



Les représentations sociales de parents issus de milieux ruraux en ce qui a trait à l'accès et l'utilisation des technologies numériques chez leurs enfants et leurs adolescents durant la pandémie de COVID-19

par Pascal Gauthier

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi dans le cadre d'un programme en extension de l'Université du Québec en Outaouais en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A) en travail social

Chicoutimi, QC Canada

@ Pascal Gauthier, 2024

RÉSUMÉ

Le thème abordé dans ce mémoire se trouve en partie mis de l'avant par la crise sanitaire vécue à partir de mars 2020. En effet, dès le début de la pandémie de COVID-19, les technologies numériques se sont révélées essentielles au fonctionnement de la société dans divers domaines, tels que la communication, le travail ou l'apprentissage scolaire (INSPQ, 2021). D'ailleurs, une hausse substantielle de l'utilisation de ces technologies a été remarquée durant cette période (Garfin, 2020).

Devant l'essor de cette société de plus en plus numérique, il importe que les jeunes développent des connaissances technologiques (Yagoubi, 2020). Cependant, même si les jeunes sont presque tous connectés, ils peuvent tout de même vivre des inégalités numériques (CEFRIO, 2017), et surtout, ils ne sont pas des experts innés de ces technologies (Yagoubi, 2020).

Les parents jouent un rôle central en ce qui concerne le développement des croyances de leurs enfants envers les technologies numériques (Hammer et al., 2021) et constituent une figure d'autorité proche des jeunes en ce qui concerne le « monde virtuel » (Reginasari et al., 2021). Les parents sont également des acteurs-clés, car ils déterminent le lieu de résidence, lequel est parfois associé à une fracture numérique qui désavantage les secteurs ruraux par rapport aux secteurs urbains (Cortelyou-Ward et al., 2020).

Par contre, les parents peuvent vivre une certaine ambivalence par rapport à l'utilisation que leurs jeunes font des technologies numériques. Alors que les technologies numériques sont considérées par ceux-ci comme porteuses d'opportunités (Bégin et al., 2022), ils peuvent également s'inquiéter de l'effet très présent de celles-ci dans les activités quotidiennes de leurs enfants (Radesky et al., 2016) et des risques que peuvent comporter les activités en ligne chez ces derniers (Sorbring, 2014).

Dans cette optique, il apparaît pertinent de documenter les représentations sociales des parents en milieu rural quant à l'usage des technologies numériques chez leurs enfants et adolescents. La présente recherche vise, plus spécifiquement, à analyser le discours de 10 parents vivant en milieu rural durant la pandémie de COVID-19, et ce, afin de cerner le contenu de leurs représentations sociales des technologies numériques en lien avec l'usage qu'en font leurs jeunes. Les objectifs du mémoire sont au nombre de trois (3), soit : (a) décrire les connaissances de ces parents, ainsi que leurs niveaux d'aisance et de littératie numérique; (b) identifier les attitudes – positives et négatives – des parents envers l'intégration et l'utilisation des technologies numériques chez leurs jeunes; et (c) explorer dans quelle mesure les représentations sociales des parents influencent leurs pratiques d'encadrement de l'usage des technologies numériques chez leurs enfants et adolescents.

Pour ce faire, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de parents du Saguenay-Lac-Saint-Jean ayant un enfant fréquentant une école primaire ou secondaire dans le contexte de la pandémie, soit entre décembre 2021 et juin 2022. L'analyse des réponses des participants a été réalisée à l'aide du cadre des représentations sociales (Abric, 1987; Moscovici, 2001). Selon Guimelli (1999), ces représentations « recouvrent [...] l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné » (p.63).

Les résultats laissent entrevoir un niveau de connaissance du numérique comparable à celui des autres parents québécois. Cependant, la pandémie de COVID-19 semble avoir favorisé l'acquisition de la capacité d'utilisation de la vidéoconférence à l'aide de « Zoom » ou de « Teams ». Bien que les attitudes répertoriées chez les participants soient relativement semblables à celles mentionnées dans les écrits scientifiques, la crise sanitaire a pu les moduler. En effet, si les technologies numériques ont pu être source de satisfaction pour certains parents, d'autres ont pu les considérer comme un facteur de fatigue et d'épuisement. Deux tendances caractérisent l'image (champ de représentation). Les participants semblent avoir une forte vision technodéterministe et ils adhèrent, pour la plupart, à l'idée que les jeunes ont des capacités numériques que les adultes ne possèdent pas. Des liens sont également notés entre les représentations sociales et les pratiques parentales. Les parents qui précisent posséder plus de connaissances numériques tendent à utiliser des pratiques de type actif. Les participants aux attitudes positives utilisent aussi davantage ce genre de pratique, mais présentent une plus grande ambivalence envers le numérique que les parents utilisant des pratiques restrictives. Enfin, l'adhésion au technodéterminisme ne semble pas influencer les pratiques parentales. Cependant, les parents qui ont tendance à adhérer au « mythe du numérique » ont des pratiques plus restrictives que les autres.

Cette étude comporte des limites. Elle présente le point de vue de parents d'une seule région du Québec. Il demeure également difficile de déterminer à quel point les parents peuvent surestimer ou sous-estimer leurs connaissances du numérique en fonction de leur discours. Enfin, l'échantillon est peu diversifié en ce qui concerne le niveau socio-économique, le genre ou l'ethnicité. En effet, il est composé en majorité de femmes, issues de la classe moyenne, en situation d'emploi et natives du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Ce mémoire ouvre la porte à d'autres recherches. Celles-ci doivent tenir compte des différences qui existent entre les milieux ruraux. Elles pourraient également documenter les réalités de groupes plus minoritaires ou moins favorisés au plan socioéconomique. Par ailleurs, une meilleure compréhension de la formation des représentations sociales chez les parents permettrait d'obtenir un aperçu plus élargi de ces dernières. Enfin, il importe de mieux documenter la littératie et la culture numériques des parents.

Cette recherche est également porteuse de retombées positives dans la pratique du travail social. Étant donné la présence d'une forte culture numérique chez les jeunes, mieux comprendre comment les parents appréhendent cette réalité peut contribuer à bonifier l'intervention auprès de familles. De plus, dans une perspective interdisciplinaire, ces résultats peuvent être bénéfiques pour le milieu scolaire et aider aux interventions, étant donné le rôle que jouent les parents dans l'éducation numérique des jeunes (Demonceaux & Boudokhane-Lima, 2023).

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Thèmes abordés en entrevue selon la période chronologique	63
Tableau 2 – Caractéristiques sociodémographiques des parents (n=10)	70
Tableau 3 – Niveau autorapporté des connaissances des technologies numériques par les parents lors du premier confinement (n=9)	73
Tableau 4 – Synthèse de l’orientation de l’attitude des parents envers les technologies numériques (n=10)	78

REMERCIEMENTS

Il serait impensable de ne pas tout d'abord remercier ma directrice de recherche, madame Eve Pouliot (Ph.D., professeure en travail social, UQAC), ainsi que mon codirecteur, monsieur Patrick Giroux (Ph.D., professeur en sciences de l'éducation, UQAC). Merci pour tout, pour le temps que vous avez consacré à mon mémoire, les critiques judicieuses, le soutien à la fois moral et intellectuel et, surtout, pour y avoir mis du cœur, de la passion et de l'énergie. Je vous serai toujours reconnaissant de m'avoir tant appris pendant ces deux dernières années. En fait, ce n'est pas pour rien que je vous appelle amicalement dans votre dos mes deux « adorables et redoutables correcteurs » : exigeants, mais en contrepartie toujours présents et prêts à m'apprendre quelque chose. Grâce à vous, j'aurai vraiment acquis une grande partie des qualités et des stratégies essentielles au métier de chercheur. Et surtout, vous m'avez transmis votre amour et votre passion pour la recherche, ce qui n'est pas rien. Il y a des gens, qui quelquefois passent dans nos vies et que nous n'oublions jamais : vous en faites désormais partie.

Je ne peux pas non plus passer à côté du rôle précieux joué par ma famille. Nancy, toujours présente à mes côtés et l'amour de ma vie depuis déjà 25 ans. Jamais je ne pourrai assez te remercier de ton soutien, de ton écoute et de tes encouragements, que ce soit dans les moments difficiles ou joyeux. Ariane et Rémi-Charles, mes deux désormais très grands enfants, merci d'être ce que vous êtes. Je sais très bien que, trop souvent, votre vieux père a été plus absent dans les dernières années, mais vous avez toujours su me supporter.

À toi, Sébastien Simard (professeur de psychologie, UQAC), merci d'avoir été le tout premier à croire en mes capacités de chercheur et de m'avoir fait confiance. Aussi une pensée pour toi, Sophie Turcotte (psychologue et chargée de cours, UQAC), qui a toujours cru en mon potentiel et m'a fait réaliser que j'étais un bon intervenant.

J'aurais peur d'oublier qui que ce soit en énumérant mes autres amis, collègues et enseignants, mais soyez tous assurés que j'ai une pensée pour vous. Sans aucun doute, ayez la certitude que vous avez, chacun à votre façon, contribué plus que vous ne le pensez à l'avancement et à l'achèvement de ce projet. Tout de même, un petit mot pour Djanie Potvin, qui m'a précieusement assisté dans le codage de mes données et qui a su s'adapter à mes exigences dignes d'un tyran.

De plus, un merci tout spécial à ces parents qui ont généreusement donné de leur temps afin que cette recherche puisse se concrétiser.

Enfin, pour vous deux, Ghislain Tremblay et mon oncle Gaétan Nolin. Le destin a fait que vous ne pourrez jamais voir le produit fini, mais j'ose quelquefois croire que peut-être, de là-haut, vous surveillez ce qui se passe et que vous êtes toujours aussi fiers de moi.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	II
LISTE DES TABLEAUX	IV
REMERCIEMENTS	V
TABLE DES MATIÈRES	VI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Les technologies numériques, désormais incontournables	4
1.2 Les jeunes et les technologies numériques	6
1.3 L'influence du point de vue des parents quant à l'usage des technologies numériques chez les jeunes	11
1.4 Les spécificités de l'utilisation des technologies numériques en milieu rural	13
1.5 La pertinence sociale du mémoire	15
CHAPITRE 2 – RECENSION DES ÉCRITS	17
2.1 Les connaissances des parents concernant les technologies numériques	18
2.1.1 La littératie numérique des parents et son influence sur leurs enfants	18
2.1.2 La catégorisation des capacités numériques des parents	20
2.2 Les attitudes et les croyances parentales en ce qui concerne les technologies numériques	22
2.2.1 Les croyances positives envers les technologies numériques	22
2.2.2 Les croyances négatives envers les technologies numériques	23
2.2.3 L'ambivalence des croyances et attitudes parentales à l'égard des technologies numériques	25
2.3 Les pratiques parentales et leur influence sur l'utilisation des technologies numériques des jeunes	27
2.3.1 Le rôle médiateur des parents dans l'utilisation des technologies numériques	27
2.3.2 Les pratiques parentales pour encadrer l'utilisation des technologies numériques chez les jeunes	30
2.4 Les déterminants qui influencent les connaissances, attitudes et pratiques parentales	31
2.4.1. Les déterminants sociaux liés au développement de la littératie numérique des parents	32
2.4.2 Les déterminants pouvant influencer les croyances et les attitudes des parents	33
2.4.3 Les facteurs qui influencent les pratiques parentales	38
2.5 Les forces et les limites des recherches actuelles	41
CHAPITRE 3- CADRE CONCEPTUEL	44
3.1 L'origine et la définition des représentations sociales	44

3.2 Les caractéristiques des représentations sociales _____	48
3.3 Le contenu des représentations sociales en lien avec l'objet de recherche _____	50
3.4 La pertinence du cadre des représentations sociales dans ce mémoire _____	53
CHAPITRE 4 - MÉTHODOLOGIE _____	55
4.1 Le but et les objectifs du mémoire _____	56
4.2 Le type de recherche _____	56
4.3 La méthode et la technique d'échantillonnage _____	57
4.4 La population à l'étude et le mode de recrutement _____	59
4.5 Les stratégies et les outils de collecte de données _____	60
4.6 L'analyse des données _____	63
4.7 Les principales considérations éthiques _____	65
CHAPITRE 5 - RÉSULTATS _____	67
5.1 Les caractéristiques sociodémographiques des répondants _____	67
5.2 La description des connaissances, du niveau d'aisance et de littératie numérique des parents _____	71
5.2.1 Les connaissances des technologies numériques _____	71
5.2.2 Les manifestations du niveau d'aisance et de littératie numérique _____	73
5.2.2.1 La vie personnelle et familiale _____	73
5.2.2.2 La vie professionnelle _____	75
5.3 Les attitudes des parents envers les technologies numériques _____	77
5.3.1 Les attitudes parentales d'orientation positive _____	78
5.3.1.1 La nécessité d'accéder aux technologies numériques _____	79
5.3.1.2 Le développement des parents et des jeunes _____	80
5.3.1.3 Le maintien des contacts sociaux et la diminution de l'isolement _____	82
5.3.1.4 La facilitation de l'organisation familiale ou de la vie quotidienne _____	84
5.3.2 Les attitudes parentales d'orientation négative _____	84
5.3.2.1 L'épuisement, la colère et la résignation _____	85
5.3.2.2 L'usage inapproprié ou dangereux des technologies numériques _____	87
5.3.2.3 La perte ou l'effritement des contacts humains _____	89
5.3.2.4 L'omniprésence des technologies et des écrans dans la vie quotidienne _____	90
5.3.2.5 Les risques associés à l'enseignement en ligne _____	92
5.3.3 Les attitudes ambivalentes envers les technologies numériques _____	94
5.4 L'image que les parents se font des technologies numériques _____	96
5.4.1 Les technologies numériques associées à une génération spécifique _____	97
5.4.2 La vision technodéterministe des technologies numériques _____	98
5.5 Les pratiques d'encadrement parental de l'usage des technologies numériques chez les jeunes _____	102
5.5.1 Les pratiques actives _____	102
5.5.2 Les pratiques restrictives _____	106

5.6 Les liens présents entre les pratiques parentales et le contenu des représentations sociales _____	110
5.6.1 Les connaissances en lien avec les pratiques parentales _____	111
5.6.2 Les attitudes en lien avec les pratiques parentales _____	112
5.6.3 L'image (champ de représentation) en lien avec les pratiques parentales _____	113
CHAPITRE 6 - DISCUSSION _____	115
6.1 Les connaissances des parents en lien avec les technologies numériques _____	115
6.2 Les attitudes parentales en lien avec les technologies numériques _____	119
6.3 L'image et les pratiques parentales _____	126
6.4 Les liens entre le contenu des représentations sociales et les pratiques parentales _____	130
6.5 Les forces et les limites de cette recherche _____	134
6.6 Les perspectives de recherches futures _____	137
6.7 Les retombées pour le travail social et sa pratique _____	138
CONCLUSION _____	141
BIBLIOGRAPHIE _____	143
CERTIFICATION ÉTHIQUE _____	174
ANNEXE 1 – AFFICHE DE RECRUTEMENT _____	175
ANNEXE 2 – LETTRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT VERBAL _____	176
ANNEXE 3 – GUIDE D'ENTREVUE COMPLET _____	180
ANNEXE 4 – QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE _____	184

INTRODUCTION

Dans une société de plus en plus numérique, il importe que les jeunes développent des connaissances technologiques (Yagoubi, 2020). Cependant, même si les jeunes sont presque tous connectés, ils peuvent vivre des inégalités numériques (CEFRIIO, 2017), et surtout, ils ne sont pas des experts innés de ces technologies (Yagoubi, 2020). Il est aussi reconnu que les parents sont une figure d'autorité proche des jeunes en ce qui concerne le « monde virtuel » (Reginasari et al., 2021).

Cependant, les parents peuvent vivre une certaine ambivalence vis-à-vis des technologies numériques¹. Alors qu'elles sont considérées comme porteuses d'opportunités par certains d'entre eux (Bégin et al., 2022), ils peuvent également s'inquiéter de leurs répercussions dans les activités quotidiennes de leurs jeunes (Radesky et al., 2016) et des risques que peuvent comporter les activités en ligne pour ces derniers (Sorbring, 2014). De plus, la pandémie de COVID-19 a eu pour conséquence une augmentation de l'usage des technologies numériques et a mis à l'avant-plan l'aspect essentiel de ces dernières durant cette période (Anderson & Vogels, 2020; GlobalWebIndex, 2020; IPSOS, 2020).

¹ Le terme « technologies numériques » sera utilisé tout au long de ce mémoire. En effet, il s'agit d'un terme englobant qui comprend non seulement l'internet et les réseaux sociaux, mais également tout ce qui va au-delà de ces deux aspects (ex. technologie éducative, intelligence artificielle, visioconférence, informatique en nuage, etc.). Il s'agit également d'une dénomination reconnue et acceptée par l'Organisation des Nations-Unies (ONU, 2020).

