet préférés de 75 % des adolescentes et adolescents francophones et anglophones au Canada, y compris au Québec (Steeves, 2014b). De plus, nous observions dans ce média une augmentation croissante du nombre de vidéos amateurs sur la cyberintimidation publiées par des individus de cette tranche d'âges. Sur le plan méthodologique, YouTube nous permettait de facilement retracer et trier des contenus thématiques à l'aide d'un mot-clé (boyd, 2010), soit « cyberintimidation » dans notre cas.

### **Récit d'une collecte de données : de l'insuccès à l'imagination méthodologique**

#### *Quand les adolescentes et adolescents ne répondent pas à l'appel*

Notre travail « de terrain » a commencé par la réalisation d'une recherche dans le média numérique YouTube à l'aide du mot-clé « cyberintimidation », en vue d'identifier les autrices adolescentes et les auteurs adolescents de vidéos amateurs. Nous souhaitions alors leur envoyer une demande de confirmation de leur âge lors de la création de leur vidéo (pour savoir si elles et ils étaient réellement des « ados »), puis éventuellement une invitation à une entrevue à distance. Le tout, par l'intermédiaire de la messagerie privée de YouTube.

Notons que par « vidéos amateurs », nous entendons ici les vidéos créées par des individus, des groupes ou des organisations à but non lucratif, avec des

moyens de création numérique non professionnels (Lobato, Thomas et Hunter, 2013). Étant donné l'accessibilité de plus en plus facile à des technologies de création numérique – tant sur le plan financier que sur le plan technique – la frontière entre contenus professionnels et amateurs tend à se brouiller progressivement dans YouTube (Burgess, 2013). Néanmoins, dans le cadre de notre recherche, les vidéos amateurs étaient facilement identifiables, dans la mesure où, contrairement aux vidéos professionnelles, elles n'affichaient pas un « emballage » formel (c'est-à-dire un discours institutionnel dans la présentation de la chaîne YouTube, un logo de d'organisation, un renvoi vers un site Internet officiel, etc.).

Notre usage du mot-clé « cyberintimidation » dans YouTube a fait en sorte de circonscrire notre terrain d'investigation au contexte géoculturel québécois et plus largement canadien francophone, car, comme nous l'avons expliqué précédemment, c'est surtout l'expression « cyber-harcèlement » qui est employée ailleurs dans le monde francophone pour désigner ce même phénomène.

Notre recherche dans YouTube à l'aide du mot-clé « cyberintimidation » nous a permis d'identifier 145 documents (publicités sociétales, conférences professionnelles, bulletins de nouvelles télévisés, etc.), parmi lesquels se trouvaient 59 vidéos amateurs<sup>4</sup>. Nous avons alors contacté chaque personne à l'origine de ces 59 vidéos amateurs. Parmi eux ou elles, seulement huit ont répondu à notre message, soit trois adultes et cinq jeunes d'âge mineur. Bien que nous ne soyons pas en mesure de le confirmer hors de tout doute, nous croyons que ce

---

<sup>4</sup> En date du 31 décembre 2015, date à laquelle nous avons mis fin à notre collecte de données pour terminer notre recherche dans les délais impartis.

faible taux de réponse de réponse soit explicable par un non usage de la messagerie privée de YouTube.

Nous avons ensuite demandé aux adolescentes et adolescents qui nous avaient répondu si elles ou ils accepteraient de discuter de leurs processus créatifs avec nous, par l'entremise du logiciel de communication à distance Skype. Parmi ceux et celles ayant répondu à notre premier message, seulement trois (une fille et deux garçons) ont accepté de participer à une entrevue à distance à propos de leurs processus créatifs. Les autres n'ont tout simplement pas donné suite à notre demande.

*Première stratégie : publier dans Youtube des vidéos sur la recherche*

Lorsque nous avons entrepris notre recherche, nous nous étions fixé comme objectif de réaliser entre 15 et 20 entrevues individuelles avec des jeunes, afin de *comprendre* leurs processus créatifs. Toutefois, comme nous venons de l'expliquer, lors de la première phase de notre collecte de données de notre recherche, seulement trois ont accepté de participer à une entrevue à distance à propos de la création de leurs vidéos.

Face à cette situation, nous avons mis en place une stratégie de recrutement dans YouTube, visant à convaincre les jeunes vidéastes de participer à notre recherche. Concrètement, nous avons créé et publié dans YouTube deux vidéos. Notons que ces deux vidéos n'ont été envoyées qu'aux auteurs et autrices des vidéos sur la cyberintimidation, car c'est précisément avec eux et elles que nous

souhaitions nous entretenir. Nos vidéos n'ont fait l'objet d'aucune publication dans d'autres médias sociaux.