Cortelyou-Ward et al. (2020) laissent entrevoir l'existence d'une différence entre les régions rurales et les régions urbaines en ce qui a trait à la possibilité d'accéder aux technologies numériques. Or, aucune étude, à notre connaissance, n'a documenté le vécu de parents québécois vivant en milieu rural en ce qui concerne le sujet de ce mémoire. De plus, beaucoup de travaux concernant les pratiques parentales en ce qui a trait aux technologies numériques sont de nature quantitative (Dhir & Khalil, 2018; Nikken & Jansz, 2014). Ceci constitue une limite importante, étant donné que ces études ne permettent pas d'explorer le vécu, les sentiments ou les opinions, ce qu'une étude qualitative est en mesure de faire (Dumez, 2011).

Dans cette perspective, ce mémoire vise à analyser le discours de 10 parents vivant en milieu rural durant la pandémie de COVID-19, et ce, afin de cerner le contenu de leurs représentations sociales des technologies numériques en lien avec l'usage qu'en font leurs jeunes. Afin de bien conceptualiser les objectifs de recherche, le cadre conceptuel des représentations sociales a été retenu. Cette recherche qualitative repose sur 10 entrevues semi-dirigées complétées auprès de parents provenant de deux centres de services scolaires (CSS) du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Ce mémoire se divise en six chapitres. Le premier définira la problématique à l'étude, soit cette nécessité de documenter le point de vue et le vécu de parents en milieu rural quant à l'utilisation des technologies numériques par leurs enfants et adolescents. Le second présentera une recension des écrits scientifiques en lien avec le sujet et les objectifs de cette

étude. Le troisième sera consacré à la description et à la définition du cadre conceptuel des représentations sociales, tout en mettant en lumière sa pertinence dans cette étude. Des aspects méthodologiques seront présentés dans le quatrième chapitre, ceux-ci visant à expliquer et justifier le type de recherche, le mode de recrutement des participants ainsi que l'ensemble des outils de collecte et d'analyse de données. Le cinquième chapitre s'attardera à la présentation des résultats. Enfin, le tout dernier chapitre sera consacré à la discussion des résultats obtenus et permettra d'établir des liens entre ceux-ci, la recension des écrits et le cadre conceptuel. Cette discussion mettra également de l'avant la pertinence du mémoire, ses limites ainsi que ses apports pour la recherche scientifique et la pratique du travail social.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Cette problématique se divisera en cinq principaux thèmes. L'importance que prennent les technologies numériques dans le monde d'aujourd'hui sera d'abord exposée, pour aborder ensuite les spécificités de leur utilisation chez les jeunes. Par la suite, un aperçu de l'influence des parents concernant l'usage des technologies numériques chez les jeunes sera présenté. Enfin, les enjeux spécifiques de cette problématique en milieu rural seront évoqués, pour terminer par une justification de la pertinence de ce mémoire.

1.1 Les technologies numériques, désormais incontournables

Les technologies numériques ont transformé le monde depuis les années 1980 (Li & Ranieri, 2010). Leur usage est généralisé et fait partie de la vie quotidienne d'aujourd'hui (Günaydın et al., 2022). Désormais, ces technologies se révèlent essentielles dans des domaines aussi variés que l'agriculture, le développement économique, les soins de santé, l'apprentissage ou encore le divertissement (Golinelli et al., 2020; Magomedov et al., 2020; Mironkina et al., 2020; Nguyen, 2020; Pinto & Leite, 2020; Sarker et al., 2019).

Mais, au-delà des aspects purement matériels et logiciels et de leurs diverses conséquences sur l'économie et les individus, les technologies numériques ont également des rôles et des impacts sociaux. En effet, l'internet, en particulier, « peut jouer un rôle important pour promouvoir la participation démocratique, le développement, la responsabilisation et la

transparence » (ONU, 2012, p. 1). Il apparaît également comme essentiel pour la protection de la liberté d'expression et d'opinion (ONU, 2012). De plus, ces technologies aident à l'inclusion sociale en rendant possible, même pour les gens qui ont des barrières physiques et sociales, l'accès à des services qui peuvent leur permettre d'apprendre, de travailler et de vivre (Nguyen, 2020).

Certes, l'existence de résistances envers les technologies numériques est documentée, notamment en ce qui a trait au marché du travail (Vial, 2021) ou dans le domaine de l'enseignement (Howard & Mozejko, 2015; Toto & Limone, 2021). Cependant, les années qui se succèdent démontrent que les technologies sont là pour rester.

La pandémie liée à la COVID-19 a d'ailleurs contribué à propulser un grand nombre d'organisations et de personnes vers les technologies en ligne. La crise sanitaire et, par le fait même, les mesures prises pour y répondre, ont possiblement accru l'ampleur de la place qu'ont pris internet et les technologies numériques dans la vie courante (Statistique Canada, 2022b). Généralement, une hausse substantielle de l'utilisation des technologies numériques dans le contexte de la pandémie est remarquée (Garfin, 2020). De plus, d'autres études soulignent que l'usage de la vidéoconférence, de la messagerie instantanée, des réseaux sociaux et d'autres méthodes de communications numériques a augmenté dès les premiers mois de la pandémie (Anderson & Vogels, 2020; GlobalWebIndex, 2020; IPSOS, 2020). Ainsi, il est possible de constater que les technologies numériques se sont révélées essentielles durant cette période autant pour accéder à des services disponibles en ligne que

pour continuer les activités scolaires ou professionnelles (Aston et al., 2020; Beaunoyer et al., 2020; Deng et al., 2020; INSPQ, 2021; Statistique Canada, 2020a, 2020c; van Deursen, 2020) que pour briser l'isolement (INSPQ, 2021). D'ailleurs, ce maintien des activités en ligne semble durer dans le temps, du moins en ce qui concerne la période pandémique. En effet, à la fin de 2020 et au début de 2021, environ 75 % des Canadiens, tous âges confondus, exprimaient mener des activités en ligne plus souvent qu'avant le début de la pandémie (Statistique Canada, 2022b).

Cependant, les changements quant à l'utilisation d'internet durant la crise sanitaire diffèrent en fonction du groupe d'âge (Statistique Canada, 2022b). Par exemple, chez les aînés, plusieurs personnes qui n'avaient jamais utilisé les technologies numériques auparavant ont commencé à le faire dans le cadre de la crise sanitaire (Statistique Canada, 2022b). La réalité se révèle différente pour les jeunes, qui, avant même la pandémie, pouvaient déjà être qualifiés d'utilisateurs « expérimentés » ou « avancés », selon ce qui est proposé par Statistique Canada (2022)².

1.2 Les jeunes et les technologies numériques

Au-delà de ce niveau de compétence présumé (« expérimenté » ou « avancé »), quatre aspects sont fondamentalement importants et doivent être abordés en ce qui concerne les jeunes et les technologies numériques. En premier lieu, ces technologies sont intégrées à la

² Statistique Canada propose une méthode de calcul par grappes, à l'aide d'algorithmes, afin de classer les utilisateurs en groupes selon 29 variables de compétence prédéterminées. Il s'agit de comprendre que les jeunes seraient, en fonction de cette étude, plus expérimentés que les adultes en matière de technologies numériques.

culture des jeunes, font partie de leur vie quotidienne et constituent en quelque sorte un canal de soutien social (Hampton & Shin, 2023). Ils en sont d'ailleurs de grands consommateurs (ATN, 2020, 2022a). Concrètement, les enfants et adolescents du Québec (6-17 ans) les utilisaient, en 2022, surtout pour écouter des vidéos sur internet (67 %), jouer à des jeux en ligne, seuls ou avec des amis (64 %), écouter des séries et des films sur internet (47 %), visiter des sites web de divertissement (47 %) ou envoyer des messages par texto (40 %) (ATN, 2022b).

En second lieu, elles leur sont désormais essentielles et divers aspects socio-économiques permettent d'appuyer cette affirmation. En raison de la présence de l'industrie 4.0 (caractérisée par l'intelligence artificielle, entre autres aspects) et de la robotisation du travail, il est vu comme important que ces « compétences du 21^e siècle » soient développées chez les jeunes (Yagoubi, 2020). Au Québec, comme ailleurs dans le monde, la population est confrontée à un marché du travail changeant et qui demande de plus en plus de compétences spécialisées ainsi qu'une maîtrise de la littératie numérique (AQT, 2016; CRSH, 2017; Tremblay & Yagoubi, 2017a, 2017b). L'État québécois considère d'ailleurs nécessaire d'intervenir afin de pallier ces défis et a mis en place, depuis 2018, un plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur. Concrètement, il s'agit d'une stratégie en trois volets, qui vise à soutenir le développement des compétences numériques chez les jeunes, à exploiter le numérique dans les pratiques d'apprentissage et à créer un environnement propice au déploiement du numérique dans l'ensemble du système éducatif (MEESQ, 2018).

De plus, le contexte pandémique permet de mettre en évidence cet aspect essentiel, voire presque obligatoire, des technologies numériques pour les jeunes. Elles ont été utiles, d'une part, afin que ces derniers puissent continuer à participer à leurs activités d'apprentissage et être encadrés et guidés par leurs enseignants (Pouliot et al., 2022). D'autre part, elles leur ont permis de conserver des liens sociaux avec leurs amis et leurs camarades de classe, tout en demeurant tout de même un outil de divertissement par le biais, entre autres, des jeux en ligne (Guazzini et al., 2022).

En troisième lieu, des préoccupations concernant l'usage des technologies par les jeunes sont documentées. Parmi celles-ci, il y a le temps passé devant les écrans ainsi que les risques inhérents à l'utilisation de ces technologies. En effet, un temps d'écran important est lié à une diminution des habiletés langagières, une augmentation des risques liés à l'obésité ou encore l'apparition ou l'exacerbation de divers problèmes de santé, tels que des difficultés cardiovasculaires ou le diabète de type 2 (MSSS, 2022). Les technologies peuvent également être porteuses de risques tels que la cyberintimidation (Betts & Spenser, 2017) ou la cyberdépendance (MSSS, 2022)³. Les jeunes peuvent aussi être exposés à de la pornographie, à de la violence, à du sextage ou à des contacts risqués avec des étrangers (Livingstone et al., 2011; Ólafsson et al., 2013). Il existe également des préoccupations liées à la surutilisation des technologies numériques par les jeunes, bien que dans le contexte pandémique, le temps d'écran supplémentaire ait été difficile à éviter (Dion et al., 2020). Les gouvernements se

³ En ce qui concerne ces termes, bien qu'ils soient mentionnés par diverses publications scientifiques validées par les pairs, il n'existe pas de consensus clair concernant le diagnostic de la cyberdépendance (MSSS, 2018).

soucient aussi de la protection de la vie privée des jeunes et de leurs renseignements personnels (CAI, 2022).

Enfin, bien que la génération comprise entre 1980-1994 ait longtemps été considérée comme étant « née avec le numérique » (Prensky, 2001) et possédant des connaissances et des capacités à cet égard (Bennett et al., 2008), il est désormais de plus en plus admis que les jeunes ne possèdent pas « [nécessairement] de talents innés et ne sont pas, [de par leur jeunesse], des experts multitâches » (Yagoubi, 2020, p. 8).

Bennett et al. (2008), entre autres, soulignent l'existence d'une réalité complexe liée à ces inégalités. Certes, les recherches montrent leur existence en ce qui concerne l'accès aux équipements, surtout en lien avec la connexion internet et au fait d'avoir un ordinateur en sa possession (INSPQ, 2021). Cependant, elles ne se réduisent plus à des considérations concernant l'accès à internet et aux équipements technologiques (Yagoubi, 2020). Désormais, il est pertinent de parler d'un modèle complexe d'inégalités numériques, qui comporte également celles liées à l'âge, au milieu scolaire, au genre, au contexte familial et au niveau d'éducation (Yagoubi, 2020; Zheng & Walsham, 2021). Il y a donc lieu de prendre en compte plusieurs déterminants afin de différencier ceux que Yagoubi (2020) appelle les « info-pauvres » et les « info-riches ». En d'autres mots, il est légitime de parler de fossés (Granjon, 2009), d'iniquités (DiMaggio & Hargittai, 2001) et de clivages (Vodoz, 2010). De plus, force est de constater que la fermeture des écoles provoquée par la crise sanitaire a pu contribuer à mettre en relief certaines inégalités scolaires et numériques (Collin, 2020;

Pouliot et al., 2022). En résumé, il s'agit de saisir qu'un accès relativement égal aux technologies numériques - les jeunes étant presque tous branchés (ATN, 2022b) - n'implique pas des opportunités égales ou équitables (González-Betancor et al., 2021; OCDE, 2015; Yagoubi, 2020).

L'âge est d'ailleurs un premier de ces déterminants qui influe sur les inégalités numériques, et, ce faisant, sur l'usage qui est fait des technologies. Concrètement, les jeunes de six à 12 ans utilisent surtout la tablette, environ la moitié de ceux avoisinant ce groupe d'âge (7-11 ans) possèdent un appareil mobile tel que le téléphone intelligent et ils passent moins de temps sur les écrans que les adolescents (ATN, 2022b). Si 52 % des jeunes âgés de 13 à 17 ans consacraient plus de 10 heures par semaine au temps d'écran en 2022, c'était le cas de 35 % de ceux âgés de 6 à 12 ans. Au contraire, les adolescents québécois utilisent surtout le téléphone intelligent (90 %) et l'ordinateur de table ou portable (82 %) (ATN, 2022b). Des différences liées au genre sont également rapportées (Ono & Zavodny, 2008; Yagoubi, 2020). À titre d'exemple, les jeunes filles se révèlent surtout attachées à leur téléphone cellulaire (Dudézert et al., 2017), alors que pour leur part, les jeunes hommes préfèrent leurs ordinateurs et leurs consoles de jeu (Yagoubi, 2020).

D'autres déterminants de l'usage de l'internet et de la compétence pour arriver à l'utiliser (Stern et al., 2009), tels que l'éducation, la situation en emploi, le statut socio-économique en général (Witte & Mannon, 2010), le groupe ethnique (Mesch & Talmud,

2011), le lieu de vie ou le milieu familial, sont également présents dans les écrits scientifiques, et ce, plus particulièrement en ce qui concerne les adolescents (Yagoubi, 2020).

Ainsi, comme « l'accès et l'usage des technologies numériques ne sont jamais complètement indépendants de ceux de leur environnement familial et scolaire » (INSPQ, 2021, p. 8; Katz et al., 2019), ce qui prend également en compte le lieu de vie, il devient justifié d'explorer ce rôle et cette influence des parents, de même que les spécificités du vécu des jeunes en milieu rural.

1.3 L'influence du point de vue des parents quant à l'usage des technologies numériques chez les jeunes

Les parents jouent un rôle central en ce qui concerne le développement des croyances de leurs enfants envers les technologies numériques (Hammer et al., 2021) et sont une figure d'autorité pour les jeunes en ce qui concerne le « monde virtuel » (Reginasari et al., 2021). Plus précisément, leurs interventions, leurs attitudes et leur formation peuvent influencer le degré d'utilisation des technologies numériques par leurs enfants et adolescents (Bordalba & Bochaca, 2018).

Les modalités par lesquelles les parents exercent une influence sur l'usage des technologies numériques des enfants et adolescents sont multiples, mais, globalement, les parents le font par leur rôle médiateur, qui consiste en une intervention active ou restrictive

dans la gestion de l'utilisation des technologies numériques (Adigwe, 2021; Hong, 2021; Neubert, 2021; Rodríguez-de-Dios et al., 2018).

Malgré ce rôle central, certains parents demeurent tout de même ambivalents en ce qui concerne l'usage des technologies numériques chez les jeunes. Les technologies numériques peuvent être considérées comme porteuses d'opportunités par les parents (Bartau-Rojas et al., 2018). En contrepartie, les parents peuvent également s'inquiéter de l'effet très présent des technologies numériques dans les activités quotidiennes de leurs enfants (Radesky et al., 2016) et des risques que peuvent comporter les activités en ligne chez ceux-ci (Sorbring, 2014).

Cette ambivalence, présente chez plusieurs parents, a pu être amplifiée pendant la pandémie. D'une part, les parents ont considéré les technologies numériques comme une ressource utile dans l'effort général mené pour instaurer le travail et l'apprentissage à distance (Sciacca et al., 2022). Sur ce point, les parents ont d'ailleurs soutenu leurs jeunes, devenant, en quelque sorte, des « agents d'apprentissage » (Abuhammad, 2020; Daniela et al., 2021). Mais, en contrepartie, ils ont été préoccupés par le temps que leurs enfants passaient devant les écrans (Statistique Canada, 2020b) et ont pu trouver difficile (Davis et al., 2021), voire rejeter, l'apprentissage en ligne (Dong et al., 2020). Cependant, cette ambivalence n'est pas immuable et peut varier dans le temps. Une variation des motivations et des normes parentales quant à l'encadrement des technologies numériques chez leurs

jeunes est d'ailleurs notée, notamment en raison de l'augmentation du temps d'écran de ceux-ci (Blum-Ross & Livingstone, 2016).

1.4 Les spécificités de l'utilisation des technologies numériques en milieu rural

Le milieu de vie peut jouer un rôle dans le maintien d'inégalités et l'usage des technologies numériques (Yagoubi, 2020). Certaines spécificités du monde rural justifient de s'y attarder dans le cadre de ce mémoire, tout comme des éléments contradictoires rapportés par certaines études. L'exercice ne consiste cependant pas à comparer les milieux ruraux et urbains, mais bien à documenter un milieu rural spécifique.

En premier lieu, plusieurs auteurs rapportent la présence d'une fracture numérique en fonction du lieu où les gens habitent (Bert et al., 2014; Borg et al., 2019; Cheng et al., 2020; Jones et al., 2017; Schmidt & Power, 2021; Summers-Gabr, 2020; Vassilakopoulou & Hustad, 2021). Il apparaît d'ailleurs légitime d'analyser cette fracture en fonction de diverses variables sociodémographiques, telles que l'appartenance à un milieu rural ou urbain (Dupuy, 2007).

Tel que mentionné en introduction, Cortelyou-Ward et al. (2020) rapportent une différence entre les régions rurales et les régions urbaines en ce qui a trait à la possibilité d'accéder aux technologies numériques. Le Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC) (2020) explique également qu'en 2019, 87,4 % des

ménages canadiens avaient accès à un service dit à large bande (50 mbps) tandis que seuls 45,6 % des ménages ruraux pouvaient se prévaloir d'une telle possibilité⁴. De plus, comme l'exprime l'INSPQ (2021), « pour les communautés rurales ayant un certain accès à Internet, les services sont souvent plus chers et moins performants, faute d'infrastructures et de concurrence entre les fournisseurs » (p. 5) (Chesser et al., 2016; Reddick et al., 2020; Schmidt & Power, 2021).

La fracture se manifeste également en fonction de l'utilisation qui est faite des technologies. En 2020, au Canada, il y avait plus de non-utilisateurs des technologies numériques en milieu rural (11,1 %) qu'en milieu urbain (7 %) (Statistique Canada, 2022a). Certains équipements seraient également moins utilisés, les personnes vivant en milieu rural, aux États-Unis, étant moins nombreuses à avoir un téléphone cellulaire (Anderson & Kumar, 2019; Perrin & Turner, 2019). Par ailleurs, d'après une étude longitudinale menée en Allemagne entre 2003 et 2017, le temps d'écran et de jeu chez les jeunes a augmenté de manière plus importante en milieu rural qu'en milieu urbain, ce qui peut permettre de déduire que ces technologies étaient au départ moins utilisées dans ces endroits (Nigg et al., 2022). De plus, Hamlin et Flessa (2018) proposent que le fait de vivre dans un milieu rural plutôt qu'en milieu urbain puisse constituer une barrière dans l'implication des parents quant à l'usage des technologies chez leurs jeunes. Enfin, Chang et al. (2016) soulignent une

⁴ Cette donnée est appelée à changer étant donné que le gouvernement du Québec a adopté une politique visant à doter de la haute-vitesse (50 mbps et plus) tous les foyers n'y ayant pas accès (ISDE, 2022; SIHV, 2022). Selon les données fournies par le gouvernement du Québec, et au moment de la publication de ce mémoire, 100% des foyers québécois admissibles étaient branchés à une telle vitesse (Gouvernement du Québec, 2024).

différence entre les milieux urbains et ruraux quant aux connaissances parentales liées aux technologies et aux techniques de médiation utilisées par les parents avec leurs jeunes.

Cependant, comme évoqué précédemment, les études ne vont pas toutes dans le même sens et certaines d'entre elles proposent des conclusions différentes, voire contraires. Par exemple, Sorbring (2014) explique que les expériences vécues par les jeunes sur internet ne varieraient pas significativement selon qu'ils résident en milieu urbain ou rural. De plus, il n'y aurait pas de différence significative entre les milieux urbains et ruraux dans les manières d'utiliser l'internet chez les jeunes (Hamza et al., 2019).

1.5 La pertinence sociale du mémoire

En utilisant le cadre de référence des représentations sociales, ce mémoire s'attarde à documenter le contenu de ces dernières (connaissances, attitudes et champ représentationnel) chez des parents en milieu rural au Saguenay-Lac-Saint-Jean (Québec) en ce qui concerne les pratiques qu'ils mettent de l'avant afin d'encadrer l'usage des technologies numériques chez leurs jeunes dans un contexte de pandémie. Une telle étude est d'actualité, étant donné la nécessité des technologies numériques durant la crise sanitaire (INSPQ, 2021), ainsi que les défis numériques possiblement rencontrés par les familles en milieu rural. Par ailleurs, certaines préoccupations sociales évoquées précédemment, telles que le temps passé devant les écrans (MSSS, 2022) ou les diverses inégalités numériques (CSE, 2020b), justifient sa réalisation. Ce mémoire s'inscrit également dans l'optique que les recherches ne doivent pas être centrées uniquement sur le temps passé devant l'écran, mais bien se consacrer à l'usage

que les jeunes et leurs parents font des technologies numériques, de même qu'à leurs motivations et croyances à cet égard (Prinstein et al., 2020). De plus, comme les parents sont une figure d'autorité proche des jeunes en ce qui concerne le « monde virtuel » (Reginasari et al., 2021), l'étude de leur implication et de l'incidence de celle-ci sur leurs enfants et adolescents apparaît primordiale.

Enfin, dans le domaine du travail social, la documentation du point de vue des parents permettra de mieux saisir les préoccupations de ceux-ci quant à l'usage de ces technologies chez leurs jeunes. Une meilleure connaissance des besoins des parents contribuera au développement d'interventions visant à les soutenir dans leurs pratiques parentales auprès de leurs enfants et leurs adolescents

CHAPITRE 2

RECENSION DES ÉCRITS

Cette recension des écrits permettra de dresser un état des lieux des écrits scientifiques disponibles en lien avec les trois objectifs de ce mémoire, qui sont : (a) de décrire les connaissances et les niveaux d'aisance des parents envers les technologies numériques; (b) d'identifier les attitudes - positives et négatives - des parents envers l'intégration et l'utilisation des technologies numériques chez leurs jeunes; et (c) d'explorer dans quelle mesure les représentations sociales des parents influencent leurs pratiques d'encadrement de l'usage des technologies numériques chez leurs enfants et adolescents.

Conséquemment, une recension des écrits concernant les connaissances et les compétences des parents liées aux technologies numériques sera présentée, pour enchaîner avec les attitudes et les croyances que les parents entretiennent envers celles-ci. Par la suite, une synthèse des études portant sur les pratiques parentales utilisées afin d'encadrer l'usage des technologies numériques des jeunes sera présentée. Afin de mieux saisir ce qui peut influencer ces caractéristiques parentales (connaissances, attitudes, pratiques), les différents déterminants qui peuvent y contribuer seront également présentés et détaillés. En terminant, les forces et les limites des recherches scientifiques disponibles seront exposées.

2.1 Les connaissances des parents concernant les technologies numériques

En concordance avec le premier objectif de cette recherche, cette section s'attardera aux connaissances des parents en ce qui concerne les technologies numériques. Des aspects liés à la littératie numérique chez les parents et à son influence sur leurs enfants seront d'abord présentés. Par la suite, une catégorisation des capacités numériques parentales sera proposée. Cependant, il importe de préciser que la littératie numérique, comme manifestation de la connaissance, que ce soit chez les parents ou non, est constituée de compétences (Collin & Karsenti, 2013). C'est donc pour cette raison que cette section s'attardera essentiellement aux compétences des parents, lesquelles permettent ainsi d'appréhender l'état des connaissances numériques des parents. Par conséquent, il s'agit, dans ce mémoire, d'entrevoir, lorsque mentionnées, les connaissances sous l'angle des compétences.

2.1.1 La littératie numérique des parents et son influence sur leurs enfants

Dans ce mémoire, les connaissances des parents entourant les technologies numériques sont abordées sous l'angle de la littératie numérique. « [Elle] renvoie [...] à la capacité de chercher, de sélectionner, de comprendre, d'interpréter, de produire et de diffuser des informations numériques (écrits, sons, images) sur un réseau en développant des compétences de communication, de définition d'une identité et d'une culture numérique dans l'ensemble des réseaux virtuels » (Desrochers & Berger, 2011, p. 8-9). Castello (2020) énumère certaines compétences reliées à la littératie numérique. Il s'agit de « la capacité d'interroger la crédibilité et la validité des informations recueillies sur internet » (p.3), des « compétences critiques d'ordre cognitif permettant de prendre conscience du rôle des

technologies et des médias numériques » (p. 3) ainsi que de « la faculté d'utiliser le web 2.0 de façon réfléchi et consciente des dangers inhérents à ce média » (p.3). Dans cette optique, il ne s'agit donc pas de penser la littérature [liée à la littératie numérique] seulement en fonction de la compétence, mais bien « de comprendre le sens et le fonctionnement des outils » (Castello, 2020, p. 4). Plus précisément, il importe de retenir que comme le parent est susceptible de soutenir le développement des compétences numériques de ses enfants, il a besoin de maîtriser les outils numériques (Castello, 2020).

À cet effet, Fluckiger (2008) affirme que des parents qui ont de meilleures capacités numériques seront plus en mesure de transmettre des habitudes d'usage des technologies qui vont ressembler à celles qui peuvent être vues en milieu scolaire. De plus, en ce qui concerne les jeunes enfants (6-9 ans), plus leurs parents ont une grande compétence numérique, plus ils sont susceptibles d'utiliser internet (Pons-Salvador et al., 2022). Une bonne littératie numérique chez les parents a également pour avantage de bonifier le rôle que ces derniers exercent auprès de leurs enfants, étant donné que guider l'usage technologique et les choix que font les jeunes en cette matière sont des tâches qui peuvent se révéler un défi (Livingstone et al., 2017).

En contrepartie, la connaissance limitée des technologies numériques par les parents se révèle une source de préoccupations. Le fait que des parents ne soient pas eux-mêmes des utilisateurs implique un risque, particulièrement pour les adolescents, que ces derniers fassent un usage problématique (ex. un temps d'écran trop élevé ou être connecté trop tard le soir)

des technologies numériques (Boubeta et al., 2015). Conséquemment, ne pas détenir les connaissances nécessaires ne permet pas aux parents de protéger leurs enfants des risques en ligne inhérents à l'utilisation des technologies numériques (Chang et al., 2016). Ainsi, dans un contexte socioculturel désavantageux, le parent peut avoir moins de capacités numériques (De Haan, 2010) et donc, ne pas être en mesure d'expliquer à son jeune à quel point la réalité numérique change rapidement ou encore, être incapable de lui enseigner comment elle fonctionne (Paus-Hasebrink et al., 2014).

2.1.2 La catégorisation des capacités numériques des parents

Le CEFRIO (2016b) propose une catégorisation des capacités numériques des parents en fonction de cinq grandes compétences. Il s'agit tout d'abord des compétences sociales (ex. savoir quoi partager en ligne), opérationnelles (ex. ouvrir un fichier téléchargé) et mobiles (ex. installer une application) (CEFRIO, 2016b). Les compétences de recherche/navigation (ex. choisir les bons termes de recherche) et les compétences créatives (ex. créer un contenu vidéo) viennent compléter le modèle (CEFRIO, 2016b).

Les parents québécois tendent à s'évaluer positivement en vertu de quatre de ces cinq compétences, à l'exception de celle qui concerne l'aspect créatif (CEFRIO, 2016b; École branchée, 2016). De plus, environ 80 % des parents d'une étude québécoise (n=1 001) se disent compétents pour reconnaître la cyberintimidation et réagir en conséquence, tandis que 9 sur 10 expriment être en mesure d'encadrer leur jeune sur les bons comportements à adopter sur internet (CEFRIO, 2016b).

La situation semble cependant plus nuancée au niveau international. Dans une étude espagnole menée auprès de 44 parents, la moitié de ceux-ci se disaient satisfaits de leur capacité à aider leurs enfants à bénéficier au mieux des avantages des technologies, tout en les protégeant des risques inhérents à celles-ci (Bartau-Rojas et al., 2018). Cependant, parmi ces 44 parents, un tiers étaient insatisfaits de leur propre capacité à aider leurs jeunes et reconnaissaient une difficulté à les protéger (Bartau-Rojas et al., 2018).

Si les écrits scientifiques tendent, bien que les résultats varient d'une étude ou d'un contexte à l'autre, à indiquer que les parents estiment avoir les connaissances appropriées pour accompagner leurs enfants dans leur usage des technologies numériques, des nuances importantes doivent être mentionnées à ce sujet. D'abord, selon plusieurs études menées sur la question, les adultes (incluant par le fait même les parents) surestiment habituellement leur niveau de littératie numérique (CEFRIO, 2016a; ECDL Foundation, 2016; Mahmood, 2016; Tomczyk & Potyrala, 2021).

Par ailleurs, des parents éprouvent certaines faiblesses en ce qui concerne la protection contre des communications indésirables (ex. courriel frauduleux, leurre d'enfant), les connexions sécuritaires (ex. choix et protection des mots de passe) ou encore en ce qui a trait à la protection des droits d'auteur (ex. téléchargements illégaux) (Kopecký, 2016; Tomczyk, 2018; Tomczyk & Potyrala, 2021). En contrepartie, les parents montrent un plus haut niveau de compétences en ce qui concerne l'ergonomie liée aux technologies (Ahmed & Shaukat, 2018; Tomczyk & Potyrala, 2021), ce qui peut être perçu positivement étant

donné que cela peut aider les jeunes à corriger certaines habitudes néfastes, dont une mauvaise posture (Bayraktar, 2017).

2.2 Les attitudes et les croyances parentales en ce qui concerne les technologies numériques

Les parents ont des croyances⁵ et des attitudes à la fois positives et négatives envers les technologies numériques. Les attitudes reflétées par ceux-ci jouent un rôle primordial dans l'usage des technologies par les jeunes (Pila et al., 2021). Quant aux croyances, elles trouvent leur importance dans le fait qu'elles modèlent celles que leurs jeunes ont et auront plus tard à l'égard des technologies (Hammer et al., 2021; Teichert, 2017). Conséquemment, cette section s'attardera à présenter les croyances et attitudes positives des parents en ce qui concerne l'usage des technologies numériques chez leurs jeunes, pour enchaîner avec les attitudes et croyances d'orientation négative. Par la suite, quelques écrits sur la présence d'ambivalence chez les parents seront présentés.

2.2.1 Les croyances positives envers les technologies numériques

Les écrits scientifiques mettent en évidence la présence et l'importance des attitudes et croyances positives, chez les parents, envers les technologies numériques. Généralement,

⁵ Il y a lieu de noter que les croyances sont absentes de la présentation traditionnelle des dimensions du contenu des représentations sociales, telle qu'énoncée par Moscovici (1961,1976). Cependant, elles apparaissent dans cette section, avec les attitudes, pour deux raisons. En premier lieu, les écrits scientifiques tendent à présenter ensemble, voire à confondre, les concepts d'attitudes et de croyances. De plus, Abric (1989) ainsi que Rouquette et Flamand (2003) tendent à considérer la croyance comme faisant partie du concept des représentations sociales. Cela justifie donc d'inclure ce qui concerne les croyances dans les lectures recensées, d'autant plus que le flou qui existe entre les concepts d'opinion, d'information et de croyance (Moliner et al., 2002) justifie de ne mettre aucun de ces trois concepts de côté, au risque de passer à côté de données pertinentes.

ceux-ci considèrent ces technologies favorables pour l'apprentissage, l'éducation, la relaxation, l'autorégulation, le divertissement, la communication, la participation publique, la formation de l'identité, la socialisation, le développement cognitif, l'orientation spatiale et l'acquisition des rudiments de la littératie numérique (Bartau-Rojas et al., 2018; Livingstone et al., 2018; Takeuchi, 2011; Vaala & Hornik, 2014).

De plus, les parents mentionnent qu'ils soutiennent l'apprentissage et l'acquisition de capacités technologiques pour le futur de leurs enfants, considérant la connaissance des technologies comme un avantage pour ceux-ci (Isikoglu Erdogan et al., 2019). Également, en ce qui a trait à l'achat de matériel numérique, c'est « avant tout la préoccupation éducative et scolaire le facteur décisif à l'origine des décisions et des investissements importants dans ce domaine » (Nunes de Almeida et al., 2015, p. 23). En ce qui concerne l'avenir scolaire et professionnel des jeunes, les parents peuvent considérer l'usage des ordinateurs comme essentiel (Fontar et al., 2021). Enfin, quant au contexte québécois, une étude souligne que le développement des connaissances et l'apprentissage de l'anglais sont perçus, chez les parents, comme certains des avantages des technologies numériques pour leurs enfants (Bégin et al., 2022).

2.2.2 Les croyances négatives envers les technologies numériques

En contrepartie, bien qu'un éventail de croyances et d'attitudes positives ait été présenté, il apparaît que les parents sont, en général, plus pessimistes qu'optimistes en ce qui concerne les technologies numériques (Bartau-Rojas et al., 2018; Benedetto & Ingrassia,

2021). Cette réalité est d'ailleurs documentée dans plusieurs travaux et elle se manifeste dans divers contextes culturels (Bartau-Rojas et al., 2018; Duggan et al., 2015; Fletcher & Blair, 2014; Sorbring, 2014).