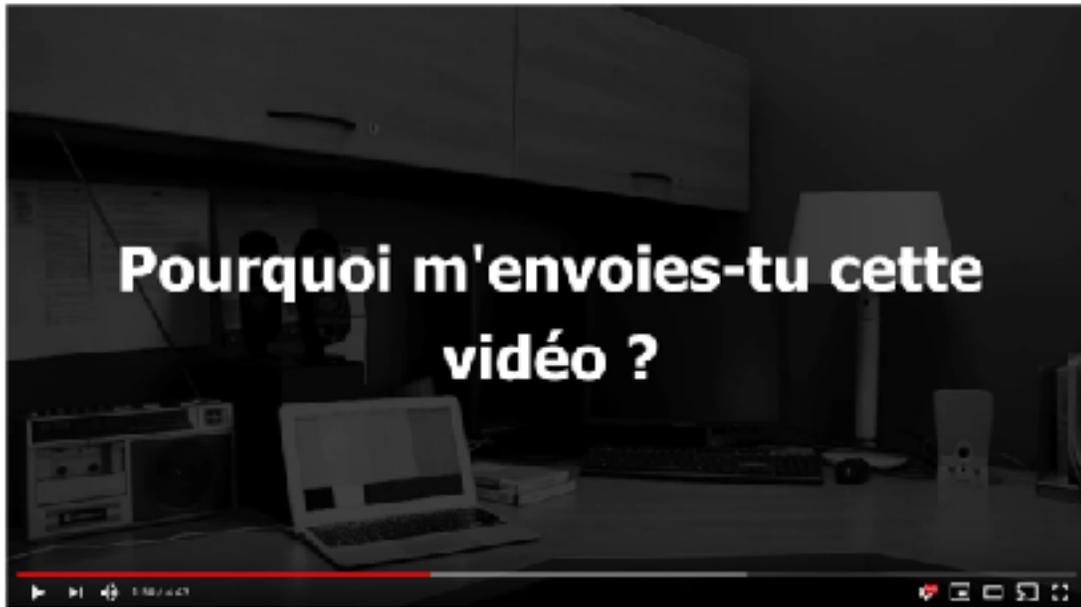
La première vidéo leurs expliquait pourquoi il était important pour notre recherche de connaître leur âge lors de la création de leur vidéo (figure 1). Voici un extrait de la bande audio de cette vidéo :

Si c'est moi qui vous ai envoyé le lien vers la vidéo que vous êtes en train de regarder, c'est sans doute parce que vous avez déjà fait une vidéo qui parle de cyberintimidation et que j'ai besoin de quelques minutes de votre temps pour m'aider à avancer dans mon projet de recherche [...] En ce moment, dans la réalisation de ma recherche, je fais face à un défi assez important. Il faut que je confirme de manière certaine que les vidéos dont je vais parler dans ma thèse ont bien été faites par des adolescents [...] <sup>5</sup>.

---

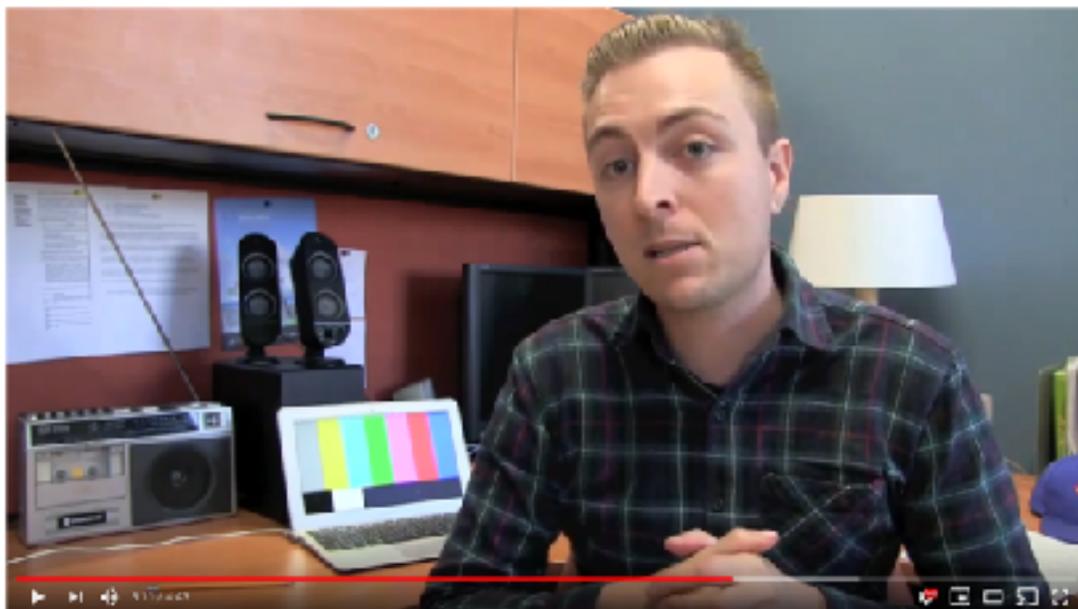
<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=QDrWgMxRQvo>