Ces croyances et attitudes négatives sont associées à des risques perçus par les parents, tels que la possibilité de survenue d'actes criminels sur internet (Bartau-Rojas et al., 2018), le partage d'informations personnelles, le fait de côtoyer des étrangers de plus près ou d'exposer ce qui relève de la vie privée (Bartau-Rojas et al., 2018; Sasson & Mesch, 2014; Throuvala et al., 2021). Les parents sont préoccupés par le fait que les jeunes puissent être exposés à la pornographie, à la violence, au sextage ou aux contacts risqués avec des étrangers (Livingstone et al., 2011; Ólafsson et al., 2013; Rodríguez-de-Dios et al., 2016). Ils redoutent aussi le développement de problèmes relationnels, la perte de la communication « en vrai », le manque de conversation, l'augmentation de l'individualisme ou encore les difficultés de socialisation ou liées au manque d'activités sociales entre enfants (Bartau-Rojas et al., 2018; Benedetto & Ingrassia, 2021; Fuller et al., 2017; Rotondi et al., 2017; Throuvala et al., 2021). Par ailleurs, des parents craignent que la technologie engendre de la sédentarité, des problèmes de santé (obésité, manque de sommeil, etc.), une diminution de l'activité physique et qu'elle soit la cause d'un manque de maturité (Bartau-Rojas et al., 2018; Fuller et al., 2017).

Il y a également lieu de noter l'existence, chez les parents, d'un certain désir de retour en arrière, qui peut se manifester par une préférence pour des méthodes de communication

plus traditionnelles. À titre d'exemple, dans le cadre scolaire, des parents peuvent manifester une préférence pour les canaux de communication utilisés auparavant, tels que l'agenda en format papier ou les conversations traditionnelles (ex : face à face, téléphone) plutôt que les médias numériques (Bordalba & Bochaca, 2019; Heath et al., 2015). Ces tendances plus traditionnelles se manifestent également, pour certains parents, dans la préférence pour les livres imprimés au lieu des ouvrages numériques pour les plus petits (Nicholas & Paatsch, 2021). De plus, lorsque comparé à d'autres types de jeux (physique, construction, simulation, jeu de société), le jeu numérique est le moins apprécié par les parents d'enfants de 4 à 6 ans (Isikoglu Erdogan et al., 2019).

2.2.3 L'ambivalence des croyances et attitudes parentales à l'égard des technologies numériques

Les écrits scientifiques laissent transparaître une ambivalence dans l'étendue des attitudes et des croyances entretenues par les parents en lien avec l'usage des technologies numériques par leurs enfants et adolescents. Bien que des parents précisent soutenir l'apprentissage des technologies numériques pour leurs enfants, ils peuvent demeurer hésitants car ils en constatent les risques (Throuvala et al., 2021). À titre d'exemple, si les parents considèrent des outils, tels que la tablette numérique, comme un moyen de s'ouvrir sur le monde et un soutien à l'apprentissage de l'anglais, ils peuvent également être préoccupés par les distractions ou pertes de temps qu'ils peuvent entraîner (Giroux et al., 2013).

Ce même type d’ambivalence transparait dans les croyances et attitudes entretenues envers l’enseignement en ligne. Le contexte pandémique a d’ailleurs rendu cette modalité d’apprentissage d’actualité au Québec (VGQ, 2022). Cependant, pour bien apprécier l’ambivalence qui peut résulter de cette implantation, il importe de rappeler que l’enseignement à distance s’est développé dans un contexte d’urgence pandémique et a pu bouleverser les habitudes des parents au quotidien (Aubé-Savoy, 2023). Bien que ces derniers affirment s’être engagés dans cette voie d’apprentissage en ligne auprès de leurs enfants (Alharthi, 2023; Daniela et al., 2021; Novianti & Garzia, 2020) et que plus de 75 % des parents québécois se disent à l’aise d’avoir encadré leurs enfants de cette manière (ATN, 2021), ils avaient tout de même des croyances négatives envers cette façon de faire (Aubé-Savoy, 2023; Dong et al., 2020; Maksum et al., 2022). Si des parents considèrent l’expérience vécue comme positive, voire un succès, dans le sens où les jeunes peuvent s’adapter ou développer leur autonomie (Aubé-Savoy, 2023), d’autres émettent une opinion différente. En effet, certains déplorent un contact moindre avec les enseignants (Aubé-Savoy, 2023), tandis que d’autres expriment que cette méthode n’était pas faite pour l’apprentissage des jeunes ou encore, qu’elle se révèle exigeante pour les parents (Dong et al., 2020).

L’ambivalence est également présente dans le quotidien des familles. Selon Fontar et al. (2021), la réalité expérimentée dans la vie de tous les jours tend à s’écarter de certaines attitudes positives des parents envers les technologies numériques. Par exemple, des parents peuvent offrir un ordinateur à leur adolescent pour son entrée au collège⁶, un signe qu’ils se

⁶ Le collège français est l’équivalent du premier cycle du secondaire au Québec (première et deuxième secondaire).

représentent la technologie comme ayant une valeur éducative (Fontar et al., 2021). Mais en même temps, leurs pratiques seront constituées d'interdictions et ils se serviront des appareils technologiques comme objet de punition (Fontar et al., 2021).

2.3 Les pratiques parentales et leur influence sur l'utilisation des technologies numériques des jeunes

Cette section sera consacrée à la présentation des pratiques parentales et de leur influence sur l'utilisation des technologies numériques des enfants et des adolescents. En premier lieu, le rôle médiateur des parents et les modalités dans lesquelles il se concrétise seront présentés. Par la suite, les stratégies et pratiques parentales seront détaillées.

2.3.1 Le rôle médiateur des parents dans l'utilisation des technologies numériques

Les écrits scientifiques mentionnent que les parents exercent une influence et orientent leurs pratiques numériques parentales par leur rôle médiateur, soit par une intervention active ou restrictive dans la gestion de l'utilisation des technologies numériques (Adigwe, 2021; Hong, 2021; Neubert, 2021; Rodríguez-de-Dios et al., 2018). En ce sens, la médiation parentale est vue comme une intervention qui se réfère aux activités et aux actions menées par les parents afin de guider et réguler l'activité en ligne de leurs enfants et adolescents, ou encore de les protéger de l'exposition à certains dangers qui se trouvent sur internet (Livingstone & Helsper, 2008).

Bien que le concept puisse comporter certaines variantes en fonction des auteurs, deux types de médiation sont habituellement distingués, soit la médiation active et la médiation restrictive (Livingstone et al., 2017). La médiation active réfère à des stratégies telles que la co-utilisation (utiliser la technologie avec l'enfant/adolescent), une vision active de la sécurité en ligne et diverses stratégies techniques, tandis que la médiation restrictive consiste en l'établissement de règles qui restreignent et surveillent ce que les jeunes peuvent voir en ligne (Livingstone et al., 2017).

Il importe également de préciser que la recherche scientifique sur la médiation parentale a dû s'adapter aux réalités technologiques. Avant la disponibilité généralisée des appareils mobiles connectés, la recherche sur la médiation parentale se concentrait essentiellement sur le rôle des parents quant à la gestion et à la diminution des risques en ligne (Clark, 2011). Désormais, elle tient également compte du rôle joué par le parent afin que les jeunes puissent profiter au mieux des avantages offerts par le contenu disponible en ligne (Clark, 2011).

La médiation parentale est généralement considérée comme une manière utile de prévenir les risques en ligne, tout en maximisant au mieux les opportunités et les avantages que les technologies peuvent apporter aux jeunes (Mesch, 2009; Shin, 2015). Par contre, chaque type de médiation comporte ses limites. Si la médiation de type actif est porteuse d'opportunités en ligne pour les jeunes, elle augmente également leur exposition à du contenu à risque (Livingstone et al., 2017). Au contraire, si la médiation restrictive signifie que

l'enfant ou l'adolescent a moins la probabilité d'être exposé à du contenu à risque, étant donné qu'il utilise moins les technologies, elle implique qu'il a moins accès aux opportunités que le numérique peut lui offrir (Livingstone et al., 2017).

Au premier abord, le fait que l'enfant ou l'adolescent passe moins de temps sur internet peut donner à penser que la médiation restrictive se révèle plus appropriée pour assurer sa sécurité lorsqu'il utilise les technologies. Au contraire, les écrits scientifiques suggèrent que la médiation active est vue comme plus efficace que la médiation restrictive pour réduire les risques en ligne pour les jeunes (Duerager & Livingstone, 2012; Khurana et al., 2015; Lwin et al., 2008; Shin & Kang, 2016). En contrepartie, les impacts réels de la médiation restrictive ne sont pas aussi clairs. Par exemple, des études précisent que la restriction peut causer un effet contraire, soit que les jeunes augmentent le temps passé sur les téléphones intelligents, les ordinateurs et les consoles de jeu (Kesten et al., 2015). À l'inverse, d'autres études montrent que si les parents s'engagent dans une médiation restrictive, le niveau de risques numériques auquel leur enfant sera exposé est effectivement réduit (Chang et al., 2016; Chng et al., 2014; Lee, 2013; Livingstone & Helsper, 2008; Navarro et al., 2013). Enfin, d'autres travaux considèrent que la médiation de type restrictif, en fonction des circonstances qui entourent son application, peut autant être positivement que négativement associée à la survenue de risques en ligne pour les jeunes (Khurana et al., 2015; Lau & Yuen, 2013; Lee, 2013; Lee & Chae, 2012; Liau et al., 2005; Livingstone et al., 2017; Sasson & Mesch, 2014; Shin & Ismail, 2014; Shin & Kang, 2016). À titre d'exemple de circonstances, ne pas avoir un accès internet dans sa chambre, pour un adolescent, constitue

une protection robuste contre les risques en ligne en général (Eastin et al., 2006) ou la cyberintimidation (Khurana et al., 2015), alors que le contrôle et l'établissement de règles par le parent ne seront pas aussi efficaces (Shin & Kang, 2016).

Si la médiation parentale concerne d'abord la prévention des risques en ligne, elle est également pertinente dans le domaine de l'intervention sociale et éducative. En effet, une médiation parentale efficace serait considérée comme une des actions essentielles pour promouvoir l'usage responsable d'internet chez les jeunes, conscientiser ces derniers à celui-ci et développer la compétence numérique à l'école (Bartau-Rojas et al., 2018; Bringué & Sádaba-Chalezquer, 2009; Garmendia Larrañaga et al., 2013; Valcke et al., 2011).

2.3.2 Les pratiques parentales pour encadrer l'utilisation des technologies numériques chez les jeunes

La mise en application de la médiation parentale se traduit en pratiques parentales concrètes. Tout d'abord, il importe de préciser que selon une étude menée auprès de 1 000 parents québécois, 83 % d'entre eux font usage de règles encadrant le temps passé sur internet ou le contenu consulté par leurs enfants et adolescents de six à 17 ans (INSPQ, 2020). De plus, la majorité des parents rapportent connaître et appliquer plusieurs stratégies d'encadrement adaptées à l'âge de l'enfant pour prévenir les risques liés aux écrans (INSPQ, 2020). Cependant, ils ne s'engagent pas tous de manière égale ni au même niveau quant à leur utilisation de la médiation parentale (Nikken & Schols, 2015).

Plus précisément, cinq grandes stratégies attirent l'attention, étant donné qu'elles sont reconnues et rapportées par divers auteurs (Chen & Shi, 2019; Livingstone et al., 2010; Livingstone & Mascheroni, 2015; Nikken & Jansz, 2014; Suissa, 2017). Ces stratégies sont d'ailleurs utilisées par des parents québécois (INSPQ, 2020). Il s'agit de : (a) limiter le temps passé devant l'écran (87,6 %), (b) rester près de l'écran ou s'informer de ce que l'enfant/l'adolescent fait lorsqu'il est devant l'écran (87,1 %), (c) superviser ce qui est regardé ou téléchargé sur internet (82,2 %), (d) sensibiliser l'enfant/l'adolescent à l'utilisation sécuritaire d'internet (86,4 %) et (e) utiliser des outils ou des applications pour bloquer certains types de contenus (54,3 %) (INSPQ, 2020).

Les parents tendraient à ne pas utiliser un type de stratégie de médiation en particulier, de manière isolée. Ils appliqueraient plutôt, de manière concurrente, diverses stratégies en fonction des circonstances (Jiow et al., 2017; Rodríguez-de-Dios et al., 2018). Les écrits scientifiques notent également une moindre utilisation des logiciels de blocage. Par exemple, une étude menée dans 25 pays, auprès de 25 142 jeunes âgés de 9 à 16 ans et de leurs parents, avance que seulement 28 % des parents bloquent ou utilisent une technologie de filtrage afin d'empêcher l'accès au contenu et que 24 % vérifient quels sites web sont fréquentés par leurs jeunes (Livingstone et al., 2011).

2.4 Les déterminants qui influencent les connaissances, attitudes et pratiques parentales

Les écrits scientifiques tendent à montrer que diverses variables peuvent influencer les connaissances, les attitudes ainsi que les pratiques parentales concernant les technologies

numériques. Celles-ci peuvent être liées aux caractéristiques personnelles du parent (âge, sexe, etc.), mais également à des aspects socio-économiques dans certains cas (revenu, niveau d'éducation, etc.). Cette section s'attardera donc à présenter, en premier lieu, les déterminants sociaux liés au développement de la littératie numérique des parents, pour enchaîner avec ceux qui concernent les attitudes et les croyances. Enfin, les facteurs qui sont liés ou qui influencent les pratiques parentales seront détaillés.

2.4.1. Les déterminants sociaux liés au développement de la littératie numérique des parents

Si les facteurs qui influencent l'accès et l'utilisation des technologies numériques sont documentés, ceux qui expliquent l'acquisition et le développement de la littératie numérique par les parents et les adultes en général, du moins en ce qui concerne le Québec, le sont peu et se révèlent parfois contradictoires. Afin de dresser un portrait de la situation, il est essentiel de se référer à des renseignements concernant les adultes en général, puisque rares sont les études portant spécifiquement sur les parents.

D'après les résultats présentés par le Programme pour l'évaluation des compétences des adultes (PEICA), les compétences numériques seraient plus élevées chez les adultes canadiens âgés de 25 à 34 ans, mais plus faibles chez ceux de 45 à 65 ans (PEICA, 2023). Au contraire, Benedetto et Ingrassia (2021) laissent plutôt entendre que le fait de posséder des connaissances numériques ainsi que les aptitudes nécessaires pour se débrouiller dans le monde numérique n'est pas une question d'âge, mais bien d'éducation et d'apprentissage.

Les écrits scientifiques laissent tout de même entrevoir que les femmes, du moins parmi les plus jeunes, ont une meilleure littératie numérique que les hommes (Nooorrizki et al., 2022). Le constat n'est cependant pas le même dans des contextes culturels différents. À titre d'exemple, au Nigeria, les hommes ont un meilleur niveau de littératie numérique que les femmes (Ifijeh et al., 2016).

La compétence numérique peut également être influencée par des aspects socio-économiques. En effet, les personnes qui ont un emploi et qui sont davantage scolarisées ont des niveaux plus élevés de littératie numérique (PEICA, 2023). Dans le même sens, les parents moins scolarisés ont une plus faible littératie numérique et tendent à moins utiliser de nouvelles technologies (Nikken & Oprea, 2018). Tomczyk et Potyrala (2021), de leur côté, laissent entendre que la littératie numérique peut être influencée par le niveau d'éducation. En revanche, selon Livingstone et al. (2017), l'éducation du parent ne ferait que peu de différence dans l'acquisition des capacités numériques.

2.4.2 Les déterminants pouvant influencer les croyances et les attitudes des parents

Les caractéristiques des attitudes et croyances parentales entourant les technologies numériques ne seraient pas reliées « au sexe de l'enfant ni à son âge, sa place dans la fratrie, son lieu de vie ou son origine sociale, mais à la place qu'occupe le numérique dans les propres pratiques culturelles des parents » (Fontar et al., 2021, p. 33). Selon Fluckiger (2008), Proulx (2002) définit cette culture comme étant « l'ensemble de valeurs, de connaissances et de

pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi » (p. 2).

Cordier (2015) laisse d'ailleurs entrevoir qu'un parent qui n'est pas empreint de culture numérique aura tendance à être plus sensible aux propos concernant l'usage de cette technologie et qui sont rapportés par les médias. Ce type de parent serait d'ailleurs celui qui a tendance à affirmer que les technologies numériques ne sont pas importantes (Fontar et al., 2021). En contrepartie, les parents qui sont « experts numériques » ont tendance à mettre de côté les normes habituellement établies en ce qui a trait à l'usage numérique des jeunes (Fontar et al., 2021). C'est dire que si les parents considèrent que la télévision, l'ordinateur et le téléphone intelligent ont des impacts positifs sur le développement cognitif, émotif et physique de leur enfant, ils peuvent encourager l'usage de ces technologies numériques ou avoir moins tendance à limiter l'exposition des jeunes à ces dernières (Lauricella et al., 2015).

La complexité et l'évolution de ces technologies influencent également la présence d'attitudes négatives à leur égard. Encadrer les jeunes dans leur utilisation représente un défi pour les parents, étant donné que les jeunes possèdent désormais des appareils portables, moins faciles à surveiller (Bartau-Rojas et al., 2018; Benedetto & Ingrassia, 2021; Radesky et al., 2016). De plus, les parents trouvent également difficile de négocier les règles d'usage au quotidien (Bartau-Rojas et al., 2018). D'ailleurs, une étude indonésienne précise que les parents se voient comme passifs concernant les activités en ligne de leurs jeunes, car ils considèrent ne pas toujours saisir les aspects inhérents à cette utilisation (Reginasari et al.,

2021). D'autres parents considèrent même que le fait de se trouver dans des environnements qui disposent d'une connexion sans fil (Wifi) constitue une menace quant à la possibilité de surveiller les enfants (Reginasari et al., 2021).

Le sentiment d'auto-efficacité des parents constitue un autre déterminant à considérer. En résumé, il s'agit de la croyance en sa propre capacité de réaliser une tâche (Bandura, 1982). En lien avec les technologies numériques, il s'agit donc du sentiment de compétence du parent envers son propre usage de ces dernières (Bandura, 1982; Benedetto & Ingrassia, 2018). Ce sentiment peut influencer positivement l'opinion des parents envers les technologies, la façon dont ils en parlent avec leurs jeunes (Sanders et al., 2016), et leur niveau d'implication en la matière auprès de ceux-ci (Livingstone & Helsper, 2008).

Le genre des parents influence également leurs attitudes et leurs croyances envers les technologies numériques. La mère joue un rôle important en ce qui concerne le contrôle et l'intervention liée à l'usage des technologies chez les jeunes (Álvarez et al., 2013). Tout d'abord, la femme décide plus souvent que l'homme ce que l'enfant ou adolescent visionne en ligne (Álvarez et al., 2013). De plus, les mères ont plus tendance à contrôler l'utilisation de ces technologies, tout en étant en même temps plus supportantes que les pères auprès des enfants et des adolescents (Valcke et al., 2010). En ce qui concerne les croyances des mères, Downes et al. (2020) mentionnent que les femmes voient d'un moins bon œil que les hommes l'utilisation des technologies numériques par les jeunes. Également, les femmes s'opposeraient davantage à la surveillance du comportement en ligne de leurs enfants pour

des questions de respect de la vie privée (Bartau-Rojas et al., 2018). Enfin, elles considèrent avoir plus de compétences numériques que les hommes en ce qui a trait à ce dernier aspect (Zhang & Livingstone, 2019). En ce qui concerne les pères, ils tendent à vérifier plus que les mères les sites que leurs jeunes consultent en ligne (Wang et al., 2005). Les pères se perçoivent d'ailleurs plus compétents que les mères lorsqu'il est question d'encadrer leurs enfants pour les protéger contre les virus, les vols d'identité et autres arnaques du même genre (CEFRIIO, 2016a; École branchée, 2016). Conséquemment, les pères s'engagent plus souvent que les mères dans l'assistance et l'aide technique auprès de leurs jeunes et en font une plus grande priorité (Hart et al., 2008; Reginasari et al., 2021). Les pères et les mères ont cependant un point en commun : ils utilisent le numérique pour accompagner leurs enfants dans leurs travaux scolaires, et ce, de manière similaire (CEFRIIO, 2016a, 2016b; École branchée, 2016).

Les croyances et les attitudes diffèrent également en fonction de l'âge des parents (Álvarez et al., 2013). Certains auteurs expliquent que plus les parents sont âgés, plus ils considèrent les technologies numériques dans leur modalité traditionnelle, soit comme un outil servant à l'apprentissage et dédié à cet usage (Kerawalla & Crook, 2002; Valkenburg & Soeters, 2001). Par ailleurs, plus les parents sont âgés, plus l'apprentissage pour eux-mêmes constitue un aspect motivationnel dans leur utilisation des technologies numériques (Álvarez et al., 2013). Enfin, une étude qualitative menée en Indonésie précise que les plus jeunes parents (31 ans et moins) accordent davantage d'importance aux capacités techniques

et à la littératie numérique, tandis que les parents plus âgés mettent la priorité sur l'autorégulation (ex. contrôle de temps d'écran) (Reginasari et al., 2021).

Le statut socio-économique peut également jouer un rôle dans les attitudes observées chez les parents. Au contraire des parents de la classe ouvrière, les parents de classe moyenne, plus aisée, accueillent la technologie plus positivement et préfèrent que les jeunes expérimentent et développent une certaine autonomie (Mansaray et al., 2011). De plus, selon Reginasari et al. (2021), le parent occupant un travail manuel met la priorité sur la nécessité que son jeune s'autorégule en matière de technologies, tandis que le parent de type « col blanc » ou étudiant universitaire met en valeur que le numérique doit servir à développer l'esprit critique et les capacités de socialisation des jeunes. Le niveau scolaire des parents influencerait aussi la manière dont les jeunes utilisent internet; plus le niveau scolaire du parent est élevé, plus l'usage numérique du jeune est diversifié (Yagoubi, 2020).

En ce qui concerne les caractéristiques familiales, il importe de préciser que les parents adaptent leur approche en fonction de la compétence numérique de leurs enfants (Benedetto & Ingrassia, 2021). De plus, un modèle bidirectionnel est documenté (Sy et al., 2013). Ainsi, non seulement le parent a-t-il un impact sur le comportement numérique de son enfant, mais le comportement réel et la perception qu'a ce dernier de sa propre compétence en la matière influencent le comportement de son parent (Benedetto & Ingrassia, 2021). Enfin, le lieu où la famille habite constitue un autre facteur à considérer. Une étude espagnole laisse entrevoir que les familles qui habitent des zones urbaines ont une attitude plus positive

envers les technologies numériques que celles vivant dans les zones rurales (Álvarez et al., 2013).

2.4.3 Les facteurs qui influencent les pratiques parentales

Le style adopté par les parents dans leur gestion de la médiation parentale est influencé, entre autres, par les caractéristiques individuelles de ces derniers (Benedetto & Ingrassia, 2021). Par exemple, lorsqu'ils expérimentent un haut niveau de stress personnel, les médiations de type actif et restrictif augmentent (Warren & Aloia, 2019). L'âge des parents constitue un autre facteur. À titre d'exemple, les jeunes parents (25-44 ans) contrôlent plus le comportement en ligne de leurs enfants que les parents plus âgés (45-54 ans) (Valcke et al., 2010).

Les connaissances et les croyances des parents jouent également un rôle dans leur façon d'encadrer l'usage que leurs enfants font des technologies numériques. D'une part, les parents avec de meilleures habiletés numériques ont plus tendance à implanter une médiation parentale active (Cabello-Hutt et al., 2018; Chang et al., 2016; Lee, 2013; Sanders et al., 2016). De plus, pour qu'une médiation parentale soit efficace, les parents ont besoin de posséder des connaissances et des capacités liées aux technologies numériques (Benedetto & Ingrassia, 2021; Nichols & Selim, 2022; Nikken, 2017; Nikken & Schols, 2015). En effet, la complexité de ces technologies, en changement constant, en comparaison avec la télévision ou la console de jeux vidéo, rend la tâche plus difficile pour les parents qui guident ou aident leurs jeunes avec ces dernières (Benedetto & Ingrassia, 2021). D'autre part, certaines études

soulignent que les croyances positives des parents envers les technologies sont associées à une médiation parentale active (co-utilisation, communication, etc.) (Cannoni et al., 2018; Nikken & de Haan, 2015). À l'inverse, des croyances parentales plus négatives mènent à une médiation restrictive, soit la limitation du temps d'écran (Nikken & de Haan, 2015).

Par ailleurs, les transitions familiales peuvent jouer un rôle sur les pratiques d'encadrement parental. Il est possible que des conflits surviennent entre les parents et les grands-parents en ce qui concerne les règles à mettre en place en cette matière (Livingstone et al., 2015).

Les caractéristiques de l'enfant ou de l'adolescent constituent un autre facteur susceptible d'influencer les pratiques de médiation parentale, notamment en fonction de l'âge de celui-ci (Benedetto & Ingrassia, 2021; Nikken & Jansz, 2006; Symons et al., 2017). Plus l'enfant est jeune, plus il recevra de médiation parentale, qu'elle soit active ou restrictive (Livingstone et al., 2014; Nikken & Jansz, 2014; Symons et al., 2017). La médiation parentale, en général, décline à mesure que les enfants prennent de l'âge (Chen & Chng, 2016; Livingstone et al., 2015; Symons et al., 2017), et plus spécifiquement, la médiation de type restrictif tend à s'estomper au fil du temps (Livingstone et al., 2014; Padilla-Walker et al., 2012; Sonck et al., 2013). Cette médiation restrictive, lorsqu'elle est encore appliquée, vise surtout les préadolescents et leur utilisation des réseaux sociaux (Nikken & Jansz, 2014; Symons et al., 2017). Cependant, la médiation active demeure quand même utilisée pour les adolescents et les préadolescents (Shin & Lwin, 2017; Sonck et al., 2013). D'ailleurs, Glatz (2018) laisse entrevoir que les parents d'adolescents réduiraient leur usage de pratiques qui

pourraient être vues par ces jeunes comme une intrusion dans leur vie privée, et ce, afin de leur offrir plus d'autonomie. Enfin, toujours en ce qui concerne les enfants, le genre peut avoir un effet sur le choix de la médiation utilisée. Les filles peuvent se voir plus restreintes dans leur usage numérique que les garçons, ou encore recevoir plus de médiation active de la part de leurs parents (Livingstone et al., 2017).

L'évolution des technologies au fil du temps est également un facteur qui influence les pratiques parentales. Au début du siècle, l'accès au contenu en ligne était surtout assuré par l'ordinateur familial, acheté principalement pour les enfants, ou encore par la connexion et les appareils offerts par le milieu scolaire (Statistique Canada, 2001). En cette seconde décennie du 21^e siècle, l'usage du téléphone intelligent est désormais généralisé chez les jeunes (ATN, 2022b). Compte tenu de ce changement, beaucoup de parents déclarent qu'ils en savent moins, désormais, sur les pratiques de leurs jeunes et qu'ils ont plus de difficultés à surveiller leur usage, et, ce faisant, à appliquer des stratégies de médiation (Livingstone et al., 2011; Mascheroni & Cuman, 2014; Shin, 2018). De plus, la co-utilisation (utiliser avec l'enfant ou l'adolescent) constitue une stratégie active moins utilisée par les parents, étant donné que l'activité en ligne est plus individualisée, et moins partagée (Clark, 2011; Livingstone et al., 2011).

En dernier lieu, le moment de la semaine joue un rôle dans l'encadrement des technologies numériques. Les parents offriront à leurs jeunes plus de liberté quant à

l'utilisation des technologies numériques pendant la fin de semaine (Bartau-Rojas et al., 2018). Un tel portrait s'observe également au Québec (Giroux et al., 2012; INSPQ, 2020).

2.5 Les forces et les limites des recherches actuelles

La réalisation d'une recension des écrits en ce qui a trait aux rôles parentaux en lien avec l'utilisation des technologies chez les jeunes permet de constater que le sujet est bien documenté. Plus particulièrement, il l'est sur des aspects qui concernent, par exemple, les stratégies de médiation parentale (Coyne et al., 2017; INSPQ, 2020; Livingstone & Helsper, 2008), les styles parentaux (Valcke et al., 2010), les croyances des parents ou encore, leurs attitudes positives et négatives (Bartau-Rojas et al., 2018; Deniz, 2010; Nikken & de Haan, 2015; Pontes et al., 2014; Procentese et al., 2019). Rodriguez-De-Dios et al. (2018) expriment même que la publication d'études sur la littératie numérique a connu une croissance considérée comme exponentielle, tout en reconnaissant que la médiation parentale a fait l'objet de beaucoup de recherches.

En revanche, certaines limites sont à mentionner. Tout d'abord, les études réalisées à ce jour ne proposent que peu de contenu sur ce qui motive intrinsèquement les adultes, incluant les parents, à s'initier aux technologies, à l'exception des personnes âgées qui sont réputées avoir une littératie numérique moins développée que les jeunes adultes (Pihlainen et al., 2022). D'ailleurs, Adigwe (2021) exprime qu'il n'y a pas eu de réelle exploration du lien entre les caractéristiques sociodémographiques des parents et leur littératie numérique.

En second lieu, il importe de mentionner l'aspect quantitatif de plusieurs études sur la médiation parentale, lesquelles tendent à documenter les activités en ligne des jeunes plus âgés ou des adolescents (Dhir & Khalil, 2018; Nikken & Jansz, 2014). Certes, les recherches décrivent et expliquent les différents types de médiation utilisés par les parents (Rodríguez-de-Dios et al., 2018), les stratégies qu'ils emploient (INSPQ, 2020) et documentent leurs attitudes et leurs croyances. Cependant, les études quantitatives ne permettent pas toujours de bien saisir les motivations profondes des parents dans leurs décisions liées à l'encadrement des technologies. De plus, elles ne permettent pas de comprendre le vécu des parents qui motive leurs attitudes et leurs croyances.

En outre, peu de recherches ont été complétées au Québec concernant le thème de cette étude, et ce, encore moins en milieu rural. Cela constitue en soi une limite, car il est généralement reconnu que le contexte culturel et l'environnement socio-culturel influencent les pratiques parentales numériques, (Izrael, 2013; Kumpulainen et al., 2020; Marsh et al., 2017; Plowman, 2015). De plus, la connaissance de la consommation et de l'usage des outils numériques par les jeunes du primaire est peu documentée.

Ce mémoire permettra de combler très partiellement cette dernière limite, tout en constituant l'occasion de documenter le point de vue de parents avec des enfants d'âge variés. Il sera également l'occasion d'obtenir des données concernant un milieu rural et ainsi, de mieux appréhender cette réalité. Mais surtout, cette recherche permettra de connaître le point de vue parental dans le cadre d'une situation de crise, laquelle est conséquente de la pandémie

de COVID-19 et de l'isolement en découlant, qui a engendré le besoin d'utiliser les technologies numériques pour le travail et l'enseignement.

CHAPITRE 3

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre s'attardera, tout d'abord, à présenter le cadre retenu pour la réalisation de ce mémoire, soit celui des représentations sociales, en précisant son origine et les définitions qui s'y rapportent. Les principales caractéristiques des représentations sociales seront ensuite décrites et justifiées en lien avec l'objet d'étude. En terminant, les trois éléments constitutifs des représentations sociales seront abordés, soit l'information, l'attitude et le champ, et leur pertinence sera justifiée à la lumière des objectifs de la présente recherche.

3.1 L'origine et la définition des représentations sociales

« La représentation sociale constitue une modalité particulière de la connaissance, qui peut être généralement qualifiée de connaissance de sens commun et dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent » (Guimelli, 1999, p. 63). Dès 1898, l'importance d'une pensée sociale était évoquée par Durkheim. De prime abord, cette théorie peut être considérée comme « relevant de constructions plus ou moins élaborées » (Guimelli, 1999, p. 63). Cependant, aujourd'hui, la représentation sociale constitue un cadre conceptuel qui peut être utilisé en recherche grâce, entre autres, aux travaux de Moscovici (1976, 2001) et de plusieurs autres auteurs (Abric, 1989, 2003, 2008; Abric & Tafani, 1995; Doise, 1985; Doise et al., 1986; Herzlich, 1972; Jodelet, 1984, 1992, 1994; Jodelet & Moscovici, 1989; Moliner, 1988, 1993, 1996; Moliner et al., 2002).

En revanche, la représentation sociale n'est pas facile à contextualiser. En fait, selon Moscovici (1976), elle se trouve dans une « position mixte au carrefour d'une série de concepts sociologiques et psychologiques » (p. 39). Gaymard (2021) exprime d'ailleurs que lorsque vient le moment d'en donner une définition, il y a un risque de se heurter à sa complexité et ses mécanismes et, par conséquent, d'en omettre une composante lorsque l'exercice est effectué. D'ailleurs, Moscovici lui-même aurait émis des réticences à l'idée d'en donner une définition (Farr, 1992; Gaymard, 2021). Le risque de réduire sa description selon certains paramètres a d'ailleurs déjà été soulevé.

« Sa description n'est donc pas facile et risque de se réduire à un catalogue non raisonné de notions indécises : des savoirs et des schèmes, des images, des connaissances, des scénarios, des opinions, des attitudes, des attentes, des normes, sans oublier des raisonnements et des œuvres » (Rouquette, 1994, p. 168).

Malgré tout, les écrits scientifiques proposent plusieurs définitions des représentations sociales. Dans le cadre de ce mémoire, trois définitions apparaissent particulièrement pertinentes en regard de l'objet d'étude et de l'analyse de données envisagée. Pour Abric (1989), la notion de représentation sociale se définit comme :

« ...un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son expérience), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec le système social » (Abric, 1989, p. 188).

La définition de Roussiau et Bonardi (2001) est également pertinente. Pour ces deux auteurs, la représentation sociale consiste en une :

«...organisation d'opinions socialement construites relativement à un objet donné, résultant d'un ensemble de communications sociales permettant de maîtriser l'environnement et de se l'approprier en fonction d'éléments symboliques proposés à son ou ses groupes d'appartenance » (Roussiau & Bonardi, 2001, p. 19).