1. Première saisie d'écran de la première vidéo explicative traitant de la recherche



La cyberintimidation : Quand les adolescents font des vidéos pour exprimer leur point de vue

## 2. Deuxième saisie d'écran de la première vidéo explicative traitant de la recherche



La cyberintimidation : Quand les adolescents font des vidéos pour exprimer leur point de vue

La deuxième vidéo visait de son côté à expliquer en quoi consiste le déroulement d'une entrevue à distance avec nous (par l'entremise de Skype), afin de rassurer les potentiels participantes et participants ainsi que leurs parents (figure 2). Voici un extrait de la bande audio de cette vidéo :

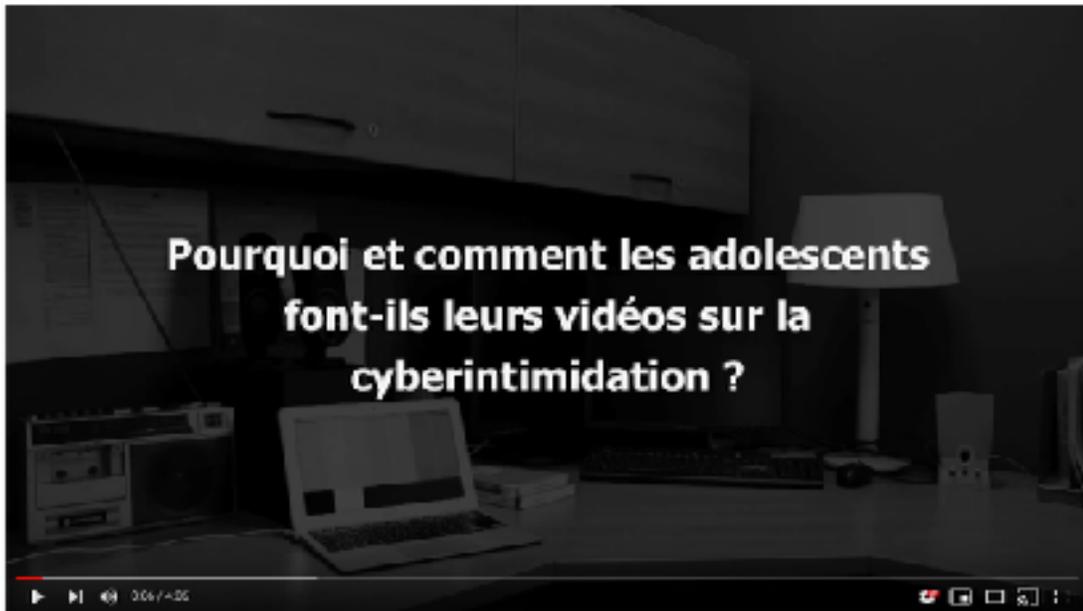
Si ma recherche vous intéresse vraiment et que vous êtes intéressés à y contribuer davantage, c'est possible de le faire en répondant à d'autres questions que je souhaiterais vous poser [...] La meilleure manière pour moi d'avoir des réponses à (mes) questions est d'avoir une discussion avec vous à propos

de votre vidéo. Une discussion que nous pourrions avoir par Skype. Je sais que l'idée d'avoir une discussion avec moi par Skype – quelqu'un que vous ne connaissez pas – peut vous faire peur. Je vous comprends. Si j'étais à votre place, je réagiserais de la même manière. Cependant, je tiens à vous rassurer. Quand vous acceptez d'avoir une discussion avec moi par Skype, cela se fait sans image vidéo, de manière à respecter votre vie privée [...] Ce qui est important pour moi, c'est d'entendre votre point de vue à propos de votre vidéo (sur la cyberintimidation) [...] C'est important de préciser que tout ce que vous allez me dire pendant notre discussion demeurera absolument confidentiel et que votre nom ne sera jamais dévoilé [...] Si vous avez des doutes par rapport à moi ou mon projet de recherche, je vous invite à montrer ma vidéo à vos parents et à leur dire de m'écrire s'ils ont des questions [...] <sup>6</sup>.

---

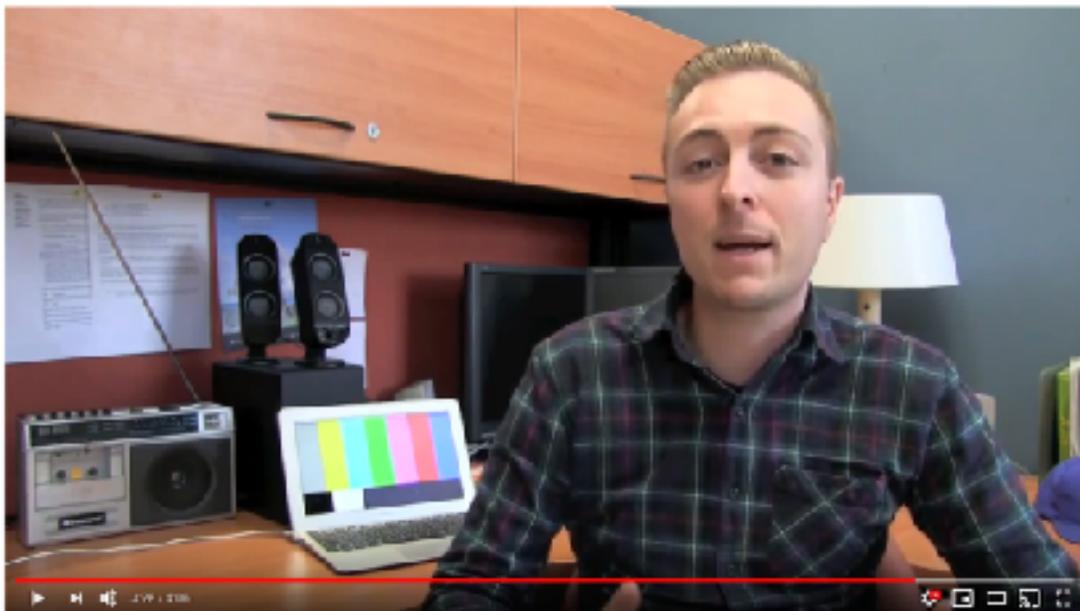
<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=YepdYR01hww>

3. Première saisie d'écran de la deuxième vidéo explicative traitant de la recherche



Pourquoi et comment les adolescents font-ils leurs vidéos sur la cyberintimidation ?

#### 4. Deuxième saisie d'écran de la deuxième vidéo explicative traitant de la recherche



La stratégie de recrutement que nous venons de décrire, c'est-à-dire la création et la publication dans YouTube de deux vidéos explicatives au sujet de notre recherche, nous semblait pertinente et prometteuse lorsque nous l'avons mise en œuvre, autant en termes de discours formulés que de format médiatique déployé. Toutefois, malgré cet effort, nous ne sommes parvenu à recruter aucun jeune supplémentaire dans YouTube.

Deux raisons peuvent expliquer cet insuccès. Premièrement, le fait que la messagerie privée du média numérique YouTube est particulièrement difficile à repérer dans son interface. Il se pourrait alors que les potentielles participantes et

les potentiels participants à notre recherche n'aient tout simplement jamais reçu notre message de sollicitation. Deuxièmement, le faible sentiment de confiance et le faible intérêt que nous avons réellement suscités chez les vidéastes adolescentes et adolescents avec notre message.

À l'heure actuelle, rien ne nous permet de confirmer hors de tout doute la raison de notre insuccès auprès des jeunes. Néanmoins, nous persistons à croire, comme nous l'avons évoqué précédemment, qu'il s'agit davantage d'un problème technique (la messagerie de YouTube) que d'un problème relationnel (la réception de notre discours par les jeunes). Nous reviendrons sur cette question en conclusion, lorsque nous réfléchirons aux limites des fondements de notre critique des humanités numériques.

*Deuxième stratégie : collaborer avec les maisons des jeunes*

Nos premiers efforts de collecte de données nous avaient permis de réaliser trois entrevues individuelles avec des jeunes vidéastes recrutés dans YouTube. Ce nombre étant bien en deçà des normes suggérées en recherche qualitative, généralement établies à une vingtaine d'entrevues (Royer, Baribeau et Duchesne, 2009), nous avons donc mis en œuvre une deuxième stratégie de recrutement pour atteindre notre objectif de recherche.