Rouquette et Flament (2003) proposent une autre définition, plus vulgarisée, laquelle se décline en trois points. D'une part, ils soulignent qu'une représentation sociale est, de manière générale, « une façon de voir un aspect du monde, qui se traduit dans le jugement et l'action » (p. 13). Selon ces auteurs, il est aussi possible de dire qu'une représentation sociale « est un ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un objet donné » (p. 13). Enfin, ils estiment que la « représentation sociale peut être caractérisée comme un ensemble d'éléments cognitifs liés par des relations, ces éléments et ces relations se trouvant attestés au sein d'un groupe déterminé (p. 13).

Quelle que soit la définition retenue, et tels que Pouliot et al. (2013) l'avancent, quatre éléments se dégagent globalement des diverses définitions proposées dans les écrits scientifiques. Il s'agit : (a) « de l'idée selon laquelle le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts »; (b) « du caractère dynamique des RS [représentations sociales] »; (c) de la constatation que « les représentations sociales réfèrent à un ensemble structuré et organisé d'éléments cognitifs »; et (d) du fait que ces représentations sont vues « comme une forme de connaissances socialement élaborées, partagées et utiles » (p. 12)

Cependant, avant d'aller plus loin, il est essentiel de s'assurer de la pertinence d'étudier l'objet de cette recherche en fonction du cadre des représentations sociales. Moliner

(1993,1996) propose de prendre en compte cinq conditions à cet égard, soit de s'assurer : (a) que l'objet ait une certaine spécificité; (b) de sa présence ou de sa récurrence dans les communications au sein du groupe, que ce soit direct ou indirect; (c) du fait qu'il soit lié à un enjeu; (d) qu'il s'insère dans une dynamique sociale et (e) qu'il n'y ait pas d'orthodoxie.

Pour Moliner (1993), la spécificité est liée au fait que l'objet doit être considéré avoir une certaine importance pour la personne, en ce sens qu'elle le considère menaçant ou qu'il l'intéresse. En effet, le contexte pandémique a amplifié la place prise par les technologies numériques dans la vie des personnes, comme mentionné dans la problématique de cette étude. De plus, sachant l'étendue de l'implication parentale, entre autres dans l'établissement de règles ou la mise en place de stratégies afin d'encadrer l'usage technologique de leurs jeunes (INSPQ, 2020), il est possible d'en conclure que les parents manifestent un intérêt envers cet objet. La présence et la récurrence de l'objet au sein de la communication dans le groupe se manifestent de la même manière. La nécessité d'établir des règles d'usage, par exemple, constitue un thème récurrent dans les pratiques parentales en matière de technologies numériques. L'objet est également « porteur d'un enjeu » (Moliner et al., 2002, cité dans Pouliot et al, 2013). En effet, les parents ressentent cette dynamique d'ambivalence et vacillent entre le fait que les technologies puissent être à la fois perçues négativement et considérées comme « favorisant la réussite scolaire et sociale » (Fontar et al., 2021, p. 32). Il représente également un enjeu de société, étant donné sa présence récurrente dans les médias et l'abondance du contenu le concernant dans les moteurs de recherche. De plus, il constitue un enjeu pour l'État québécois, étant donné que ce dernier le juge assez important pour en

faire l'étude (CSE, 2020a; MSSS, 2018, 2022). Moliner (1993, 1996) précise aussi que l'objet de représentation est « toujours inséré dans une dynamique sociale » (cité dans Pouliot et al., 2013, p. 13). Plus précisément, l'usage des technologies numériques chez les jeunes s'insère dans une dynamique qui comprend plusieurs acteurs, dont les jeunes eux-mêmes, mais aussi les parents et les enseignants. Enfin, comme précisé par Moliner (1993, 1996), les processus qui président à l'élaboration des représentations sociales ne doivent pas « être mis en œuvre dans un système de contrôle orthodoxe des pensées » (cité dans Pouliot et al., 2013, p. 13). Bien que des recommandations existent en ce qui a trait, par exemple, à l'usage des écrans (Gouvernement du Québec, 2023), aucune loi ne vient l'encadrer, le restreindre ou le proscrire, du moins au Canada. Cette dernière condition est ainsi remplie, les parents ayant la liberté de mettre de l'avant des pratiques numériques conformes à leurs propres croyances.

3.2 Les caractéristiques des représentations sociales

Tel que Jodelet (1989) l'exprime :

« [...] les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs engageant l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée » (p. 50).

Concrètement, ces représentations « [...] circulent dans les discours, sont portées par les mots, [et] véhiculées dans les messages et images médiatiques » (Jodelet, 1989, p. 32). D'ailleurs, comme Moscovici (2004) l'évoque, à peu près tout ce qui a trait aux

communications entre humains ou encore, aux objets produits et consommés peut faire l'objet de représentations sociales.

Il ne s'agit cependant pas de considérer les représentations sociales comme une réalité tangible. Moscovici (2004) les considérait d'ailleurs comme des entités « presque tangibles » (p. 37) tellement elles peuvent être présentes dans le quotidien des individus. En fait, les représentations sociales doivent être considérées comme une forme de construction du réel (Herzlich, 1972), un « reflet de ce réel » (Moliner, 1996). Il n'est bien sûr pas possible d'accéder au réel et à la réalité, car l'on accède plutôt au contenu « des représentations d'un monde que l'on ne peut pas capturer » (Dany, 2016, p. 3). Wagner (1996) évoque d'ailleurs que le processus n'est pas volontaire, dans le sens où les personnes ne peuvent être conscientes qu'elles sont en train de produire des représentations sociales. Dans cette optique, Dany (2016) parle à juste titre de « savoir qui s'ignore ».

Il est également important de se rappeler que la représentation sociale « existe seulement en relation avec quelque chose d'autre comme figure et fond et qu'on ne peut jamais la saisir dans son intégralité » (Markova, 2000, p. 430, cité dans Gaymard, 2021). Concrètement, dans le cadre de ce mémoire, il s'agit de comprendre que les représentations sociales des parents ne pourraient pas exister sans l'objet auquel elles sont reliées, soit les technologies numériques et l'usage qui en est fait par leurs jeunes.

Également, les représentations sociales sont constituées de deux composantes: l'aspect constituant (les processus) et l'aspect constitué (produits ou contenu) (Dany, 2016; Mannoni, 2022; Moscovici, 1976). Dany (2016) explique, à cet effet, qu'en tant que processus, « elle donne sa forme et sa fonction au sens qu'elle véhicule » (p. 2) et que comme produit ou contenu, « elle témoigne des éléments qui la constituent » (p. 2).

3.3 Le contenu des représentations sociales en lien avec l'objet de recherche

D'entrée de jeu, Moscovici (1961, 1976, 2004) a été le premier à avoir traité des trois éléments qui caractérisent la représentation sociale. Ainsi, le contenu d'une représentation sociale comporte trois dimensions, soit l'information, l'attitude et le champ de représentation. L'analyse des données a d'ailleurs été complétée en fonction de celles-ci. L'information est constituée des connaissances du sujet en lien avec l'objet concerné (Moscovici, 1961). D'après Jodelet (1994), elles vont jouer sur la conduite que l'individu va adopter en regard de la représentation en question.

Dans le cadre de cette étude, l'information est liée au savoir-faire que les parents prétendent avoir ou posséder en termes d'utilisation des technologies numériques. Ce savoir-faire englobe également ce que les parents savent généralement à propos des technologies, par exemple ce qu'elles peuvent faire ou quelles sont leurs limites. À ce sujet, Salesses (2005) propose une hypothèse concernant les représentations sociales liées à la connaissance d'internet – et des technologies numériques, par extension -, laquelle est inspirée de la pensée de Russel (1912). Cette hypothèse souligne que la connaissance des choses s'acquiert soit

par la description, soit par l'expérience directe (Russel, 1912). L'objet peut être connu seulement par description, comprenant les personnes qui entendent parler des technologies numériques sans jamais les avoir observées ou pratiquées (Salesses, 2005). L'expérience directe, de son côté, « renvoie à un objet qui est là, directement présent et dont le sujet a conscience » (Salesses, 2005, p. 27). Salesses (2005) opérationnalise l'expérience d'internet en quatre modalités : (a) « connaissance par description (n'a jamais observé ni utilisé seul internet) » (p. 27); (b) « connaissance par expérience directe (a seulement observé internet) » (p. 27); (c) « connaissance à partir d'une pratique effective autonome réduite (moins d'une fois par mois à plus d'une fois par semaine) » (p. 27) et (d) « connaissance à partir d'une pratique autonome intensive (plus d'une fois par jour) » (p. 27).

En second lieu, l'attitude réfère à l'orientation ou la position de l'individu en lien avec l'objet, et elle peut être positive ou négative (Mayer & Ouellet, 1991; Moscovici, 1972). C'est l'aspect le moins susceptible de changer car il ne s'agit pas simplement d'une opinion mais bien d'une cognition présente au sein de l'individu (Gilly, 1980). Dans le cadre de cette recherche, il s'agit de la position, favorable ou défavorable, des parents vis-à-vis les technologies numériques et des éléments qui peuvent la caractériser.

La recension des écrits de ce mémoire a souligné le fait que l'attitude des parents envers les technologies numériques est teintée d'ambivalence. Plus spécifiquement, le modèle théorique de Kurcikova et Flewitt (2020) permet, en partie, de mettre en lumière ce dilemme dans l'attitude des parents. Développé en fonction de la relation parent-enfant lors

de la lecture de livres numériques, son approche généraliste le rend transposable dans d'autres situations. Plus précisément, il s'agit de trois concepts et de leurs contraires, lesquels correspondent à des attitudes positives ou négatives envers les technologies numériques, soit la confiance ou le fait de ne pas faire confiance, la dépendance ou le pouvoir, ainsi que la nostalgie ou le réalisme⁷. Tout d'abord, le premier concept souligne la tendance à faire confiance à ce que l'on connaît, alors que le manque de confiance implique que l'on met de côté ce que l'on connaît moins ou ce dont on a moins entendu parler. En ce sens, on peut, à la fois, faire confiance aux technologies numériques (attitude positive), mais également s'en méfier (attitude plus négative) (Kucirkova & Flewitt, 2020). Il est intéressant de noter que ce premier concept fait ressortir le lien entre la connaissance des parents – la première dimension du contenu des représentations sociales – et l'attitude qu'ils entretiennent envers les technologies numériques. En ce qui concerne le deuxième concept, les enfants (surtout lorsqu'ils sont jeunes) peuvent être dépendants de leurs parents pour recevoir de l'aide technique afin d'utiliser des appareils numériques. À l'inverse, les parents peuvent se sentir supplantés par la machine, qui éduque l'enfant et intervient à leur place (Kucirkova & Flewitt, 2020). Dans les deux cas, les parents peuvent développer une attitude favorable ou défavorable envers les technologies numériques, en se sentant trop ou insuffisamment sollicités par leurs enfants. Finalement, l'attitude des parents peut être teintée de nostalgie ou de réalisme. D'une part, les parents peuvent manifester une certaine nostalgie et affirmer ou croire que la vie était meilleure autrefois, avant l'avènement des technologies numériques (attitude plus défavorable). À l'inverse, les parents peuvent faire preuve de réalisme et

⁷ Ceci constitue une traduction libre des termes originaux de Kucirkova et Flewitt (2020), soit trust/mistrust, dependance/agency et nostalgia/realism.

comprendre que la vie a changé, que le 21^e siècle est celui des technologies numériques et qu'ils ne peuvent rien y faire (attitude plus favorable ou neutre) (Kucirkova & Flewitt, 2020).

Enfin, le champ représentationnel (ou l'image, en fonction des écrits) est lié à l'organisation des connaissances que la personne a (Pouliot et al., 2013). Dans le cadre de cette recherche, il s'agit donc de ce qui résulte de l'organisation faite par les parents des connaissances et des expériences qu'ils ont envers les technologies numériques. Ce point de vue ou cette image qu'ont les parents envers ces technologies est très important dans le cadre de cette recherche. En effet, tout comme les deux autres éléments de la représentation sociale, soit la connaissance et les attitudes, cette image est susceptible de jouer un rôle, voire une influence, ainsi que de dicter et d'orienter les pratiques parentales quant à l'usage des technologies numériques de leurs enfants et leurs adolescents.

3.4 La pertinence du cadre des représentations sociales dans ce mémoire

Les représentations sociales ont quatre grandes fonctions qui sont liées à la pertinence de cette recherche (Abric, 2008). Leur « fonction de savoir » (Abric, 2008; Pouliot et al., 2013), qui permet de mieux comprendre la réalité, est liée au but de cette étude, qui documente le point de vue des parents dans un contexte de pandémie, soit dans des circonstances qui ne sont pas habituelles. Elles ont également une « fonction identitaire » (Abric, 2008; Pouliot et al., 2013). En effet, il est plausible, voire probable, que les parents de l'échantillon de cette étude aient des représentations sociales différentes de celles d'autres groupes, soit par exemple des parents de milieux urbains, des enseignants ou encore des

jeunes. Elles comprennent également une « fonction d'orientation » (Abric, 2008; Pouliot et al., 2013). Concrètement, cela signifie que les parents agissent, fixent des règles ou veillent à l'acquisition des connaissances numériques pour leurs enfants en fonction du contenu de leurs représentations sociales. Enfin, elles ont une « fonction justificatrice » (Abric, 2008; Pouliot et al., 2013), dans le sens où les parents peuvent ainsi justifier leurs actions (par exemple, les règles qu'ils dictent en matière d'utilisation des technologies numériques pour leurs enfants ou adolescents) a posteriori, en fonction de leurs propres croyances et des attentes sociales qu'ils perçoivent et se représentent à propos de ces technologies.

CHAPITRE 4 MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrira les principaux aspects méthodologiques liés à ce mémoire. Le but et les objectifs de la recherche seront d'abord détaillés, pour ensuite préciser le type de recherche, la méthode d'échantillonnage, la population à l'étude, le mode de recrutement des parents participants ainsi que les stratégies et les outils liés à la collecte des données. Enfin, la méthode d'analyse des données et diverses considérations éthiques seront précisées.

Pour bien apprécier les points mentionnés dans cette section et les suivantes, il importe de mettre de l'avant trois précisions importantes. Tout d'abord, la réalisation de ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'une étude plus large menée par trois professeurs-chercheurs de l'Université du Québec à Chicoutimi, soit Eve Pouliot (travail social), Danielle Maltais (travail social) et Patrick Giroux (sciences de l'éducation). Celle-ci vise à documenter le point de vue à la fois des membres du personnel scolaire, des élèves et des parents en lien avec les conséquences et les leçons à tirer de la pandémie de COVID-19, et ce, en regard des inégalités sociales, scolaires et numériques. En second lieu, il y a lieu de mentionner que ce mémoire a été réalisé avec des données issues des participants de cette étude. Il n'a donc pas fait l'objet d'un recrutement spécifique, et les données pertinentes à l'étudiant-chercheur ont été obtenues par l'ajout de thèmes au guide d'entrevue qualitative. Enfin, les données de l'étude plus large dont est issu ce mémoire n'ont pas été intégralement utilisées. En effet, seuls les propos concernant les technologies numériques l'ont été. En ce sens, ce mémoire se consacre exclusivement aux aspects numériques liés aux parents recrutés en milieu rural au Saguenay-

Lac-Saint-Jean. Cette démarche est d'ailleurs l'initiative de l'étudiant-chercheur et n'était pas prévue au devis initial de l'équipe de recherche.

4.1 Le but et les objectifs du mémoire

La présente recherche vise à analyser le discours de 10 parents vivant en milieu rural durant la pandémie de COVID-19, et ce, afin de cerner le contenu de leurs représentations sociales des technologies numériques en lien avec l'usage qu'en font leurs jeunes. Les objectifs, au nombre de trois, sont :

- a) de décrire les connaissances de ces parents, ainsi que leurs niveaux d'aisance et de littératie numérique ;
- b) d'identifier les attitudes - positives et négatives - des parents envers l'intégration et l'utilisation des technologies numériques chez leurs jeunes;
- c) d'explorer dans quelle mesure les représentations sociales des parents influencent leurs pratiques d'encadrement de l'usage des technologies numériques chez leurs enfants et adolescents.

4.2 Le type de recherche

Étant donné le but général de ce mémoire et la teneur de ses objectifs, cette étude relève de la recherche qualitative. Elle se révèle principalement de type exploratoire-descriptive, tout en proposant de documenter l'existence de certains liens entre les

représentations sociales des parents et leurs pratiques quant à l'utilisation des technologies numériques chez leurs enfants et leurs adolescents.

Ce type de recherche apparaît approprié, étant donné la subjectivité des éléments recueillis (Aubin-Auger et al., 2008). L'approche qualitative est aussi utile lorsqu'il s'agit de mieux comprendre les réalités vécues par les personnes et le sens qu'elles donnent à des événements particuliers (Deslauriers, 1991). Plus spécifiquement, elle permet de documenter et d'explorer les sentiments, les émotions et les expériences vécues par le répondant, pouvant tendre vers une complexité singulière (Dumez, 2011).