Nous avons alors décidé de mener des groupes de discussion avec des adolescentes et des adolescents, en les mettant en situation de scénarisation d'une vidéo sur la cyberintimidation. L'objectif de cette démarche demeurait la *compréhension des raisons* orientant les processus créatifs en situation de création d'une vidéo sur la cyberintimidation.

Les maisons de jeunes sont des espaces de socialisation et d'apprentissage « non formels » (IsaBelle, Proulx et Meunier, 2014), qui ont pour objectifs de lutter contre l'exclusion socioéconomique, la violence et le décrochage scolaire, entre autres. Les individus œuvrant au sein des maisons de jeunes – en psychoéducation, en travail social et en animation d'activités « ludo-éducatives » – collaborent avec les écoles de leurs quartiers respectifs dans le but de voir au développement positif des adolescentes et adolescents, à leur autonomisation et à leur réussite scolaire et sociale. Historiquement, au Québec, 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). Sur le terrain, « l'esprit » de chaque maison de jeunes et les pratiques des personnes qui y œuvrent sont imprégnées des enjeux socioéconomiques et culturels auxquels font face chaque région, chaque ville et village ou chaque quartier.

Deux raisons venaient justifier la pertinence des maisons de jeunes comme contexte de collecte de données pour notre recherche. D'abord, le fait qu'elles accueillent des jeunes dont l'âge correspond aux participantes et participants que nous recherchions, c'est-à-dire des jeunes de 12 à 17 ans fréquentant l'école secondaire (Gouvernement du Québec, 2002). Ensuite, le fait que la cyberintimidation constitue un objet de préoccupation (Regroupement des maisons de jeunes du Québec, 2015).

### *La collectes des données dans les maisons des jeunes*

Nos efforts de recrutement dans les maisons de jeunes du Québec ont commencé par l'envoi de fiches d'information au sujet de notre recherche aux adresses courriel officielles de ces organismes<sup>7</sup>. Concrètement, nous avons envoyé nos fiches d'information à vingt-et-une maisons de jeunes, dans trois types de régions du Québec : 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. Notre recherche étant exploratoire et qualitative, notre objectif n'était pas ici de construire un échantillon représentatif de l'ensemble des adolescentes et 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, quatorze 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.

Au terme de nos efforts de recrutement, qui se sont déroulés du 21 septembre au 15 octobre 2015, ce sont quatorze groupes de discussion qui ont été réalisés : neuf à Montréal, deux en Montérégie et trois en Abitibi-Témiscamingue. Ces quatorze groupes ont réuni un total de 75 adolescentes et adolescents âgés

---

<sup>7</sup> Ces adresses ont été repérées dans la section « Liste des maisons membres » du site Internet du Regroupement des maisons de jeunes du Québec et dans la section « Organismes communautaires jeunesse » du site Internet de la Ville de Montréal.

de 12 à 17 ans, qui ont accepté de répondre à nos questions à tour de rôle ; 37 étaient des filles et 38 étaient des garçons.

En fonction de l'entente que nous avons avec les personnes responsables de l'animation dans les maisons de jeunes, ces dernières étaient elles-mêmes responsables d'assurer la promotion des activités de discussion de groupe au sein de leurs milieux respectifs (figure 3).

### 3. Une publication Facebook invitant les jeunes à participer à l'activité<sup>8</sup>



<sup>8</sup> La publication a été récupérée sur la page Facebook d'une des maisons de jeunes, dont nous ne révélons pas le nom, par souci de confidentialité. L'affiche présentée dans la publication Facebook est une création de la petite sœur ou du petit frère d'une personne participant à l'activité.

### *Les données recueillies*

Au terme de notre collecte de données dans les maisons de jeunes, ce sont plus de quinze heures d'enregistrement de discussions animées à propos de la scénarisation de vidéos sur la cyberintimidation que nous avons recueillies. L'analyse de leur retranscription a permis de poser plusieurs constats concernant les *raisons* pouvant orienter leurs processus créatifs.