Enfin, ce qui constitue l'essentiel de ce mémoire, soit l'analyse de la vision numérique de parents de milieu rural en fonction du cadre conceptuel des représentations sociales, est peu documenté. Dans cette optique, la recherche exploratoire devient pertinente, car elle permet de mieux comprendre un sujet encore méconnu (Van der Maren, 2015).

4.3 La méthode et la technique d'échantillonnage

Un échantillonnage de type non-probabiliste a été retenu pour la présente étude, étant donné que ce mémoire de maîtrise s'inscrit dans un projet de recherche plus large ayant utilisé cette méthode. De plus, ce genre d'échantillonnage a pour avantage d'être une manière rapide et pratique de recueillir des données (Statistique Canada, 2021a).

L'échantillon a été obtenu de manière volontaire, c'est-à-dire que des parents se sont eux-mêmes proposés afin de participer à l'étude. Cette technique convient pour une recherche qualitative, dont le but n'est pas de généraliser (Statistique Canada, 2021a). Cependant, la composition de l'échantillon a été réalisée avec la préoccupation d'assurer une certaine diversité. Plus précisément, tous les hommes qui se sont portés volontaires ont participé à l'étude, tandis que des femmes ont été refusées étant donné la forte demande. Il a cependant été difficile d'inclure des personnes racisées, faisant partie de la communauté LGBTQ2S+ ou encore des parents moins favorisés du point de vue socio-économique, et ce, malgré des efforts concrets faits en ce sens. Cela peut possiblement être attribué à certains facteurs logistiques liés à la démarche de recherche, tels que la disponibilité demandée aux éventuels participants (60-90 minutes), ou encore à des aspects liés aux populations elles-mêmes, comme un manque relatif d'intérêt envers la participation à ce genre d'exercice (Manohar et al., 2018). Il est également possible que l'utilisation de la méthode de recrutement de volontaires ait engendré le phénomène évoqué par Mayer (2000), à savoir que cette stratégie attire habituellement le même genre de personnes.

Enfin, une partie du recrutement s'est complétée par la technique « boule de neige ». En effet, deux parents ont contacté l'étudiant-chercheur, après avoir été recommandés par d'autres participants qui avaient complété l'entrevue. Cette manière de procéder se révèle utile au chercheur, car elle permet de recruter des personnes déjà prêtes à participer à l'étude (Statistique Canada, 2021a). Telle une boule de neige, l'échantillon grossit à mesure qu'il « roule » (Mayer, 2000).

4.4 La population à l'étude et le mode de recrutement

Pour participer à l'étude, les parents devaient avoir au moins un enfant ou un adolescent fréquentant une école primaire ou secondaire des Centres de services scolaires (CSS) de la Jonquière (Ville de Saguenay et municipalités environnantes) ou du Lac-Saint-Jean (ville d'Alma et municipalités environnantes). L'enfant ou l'adolescent devait avoir fréquenté une école de l'un de ces deux CSS pendant la période de la pandémie, soit de mars 2020 à juin 2021. Les parents devaient également habiter en milieu rural ou dans un milieu considéré comme tel (ex. communautés de Lac-Kénogami et de Larouche)⁸.

Le recrutement s'est fait par le biais des réseaux sociaux. De plus, des organismes communautaires dédiés aux familles et aux enfants ont accepté de partager l'affiche publicitaire sur leur page Facebook. Le CSS du Lac-Saint-Jean a également procédé à l'envoi général d'un courriel auprès de tous les parents ayant un jeune inscrit dans une école de ce territoire. Afin de relancer le recrutement après une première vague de participants, les chercheurs ont pris la décision d'offrir à chaque parent une carte-cadeau de 20\$ à dépenser dans une épicerie ou une librairie. Des participants en ont également référé d'autres, parmi leurs connaissances et amis. Au total, 10 participants provenant d'un milieu rural ont été interviewés.

⁸ Dans le cadre de ce mémoire, un milieu rural est une municipalité qui est définie comme telle en vertu du Code municipal du Québec (C-27.1), et qui n'est pas considérée comme une ville au sens de la Loi sur les cités et villes (C-19). Le recrutement a également été complété dans des milieux ruraux considérés comme tels même s'ils ne répondent que partiellement à ces critères. En effet, les arrondissements de Lac-Kénogami et de Shipshaw, avant les fusions imposées par le gouvernement du Québec en 2002 et leur rattachement à la ville de Saguenay, étaient des municipalités. Malgré la fusion, ils ont conservé ces aspects démographiques et socio-économiques qui permettent toujours de les considérer et de les caractériser comme des milieux ruraux.

4.5 Les stratégies et les outils de collecte de données

La collecte de données a été réalisée à l'aide d'une entrevue semi-dirigée. Dans ce type d'entrevue, le chercheur prépare des questions ouvertes et guide la conversation, sans toutefois l'imposer. En d'autres mots, c'est une entrevue qui s'ajuste en fonction de la réalité de chaque participant (Paillé, 1991).

Les entrevues ont été encadrées par un guide créé spécifiquement pour le projet (Annexe 3) dans lequel cette étude s'inscrit. Ce dernier a été structuré à l'aide de thèmes et de sous-thèmes, tout en tenant compte des périodes chronologiques correspondant aux diverses phases de la pandémie de COVID-19, soit : (a) le choc et la fermeture des écoles, de mars à juin 2020; (b) le retour progressif à la vie normale et la réouverture des classes, à l'automne 2020; et (c) la période d'aujourd'hui (au moment de l'entrevue), visant à faire un bilan et à identifier des perspectives.

Afin d'obtenir les données essentielles à l'atteinte des objectifs de ce mémoire, ce guide a été bonifié d'une variété de thèmes. Cette démarche impliquait, tout d'abord, d'être en mesure d'appréhender le contenu des représentations sociales des parents en ce qui concerne le sujet de ce mémoire. Conséquemment, les questions ont tenté de cerner les niveaux et caractéristiques des connaissances des parents ainsi que l'orientation – positive ou négative – de leurs attitudes. Il y avait également lieu de cerner le champ représentationnel (image) des parents en ce qui concerne les technologies numériques, en général, et l'usage de ces dernières chez leurs jeunes, en particulier. Si des questions directes ont été utilisées,

d'autres manières de faire, telles que l'association libre, ont été intégrées dans la démarche. Plus spécifiquement, cette technique consiste à demander à chaque participant de nommer trois sentiments éprouvés envers un sujet ou une thématique, ici les technologies numériques. Ils devaient également expliquer et justifier leur choix. Ainsi, cette technique, dite de « l'association restreinte continuée, a permis de cerner l'image spontanée » – et également des attitudes - que les parents ont de ces technologies (Pouliot et al., 2013, p. 26). Par ailleurs, afin de répondre au troisième objectif de ce mémoire, des questions visant à connaître les pratiques parentales d'encadrement des technologies ont été ajoutées au guide d'entrevue.

Dans le but d'obtenir d'autres renseignements essentiels à la recherche de la part des participants, un court questionnaire sociodémographique (Annexe 4) a été soumis à ceux-ci immédiatement après l'entrevue semi-dirigée. Ces données ont été utilisées pour établir le portrait des participants à l'étude en ce qui concerne leur âge, leur profession, leur revenu familial annuel, le nombre et l'âge de leurs enfants, la ou les écoles fréquentées, le nombre de pièces de l'habitation du parent⁹ ainsi que la présence de diagnostics pouvant nuire ou, à tout le moins, interférer avec l'apprentissage et la vie courante des jeunes. Ce questionnaire a été rempli en ligne par chaque parent, à l'aide du logiciel de sondages LimeSurvey (licence institutionnelle).

⁹ Le nombre de pièces devait être documenté en fonction du projet dans lequel ce mémoire de maîtrise s'inscrit. Le renseignement demeure pertinent dans le cadre du présent projet. En effet, la documentation la plus complète possible de la population à l'étude, dans un contexte qualitatif, permet d'assurer une certaine validité externe (Drapeau, 2004). Par ailleurs, et comme il le sera mentionné dans les limites de l'étude, il y a plusieurs « ruralités » qui composent l'échantillon. En ce sens, et sachant également que le contexte est important pour bien comprendre les représentations sociales (Pouliot et al., 2013), la présence de tout détail permettant d'apprécier et de comprendre le cadre de vie des participants se justifie.

Les 10 entrevues, toutes complétées par l'étudiant-chercheur, se sont déroulées par Zoom (licence institutionnelle de l'Université du Québec à Chicoutimi) et leur durée a varié de 45 à 105 minutes, pour une moyenne de 75 minutes. Elles se sont déroulées entre décembre 2021 et juin 2022.

Le tableau qui suit présente les thèmes abordés dans le cadre de ces entrevues. Cette liste comprend seulement ceux qui ont été utilisés dans le cadre de la réalisation de ce mémoire.

Tableau 1 – Thèmes abordés en entrevue selon la période chronologique

Période	Thèmes abordés
Premier confinement (mars à juin 2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Règles d’usage des technologies numériques établies par les parents pour leurs jeunes; - Nouvelles règles d’usage des technologies adoptées par les parents spécifiquement en lien avec le contexte de cette période; - Connaissances numériques des parents; - Connaissances numériques de leurs enfants.
Retour à l’école (septembre 2020-juin 2021)	<ul style="list-style-type: none"> - Règles d’usage des technologies numériques établies par les parents pour leurs jeunes; - Nouvelles règles d’usage des technologies adoptées par les parents spécifiquement en lien avec le contexte de cette période; - Connaissances numériques des parents; - Connaissances numériques de leurs enfants.
Période actuelle (au moment de l’entrevue)	<ul style="list-style-type: none"> - Technique d’association libre : demander à chaque parent de nommer trois (3) sentiments liés aux technologies numériques et de justifier son choix (objectif : faire ressortir le contenu des représentations sociales); - Ce qui fait peur, voire intimide le parent au sujet des technologies numériques; - Règles d’usage des technologies numériques établies par les parents pour leurs jeunes.
Bilan et perspectives	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de compétences numériques par les parents; - Développement perçu des compétences numériques par les enfants.
Si c’était à refaire...	<ul style="list-style-type: none"> - Ce que les parents feraient de différent en ce qui concerne les règles d’usage des technologies par leurs jeunes, s’il leur était donné la possibilité de revenir en arrière.

4.6 L’analyse des données

Étant donné l’utilisation d’un guide d’entrevue à la fois ciblé par thèmes et par périodes chronologiques, l’analyse thématique de contenu a été privilégiée pour la réalisation de cette recherche. Par conséquent, l’étudiant-chercheur a utilisé la méthode d’analyse

thématique en six étapes de Braun et Clarke (2006). Ce mode de fonctionnement se révèle flexible pour les chercheurs, étant donné qu'il offre un large éventail d'options et de possibilités pour compléter l'analyse des données (Braun & Clarke, 2006). Plus précisément, il s'agit de se familiariser avec les données, de générer des codes, de rechercher des thèmes, de réviser ces derniers, de les nommer et de les définir et, enfin, de produire un rapport d'analyse (Braun & Clarke, 2006).

Après la transcription des entretiens sous forme de *verbatim*, le contenu a d'abord été lu afin de se familiariser avec le matériel. Cette lecture flottante a permis la préparation d'un arbre de codification qualitatif. Le processus de codification des fichiers a été complété par l'étudiant-chercheur ainsi qu'une assistante de recherche par l'entremise du logiciel Nvivo (V.12). Deux des entretiens ont d'ailleurs fait l'objet d'un double encodage aux fins de formation de l'assistante de recherche et de la vérification de l'accord interjuges. Les statistiques descriptives issues du court questionnaire sociodémographique ont été compilées, par l'étudiant-chercheur, avec le logiciel SPSS (V.25).

Cette manière d'analyser les données s'avère pertinente dans le cadre de cette étude, étant donné qu'elle permet « l'analyse des idéologies, des systèmes de valeurs, des représentations et des opinions » des participants, et c'est ce qui est recherché par cet exercice (Aubert-Lotarski, 2007, p. 1).

4.7 Les principales considérations éthiques

L'étude dans laquelle s'inscrit ce mémoire de maîtrise a reçu l'approbation (# 2022-750) du comité d'éthique (CER) de l'Université du Québec à Chicoutimi le 2 juillet 2021 (Annexe certification éthique). Dans le cadre de cette recherche, plusieurs considérations éthiques ont été prises en compte afin de ne pas nuire à l'intégrité des parents participants. Ces derniers ont tous été informés de l'aspect volontaire de leur participation et de la possibilité qu'ils avaient de se retirer en tout temps du processus de recherche. De plus, ils ont été mis au courant du but et des objectifs de la recherche et du fait que les données allaient être utilisées à la fois dans le cadre de l'étude générale ainsi que pour la réalisation d'un mémoire de maîtrise en travail social. Étant donné que les entrevues ont toutes été complétées par Zoom ou par téléphone, en raison des mesures sanitaires en vigueur au moment de la passation, un consentement verbal a été utilisé (Annexe 2). Également, les données ont été dénominalisées et tout ce qui pouvait identifier spécifiquement un participant a été anonymisé. Les fichiers, retranscriptions et données sociodémographiques sont toujours conservés, à ce jour, sur un stockage en nuage qui comporte un niveau de sécurité approuvé par l'Université du Québec à Chicoutimi (Google Drive institutionnel). Il va sans dire que seuls les chercheurs et leurs assistants ont accès aux données.

À l'origine, aucune compensation monétaire ne devait être offerte, mais devant la difficulté de recruter des parents volontaires, l'équipe de recherche a décidé d'offrir une carte-cadeau de 20\$ à chaque participant. Ce changement a été approuvé par le CER-UQAC à la suite d'un amendement.

Aucun inconfort notable de la part des participants n'a été noté durant le processus d'entrevue et l'étudiant-chercheur a vérifié systématiquement, à la fin de chaque séance, comment ces derniers se sentaient et, surtout, comment ils avaient vécu l'expérience.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

Ce chapitre présentera les résultats de ce mémoire, qui porte sur les représentations sociales des parents en ce qui a trait à l'usage des technologies numériques chez leurs enfants et adolescents. Il comprendra, tout d'abord, un portrait des caractéristiques sociodémographiques des dix répondants. Dans un deuxième temps, les données concernant le contenu des représentations sociales des parents seront présentées, soit les connaissances, les attitudes et le champ représentationnel. Par la suite, les diverses pratiques parentales d'encadrement en lien avec l'usage de ces technologies seront décrites. Enfin, les liens observés entre les pratiques parentales et le contenu des représentations sociales seront détaillés.

5.1 Les caractéristiques sociodémographiques des répondants

Au total, dix parents ont participé à l'étude, soit trois pères et sept mères. Ils vivaient dans neuf municipalités ou collectivités rurales de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Au moment de l'entrevue, les participants étaient âgés entre 32 et 54 ans ($M=40,9$ $ET=5,55$). La quasi-totalité des parents ($n=9$) était dans la tranche d'âge comprise entre 30 et 40 ans. Alors qu'un répondant était divorcé et vivait une situation de garde partagée, les autres étaient en couple, qu'ils soient mariés ($n=4$) ou en union libre ($n=5$).

Ces parents avaient entre un et cinq enfants, pour une moyenne de trois enfants par famille. L'âge des enfants variait de six à 23 ans, pour une moyenne de 10 ans. Cinq parents ont aussi mentionné la présence d'un diagnostic pouvant nuire à l'apprentissage chez au moins un de leurs enfants. Les diagnostics mentionnés par les parents concernaient le bégaiement, la dyslexie, le trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité (TDA), la dysphasie ainsi qu'un trouble de langage non spécifié.

Les parents et leurs enfants vivaient dans des logements ou maisons comprenant entre cinq et huit pièces, excluant les salles de bain, les corridors et les vestibules. La grande majorité d'entre eux (n=9) avaient un revenu familial annuel supérieur à 80 000\$, tandis qu'un parent rapportait que le revenu de sa famille se situait entre 40 000\$ et 49 999\$ par année.

Également, le plus haut niveau d'études atteint par les parents interrogés était varié. Alors que certains parents n'avaient complété qu'un diplôme d'études secondaires (DES) (n=2) ou un diplôme d'études collégiales (DEC) ou son équivalent (n=4), quatre détenaient un diplôme universitaire, soit de premier cycle (n=3) ou de cycles supérieurs (n=1). En ce qui concerne leur principale occupation, huit parents ont mentionné occuper un emploi, à temps plein (n=7) ou à temps partiel (n=1), tandis qu'une mère étudiait à temps plein et qu'une autre était en congé de maladie au moment de l'entrevue.

Le Tableau 2 présente une synthèse des caractéristiques sociodémographiques de l'ensemble des parents ayant participé à ce projet de recherche.