Par exemple, elle nous a permis de comprendre que les jeunes ne font pas de la transformation de la société – plus précisément ici de la lutte contre la cyberintimidation – une priorité lorsqu'elles ou ils créent des vidéos sur cette thématique et ne considèrent pas non plus la documentation du discours que transmettent leurs créations comme une chose importante. Nous voulons dire ici qu'elles et ils n'effectuent pas un travail de recherche documentaire pour soutenir leurs propos et s'en tiennent plutôt à ce qu'elles et ils « savent déjà », c'est-à-dire à ce qui a été vécu comme expériences en lien avec la cyberintimidation et à ce qui a été appris à ce sujet à l'école. Nos résultats ont également montré qu'en contexte de création d'une vidéo sur une thématique sociale comme la cyberintimidation, les adolescentes et les adolescents sont d'abord et avant motivées et motivés par deux choses. Premièrement, l'apprentissage et l'usage des langages et des techniques de création numérique. Deuxièmement, l'idée d'acquérir ce qu'elles et ils appellent de la « popularité », c'est-à-dire une certaine reconnaissance publique (Bégin, 2018).

Dans l'ensemble, il s'agit là de constats que nous avons posés dès l'analyse des entrevues individuelles réalisées au début de notre recherche avec les trois jeunes recrutés dans YouTube, mais dont nous n'aurions jamais pu généraliser si nous n'avions pas rencontré les 75 supplémentaires dans les maisons de jeunes.

En somme, force est de constater que c'est en quittant YouTube comme unique terrain d'enquête et en allant à la rencontre des adolescentes et adolescents fréquentant le milieu communautaire québécois que nous avons pu atteindre notre objectif de recherche, qui était de *comprendre* les *raisons* orientant les processus créatifs des jeunes de leur âge lorsqu'elles et ils créent des vidéos sur la cyberintimidation.

## **Conclusion**

Nous avons présenté dans cet article une critique des humanités numériques, précisément fondée sur une expérience de recherche « de terrain », située du point de vue de la recherche sociale à visée *compréhensive*. Comme nous l'avons expliqué, dans le cadre de notre recherche visant à *comprendre* les processus créatifs d'adolescentes et d'adolescents en situation de création d'une vidéo sur la cyberintimidation, nous avons fait face à plusieurs défis.

En premier lieu, seulement trois jeunes ont répondu à notre premier appel à participation dans le média numérique YouTube, alors que nous souhaitions en recruter au moins vingt. Comme nous l'avons dit, deux explications peuvent permettre de comprendre cet insuccès. Tout d'abord, un problème communicationnel, à savoir le faible sentiment de confiance et le faible intérêt que nous

avons réellement suscités chez les jeunes vidéastes avec les invitations et les vidéos explicatives que nous leur avons envoyées. Ensuite, un problème d'ordre technique, à savoir le fait que la messagerie privée du média numérique YouTube est particulièrement difficile à repérer dans son interface. Bien que rien ne nous permette pour l'instant de confirmer hors de tout doute la raison exacte de notre insuccès « en terrain numérique », notre expérience montre les défis communicationnels et techniques inhérents à la recherche sur les pratiques de création et de communication numérique.

Nous savons que des travaux ethnographiques ont déjà montré qu'elle est la clé pour gagner la confiance des potentiels informateurs repérés dans des univers numériques. Il s'agirait précisément de s'intégrer à leurs communautés d'intérêts (artisanat, cuisine, musique, styles de vie), en les fréquentant activement pendant plusieurs mois (Pastinelli, 2011). Cela serait d'autant plus valables pour ce qui est des communautés réunissant des internautes adolescentes et adolescentes (Balley et Coll, 2015). Toutefois, dans le cadre de notre recherche, cette stratégie était impossible à déployer, car il n'existait pas, à proprement dit, de communauté d'intérêt autour de la thématique de la cyberintimidation dans YouTube. Les créations vidéo que nous avons repérées étaient davantage des actions spontanées et épisodiques autour d'un enjeu d'actualité porteur d'un certain potentiel de visibilité pour leurs créatrices et créateurs. Elles ne visaient pas à tisser des liens sociaux, à « faire communauté » (Proulx, 2006).

Cela dit, une suite intéressante à notre recherche pourrait être l'étude des créations vidéo dans d'autres médias sociaux, comme par exemple Facebook. Nous

pourrions ainsi voir dans quelle mesure un tel changement de « terrain numérique » faciliterait ou non le recrutement de jeunes participantes et participants en vue de comprendre leurs processus créatifs. Une éventuelle recherche allant en ce sens pourrait par ailleurs montrer davantage d'ouverture au regard de leur lexique employé pour parler de la cyberintimidation plutôt que de s'en tenir à ce concept formel. Cette ouverture sur le plan lexical pourrait sans doute permettre d'entrer en contact avec un plus grand nombre de vidéastes.

Dans l'avenir, nous nous souviendrons de l'importance de mieux nous documenter au sujet des pratiques médiatiques des adolescentes et des adolescents avant d'entreprendre nos recherches en ligne. Dans le cadre de la recherche présentée dans cet article, cela aurait pu nous faire savoir à l'avance qu'il était vain de tenter de rejoindre des « ados » par l'entremise de la messagerie privée de YouTube.

À la suite de l'échec de notre stratégie de recrutement dans YouTube, nous avons décidé de mener des groupes de discussion avec des adolescentes et adolescents, en les mettant en situation de scénarisation d'une vidéo sur la cyberintimidation. Pour ce faire, nous avons conduit quatorze groupes de discussion dans des maisons de jeunes de trois régions du Québec. Comme nous l'avons dit, l'analyse de leur retranscription a permis de produire plusieurs résultats concluants concernant les *raisons* pouvant orienter leurs processus créatifs. Ce faisant, il nous apparaît particulièrement important de retenir pour la suite des choses que « le numérique » ne pourra jamais se substituer complètement aux méthodes de recherche traditionnelles, particulièrement dans le cadre de recherches à visée *compréhensive* visant à questionner en profondeur des inter-

nautes sur leurs processus de raisonnement. À l'ère du « tout numérique », la connaissance des rudiments des méthodes de recherche traditionnelles en sciences humaines et sociales – ainsi que de leurs fondements épistémologiques respectifs – demeure sans doute le meilleur outil de travail pour la chercheuse et le chercheur.

## Références

- 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.
- Balleys, C. et Coll, S. (2015). La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents. *RESET*, 4, 1-18.
- Bégin, M. (2018). Quand des adolescents font une vidéo sur la cyberintimidation : une action citoyenne ? *Lien social et Politiques*, 80, 128-148.
- Beran, T. et Li, Q. (2007). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Blaya, C. (2011). Cyberviolence et cyberharcèlement : approches sociologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 53(1), 47-65.
- Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace : prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Boellstorff, T. (2012). *Ethnography and virtual worlds : a handbook of method*. Princeton: Princeton University Press.
- Boudon, R. et Fillieule, R. (2012). *Les méthodes en sociologie*. (13<sup>e</sup> éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Minier, P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, J.-C. et Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social*, 57(2), 74-95.
- Bourdaloie, H. (2013). Ce que le numérique fait aux sciences humaines et sociales. Épistémologie, méthodes et outils en questions. *tic&société*, 7(2), 6-38.
- Bouzidi, L. et Boulesnane, S. (2017). Les humanités numériques. L'évolution des usages et des pratiques. *Les Cahiers du numérique*, 13(3), 19-38.
- 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*. Cambridge, MA: MIT Press.
- boyd, d. (2010). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. Dans Z. Papacharissi (dir.), *Networked Self:*

- Identity, Community, and Culture on Social Network Sites* (p. 39-58). New York: Routledge.
- Burgess, J. (2013). YouTube and the formalisation of amateur media. Dans D. Hunter, R. Lobato, M. Richardson & J. Thomas (dir.), *Amateur Media: Social, cultural and legal perspectives* (p. 53-58). New York: Routledge.
- Cavalié, É., Clavert, F., Legendre, O. et Martin, D. (2017). Introduction. Dans É. Cavalié, F. Clavert, O. Legendre & D. Martin (dir.), *Expérimenter les humanités numériques. Des outils individuels aux projets collectifs* (p. 7-15). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- 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).
- Cometti, J.-P. (2000). Art et expérience esthétique dans la tradition pragmatique. *Revue Française d'Études Américaines*, 86, 25-36.
- Corniou, J.-P. (2010). L'économie numérique, un défi systémique. *Annales des Mines - Réalités industrielles*, Mai 2010, 93-100.
- 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.
- Deschamps, R. et McNutt, K. (2016). Cyberbullying: What's the problem? *Canadian public administration / Administration publique du Canada*, 59(1), 45-71.
- Dewey, J. (2010 [1934]). *L'art comme expérience*. Paris: Gallimard.
- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., de Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., . . . Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146-151.
- Doueihi, M. (2011). *Pour un humanisme numérique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Fuchs, C. (2017). From digital positivism and administrative big data analytics towards critical digital and social media research! *European Journal of Communication*, 32(1), 37-49.

- 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.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris: Presses universitaires de France.
- Godin, P. (1991). *La difficile recherche de l'égalité : la Révolution tranquille, vol. II*. Montréal: Éditions du Boréal.
- Gouvernement du Québec (2002). *Les maisons de jeunes au Québec. État de développement et perspectives de soutien et de financement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Granjon, F. et Magis, C. (2016). Critique et humanités numériques. Pour une approche matérialiste de l'« immatériel ». *Variations*, 19, 1-31.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156.
- Horst, H. A. et Miller, D. (dir.). (2012). *Digital anthropology*. London: Bloomsbury.
- Isabelle, C., Proulx, A. G. et Meunier, H. (2014). Contextes de formation formel, non formel ou informel : développement de compétences de direction d'école de langue française au Canada. *Swiss Journal of Educational Science*, 36(3), 501-522.
- Joas, H. (2001). La créativité de l'agir. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 27-43). Bruxelles: De Boeck.
- Juvonen, J. et Gross, E. F. (2008). Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health*, 78, 496-505.
- 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).
- Kozinets, R. V. (2015). *Netnography : redefined*. Los Angeles ; London: SAGE.
- 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.
- 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 écosysté-

- mique et impact sur l'intervention. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 16(1).
- Lobato, R., Thomas, J. et Hunter, D. (2013). Histories of user-generated content: between formal and informal economies. Dans D. Hunter, R. Lobato, M. Richardson & J. Thomas (dir.), *Amateur Media: Social, cultural and legal perspectives* (p. 3-17). New York: Routledge.
- Morrow, V. et Richards, M. (1996). The Ethics of Social Research with Children: An Overview. *Children & Society*, 10(2), 90-105.
- Mosco, V. (2014). *To the Cloud: Big Data in a Turbulent World*. Boulder, CO: Paradigm.
- Mounier, P. (2018). *Les humanités numériques. Une histoire critique*. Paris: Maison des sciences de l'homme.
- 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.
- Pastinelli, M. (2011). Pour en finir avec l'ethnographie du virtuel ! Des enjeux méthodologiques de l'enquête de terrain en ligne. *Anthropologie et Sociétés*, 35(1-2), 35-52.
- Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2006). Bullies Move Beyond the Schoolyard. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School Health*, 80(12), 614-621.
- Proulx, S. (2006). Communautés virtuelles : ce qui fait lien. Dans L. P. e. M. S. S. Proulx (dir.), *Communautés virtuelles : penser et agir en réseau* (p. 13-26). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Proulx, S. (2017). L'injonction à participer au monde numérique. *Communiquer*, 20, 15-27.
- Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie : usages, pratiques, analyses*. Paris: Armand Colin.
- Regroupement des maisons de jeunes du Québec. (2015). Le RMJQ : Une expertise de la réalité des 12-17 ans en maisons de jeunes. Mémoire déposé dans le cadre de la consultation du Gouvernement du Québec en vue du renouvellement de la Politique québécoise de la jeunesse. Montréal: Regroupement des maisons de jeunes du Québec.

- Royer, C., Baribeau, C. et Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives, Hors série(7)*, 64-79.
- Sayarh, N. (2013). La netnographie : mise en application d'une méthode d'investigation des communautés virtuelles représentant un intérêt pour l'étude des sujets sensibles. *Recherches qualitatives*, 32(2), 227-251.
- Schenk, K. et Williamson, J. (2005). *Ethical Approaches to Gathering Information from Children and Adolescents in International Settings: Guidelines and Resources*. Washington, DC: Population Council.
- Schnapp, J., Presner, T., Lunenfeld, P. et Drucker, J. (2015). Manifeste pour des humanités numériques 2.0. *Multitudes*, 59(2), 181-195.
- 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.
- Schreibman, S., Siemens, R. et Unsworth, J. (2004). *A companion to digital humanities*. Malden, MA: Blackwell Pub.
- Steeves, V. (2014a). Cyberbullying: Dealing with Online Meanness, Cruelty and Threats. *Young Canadians in a Wired World, Phase III*. Ottawa: MediaSmarts.
- Steeves, V. (2014b). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La vie en ligne*. Ottawa: HabiloMédias.
- 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.
- Vega-López, M. G., González-Pérez, G. J. et Quintero-Vega, P. P. (2013). Ciberracoso: victimización de alumnos en escuelas secundarias públicas de Tlaquepaque, Jalisco, México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25, 13-20.
- Watier, P. (2002). *Une introduction à la sociologie compréhensive*. Belfort: Circé.
- Welger-Barboza, C. (2012). Les digital humanities aujourd'hui : centres, réseaux, pratiques et enjeux. Dans P. Mounier (dir.), *Read/Write Book 2 : une introduction aux humanités numériques*. Marseille: OpenEdition Press.