Tableau 2 – Caractéristiques sociodémographiques des parents (n=10)

	Fréquence (n=10)
Secteur géographique	
Saguenay	5
Lac-Saint-Jean (ex. Hébertville)	5
Sexe	
Femme	7
Homme	3
Âge	
32-39 ans	3
40-49 ans	6
50 ans et +	1
Statut matrimonial	
Marié.e	4
Union libre	5
Divorcé.e	1
Nombre d'enfants	
Un enfant	1
Deux enfants	1
Trois enfants	6
Quatre enfants	1
Cinq enfants	1
Diagnostic des enfants¹⁰	
Aucun	5
Trouble du langage (général)	1
Dysphasie	1
TDA	1
Dyslexie	1
Bégaiement	1
Revenu familial annuel	
40 000-49 999\$	1
70 000-79 999\$	1
80 000-89 999\$	1
90 000-99 999\$	1
100 000\$ et +	6
Plus haut diplôme obtenu	
Secondaire (DES)	2
Collégial (DEC)	4
1 ^{er} cycle universitaire	3
2 ^e ou 3 ^e cycle universitaire	1
Occupation principale	
Emploi à temps plein	7
Emploi à temps partiel	1
Études à temps plein	1
Congé de maladie	1

¹⁰ Aucun parent n'a mentionné l'existence de plusieurs diagnostics chez son enfant.

5.2 La description des connaissances, du niveau d'aisance et de littératie numérique des parents

Lors des entrevues semi-dirigées, il a été demandé à chaque parent de préciser, sur une échelle de 1 à 10, comment il évaluait son niveau de connaissance des technologies numériques durant le premier confinement de la pandémie de COVID-19, soit au printemps 2020. De plus, au cours de ces mêmes entrevues, les parents se sont exprimés concernant leur aisance avec les technologies numériques ainsi que sur l'étendue et les caractéristiques de leur littératie numérique. Ces résultats seront présentés dans cette section.

5.2.1 Les connaissances des technologies numériques

Lors du premier confinement, les parents rapportent des niveaux variés quant à leurs connaissances liées aux technologies numériques. La plupart d'entre eux estiment avoir un niveau de connaissances moyen (n=4), soit de 6 ou 7 sur 10, ou très bon (n=3), c'est-à-dire de 8 ou 9 sur 10. Les quatre parents qui se perçoivent dans la moyenne expriment peu de commentaires pour justifier cette autoévaluation, se limitant la plupart du temps à la chiffrer. Malgré tout, deux de ces parents mentionnent qu'ils n'étaient pas prêts, au plan technologique, pour faire face à la pandémie lors du premier confinement. En ce qui les concerne, les trois parents qui se perçoivent comme « très bons » sont peu loquaces en ce qui a trait à leur niveau de connaissances technologiques. À titre d'exemple, l'une d'entre elles mentionne « ... pas si pire, je me débrouille quand même bien » (Participant 1)¹¹, sans toutefois donner plus de détails à ce sujet. Cependant, une de ces trois mères explique son

¹¹ Les parents participants sont numérotés de 1 à 10, le numéro faisant simplement référence à l'ordre de passation des entrevues.

niveau d'aisance par la disponibilité, entre autres, de matériel numérique à son domicile et le fait que son conjoint soit technicien informatique.

Les niveaux de connaissances autorapportés comme très élevés ou très bas demeurent marginaux chez les parents interrogés. Un seul parent qualifie ses connaissances d'excellentes, soit 10/10, au début de la période pandémique.

« Très à l'aise, on s'est « autodidacté » très à l'aise et ma blonde, en fait, faisait des cours performants sur la technopédagogie en plus, donc on est quand même pas pire. Non, très, très bien en fait, un 10. Notre aisance c'était 10, oui » (Participant 4).

Au contraire, seule une mère évalue ses connaissances comme mauvaises (5/10), tout en soulignant son manque d'expérience et son peu d'intérêt envers les technologies numériques.

« En mars je capotais, parce que comme moi, il fallait que je continue à faire de l'intervention par Zoom, alors moi j'en n'avais jamais fait et je n'aime pas vraiment ça et on est des sociaux, ce n'est pas pour faire de l'électronique. Alors c'est sûr que mettons si je mets à une échelle de 0 à 10, en mars je te dirais mettons 5 » (Participante 6).

Enfin, le Tableau 3 propose une synthèse du niveau de connaissances autorapporté par l'ensemble des parents participants.

Tableau 3 – Niveau autorapporté des connaissances des technologies numériques par les parents lors du premier confinement (n=9)¹²

Niveau rapporté par le parent	N
<i>Excellent (10)</i>	1
<i>Très bon (8-9)</i>	3
<i>Moyen (6-7)</i>	4
<i>Mauvais (5)</i>	1

5.2.2 Les manifestations du niveau d’aisance et de littératie numérique

Au cours des entrevues, les parents laissent transparaître, en diverses occasions, l’étendue de leur littératie numérique ainsi que leur aisance en ce qui a trait aux technologies numériques. En d’autres mots, leur discours est teinté de manifestations de leurs connaissances numériques, et ce, dans les principales sphères de leur existence, soit leur vie personnelle et familiale ou encore professionnelle.

5.2.2.1 La vie personnelle et familiale

En premier lieu, la majorité des parents (n=6) affirment qu’ils utilisent les technologies numériques dans leur vie personnelle et familiale. Quelques-uns (n=3) expriment d’abord être en mesure d’utiliser les réseaux sociaux, la vidéoconférence et le courriel, que ce soit pour communiquer avec d’autres parents, des enseignants ou encore passer des petites annonces en ligne.

¹² Un des parents s’est abstenu de réponse à cette question lors de l’entrevue.

« Bien parce que les rendez-vous en ligne, comme toi et moi mettons, on avait rendez-vous à 9h00, c'est pas mal plus facile pour moi sans quitter ma maison, de m'asseoir à 9h00 ici et te parler. C'est comme quand j'ai des rencontres scolaires en ligne, moi j'adore ça, les rencontres de professeur en ligne sans avoir besoin d'y aller, ça j'adore ça » (Participante 3).

De plus, trois de ces participants rapportent avoir l'aisance nécessaire pour utiliser l'internet afin de chercher des renseignements, trouver des informations, développer leurs connaissances ou encore, suivre des formations en ligne aux fins d'un apprentissage personnel.

« Il y a beaucoup de choses que je ne connais pas et j'aime beaucoup m'asseoir avec mes enfants et dire... tu le pitonnes et tu vas voir c'est quoi » (Participant 7).

Certains parents (n=2) mentionnent également être en mesure d'enseigner certains usages des technologies numériques à leurs enfants. Bien entendu, ils leur ont appris des usages qu'ils connaissent et qu'ils ont expérimentés dans le passé, tels que le traitement de texte ou encore l'utilisation du clavier et de la souris.

« On leur montre, on leur met la souris dans les mains et on leur fait écrire, on ouvre un document Word et vas-y, écris un texte » (Participant 4).

En contrepartie, l'aisance n'est pas toujours présente en ce qui concerne l'usage familial des technologies numériques, et ce, notamment en ce qui a trait aux applications conçues pour les enfants, telles que *Messenger Kids*. À ce sujet, une participante explique

manquer de temps, mais surtout, ne pas toujours arriver à suivre ce qui se passe dans cette dimension de l'environnement numérique qui s'adresse aux jeunes.

« Je te dirais que peut-être un peu... les choses qui me tannent, c'est sûr et certain que j'essaye... c'est le temps en fait qui me manque, j'essaye de regarder un peu ma fille où elle va, ce qu'elle écrit, Messenger Kids, je l'ai rentrée là-dedans et des fois je trouve que je perds le fil un peu » (Participante 1).

5.2.2.2 La vie professionnelle

L'aisance et la littératie numériques auto-déclarées des parents se manifestent, le plus souvent, dans le cadre de leur travail. En effet, sept d'entre eux rapportent détenir des connaissances sur les technologies numériques concernant cette dimension et, surtout, se sentir assez à l'aise de les utiliser dans un cadre professionnel.

Plus spécifiquement, cinq parents mentionnent utiliser la vidéoconférence, que ce soit avec Zoom ou Teams, et ce, à un niveau suffisant pour accomplir leurs tâches professionnelles. Deux participantes se disent également en mesure d'utiliser les technologies numériques pour des formations en ligne liées à leur emploi. De plus, trois de ces sept parents précisent faire usage de ces technologies pour l'enseignement, le travail de bureau, le stockage de données ou encore, pour terminer des tâches le soir à la maison.

« Parce que moi j'ai un bureau à domicile. Mon bureau à domicile depuis un an et demi, écoute, OneDrive je sais c'est quoi, je l'utilise » (Participante 2).

« Des fois une rencontre de quinze minutes que j'ai besoin de faire à Dolbeau, bien c'est sûr que c'est le fun que je puisse la faire dans mon bureau » (Participante 6).

Par ailleurs, deux parents expliquent posséder un niveau de connaissances suffisant pour être en mesure d'apporter de l'aide à leurs collègues ou à leurs clients dans leur milieu professionnel. Ils expriment d'ailleurs, selon leur point de vue, être en mesure de s'adapter aux divers changements numériques induits dans les milieux de travail en lien avec la pandémie de COVID-19.

« En tout cas au moins c'est des apprentissages que nous autres on va faire et on s'entraide un peu là-dessus » (Participante 1).

Le discours de certains répondants (n=3) permet aussi de constater que leurs connaissances des technologies numériques ont pu évoluer à travers les diverses vagues de la pandémie. En effet, trois parents considèrent que leurs connaissances numériques liées au travail se sont développées de manière significative durant la période pandémique. Cependant, les parcours de ces parents se distinguent. En effet, une mère rapporte qu'au tout début de la crise sanitaire, l'idée d'utiliser la vidéoconférence lui apparaissait stressante, mais que désormais, il s'agit d'une tâche normale, voire routinière. Une seconde participante, qui n'aime pas les technologies numériques, a tout de même développé des connaissances qui lui permettent de fonctionner en télétravail. Enfin, une mère qui utilisait peu ou pas les technologies numériques avant la pandémie, incluant la vidéoconférence, envisage désormais de changer d'emploi pour privilégier le télétravail, considérant qu'elle sait maintenant comment faire.

« Et le télétravail, moi je suis 100 % pour ça sérieusement, quand je vais terminer, j'aimerais ça me trouver quelque chose en télétravail pour être à la maison avec les enfants » (Participante 3).

D'autres parents (n=3) ont semblé moins touchés par cette évolution des connaissances durant la pandémie. En effet, ils estiment qu'ils possédaient déjà des connaissances liées aux technologies numériques avant la période pandémique. Celles-ci étaient mobilisées quotidiennement dans le cadre de leurs fonctions professionnelles, soit lors de tâches administratives (n=2), de traduction ou de révision (n=1). Il est possible que leur adaptation à la pandémie ait pu être facilitée par le fait qu'ils maîtrisaient déjà les outils numériques qui s'imposaient de plus en plus dans le monde du travail.

« J'ai toujours travaillé avec les ordinateurs, donc non, ça ne me faisait quand même pas peur, mais c'est du changement » (Participante 2).

5.3 Les attitudes des parents envers les technologies numériques

Il importe de préciser qu'aucun parent ne montre un éventail d'attitudes qui puisse être entièrement positif ou négatif. Bien que leurs propos soient généralement empreints de nuances, il est possible de distinguer trois grandes tendances dans les attitudes exprimées par les parents, selon leur orientation positive, négative ou ambivalente. Ainsi, si l'orientation de certains parents se révèle très clairement positive (n=3) ou négative (n=3), d'autres parents se montrent plutôt ambivalents (n=4), trouvant à la fois des avantages et des inconvénients aux technologies numériques. Le Tableau 4 synthétise ces trois orientations dans les attitudes parentales.

Tableau 4 – Synthèse de l’orientation de l’attitude des parents envers les technologies numériques (n=10)

Orientation générale de l’attitude	Nombre de parents
<i>Positive</i>	3
<i>Négative</i>	3
<i>Ambivalente</i>	4

Il y a également lieu de mentionner que les parents ont pu laisser transparaître des indices de l’orientation de leur attitude de deux principales façons. Premièrement, en apportant des précisions sur des thèmes suggérés durant l’entrevue, tels que les aspects qui leur font peur en lien avec les technologies numériques. Ensuite, par le contenu de leur discours tout au long des entrevues, teinté de leurs pensées et de leurs opinions sur le sujet.

Cette section s’attardera donc à présenter, en premier lieu, un éventail des attitudes parentales d’orientation positive, pour enchaîner avec celles d’orientation négative. Également, les manifestations concrètes des attitudes ambivalentes des parents seront abordées.

5.3.1 Les attitudes parentales d’orientation positive

Qu’ils s’inscrivent dans une orientation soit positive, soit ambivalente, sept participants expriment des attitudes positives envers les technologies numériques. Elles se manifestent dans divers volets de leur vie quotidienne, tant familiaux que professionnels. Ces attitudes positives sont associées, dans les propos des répondants, à quatre grandes catégories d’arguments positifs qu’ils attribuent aux technologies numériques, à savoir : la nécessité

d'accéder aux technologies numériques, le développement des jeunes et des adultes, le maintien des contacts sociaux, ainsi qu'une facilitation de la vie familiale et quotidienne.

5.3.1.1 La nécessité d'accéder aux technologies numériques

Les attitudes parentales d'orientation positive envers les technologies numériques sont justifiées, dans les propos de certains parents (n=6), par le fait qu'elles soient jugées importantes, voire essentielles. Ceux-ci estiment d'abord qu'il est nécessaire d'avoir accès à du matériel informatique et technologique correspondant à leurs besoins et d'être reliés à un service internet adéquat. Parmi ceux-ci, quatre se disent satisfaits, voire choyés de bénéficier d'un équipement suffisant.

« Donc, elle [en parlant de son enfant] avait tout à la maison, plus besoin de se déplacer et nous comme je dis, on est choyé, on a tout ce qu'il fallait côté matériel informatique, donc elle avait son iPad, ordinateur, tout est à jour, tout était disponible » (Participante 5).

« Mais on est chanceux, parce que je le sais que ce n'est pas tout le monde qui a pu faire ça [s'équiper convenablement en matériel informatique], on est privilégié d'avoir pu le faire » (Participante 3).

La pandémie liée à la COVID-19 a certes engendré de nouveaux besoins (vidéoconférence, enseignement en ligne, etc.), mais a également révélé certaines failles dans les services et les équipements disponibles afin d'avoir, entre autres, un accès internet acceptable. Une mère est d'ailleurs heureuse d'avoir reçu l'aide du programme de prêts d'ordinateurs offert par son Centre de services scolaires. Également, d'autres parents (n=2) soulignent l'importance de se mobiliser afin d'obtenir un meilleur service de connexion internet.

« Mais sinon, à l'école ils en prêtaient, alors on avait quand même des belles opportunités là-dessus. On avait l'opportunité à l'école d'avoir les services de portables » (Participante 10).

« C'est confirmé [l'arrivée prochaine de l'internet haute-vitesse chez elle], donc pendant toute cette pandémie-là quand même, les dossiers ont avancé. Parce que là, on s'entend que l'été passé ils nous l'ont dit, d'ici un an maximum, vous l'avez. C'est vraiment, c'est Vidéotron qui rentre, la fibre optique » (Participante 2).

Enfin, une mère exprime sa vision selon laquelle les technologies numériques sont particulièrement importantes en milieu rural et dans les régions éloignées. Elle y voit quelque chose de positif pour le développement de ces communautés, notamment en ce qui concerne la possibilité de recevoir de l'enseignement.

« Mais moi en quelque part, je suis contente, je sais que plusieurs de mes collègues qui apprécient assez peu l'enseignement en ligne et oui, j'apprécie beaucoup plus l'enseignement en personne, mais je trouve quand même que ça a du bon côté pour le développement. Les personnes qui restent en région éloignée, en milieu éloigné, pour faciliter les choses et tout ça, moi je trouve ça quand même intéressant, alors je ne suis pas négative » (Participante 8).

5.3.1.2 Le développement des parents et des jeunes

Le contexte pandémique a pu contribuer à l'émergence, chez certains parents, d'attitudes positives concernant à la fois leur propre développement et celui de leurs enfants. Tout d'abord, deux parents considèrent qu'ils doivent eux-mêmes, d'une manière ou d'une autre, s'adapter et accepter les technologies, que ce soit pour le travail ou la vie familiale.

« Là c'est d'accepter d'embarquer dans le bateau ou d'aider des compagnies à faire la transition aussi. Parce que, écoute, le temps où est-ce que la compagnie va être... on l'a vu avec le télétravail, éventuellement il y a des grosses firmes qui vont fermer des bureaux. Imaginez comment ils vont sauver en mettant du monde en télétravail entre autres, la moitié de leur bureau là. C'est au pied carré qu'ils payent ça veut, veut pas. Dans les prochaines années, il va y avoir un gros remaniement de ça j'ai l'impression » (Participante 2).

« Disons qu'on s'est adapté rapidement, on avait plus d'ordinateur, on n'avait rien. Mais en même temps, c'était dans nos plans futurs de s'organiser en ordinateur pour que quand les enfants allaient plus grandir, pour faire leurs travaux et tout. (...) On s'est fait une pièce pour ça, on s'est acheté deux ordinateurs, on s'est fait un bureau. Les enfants maintenant ils font leurs devoirs dans le bureau » (Participante 3).

Au-delà du sentiment lié à une nécessaire adaptation, un parent exprime également que les technologies numériques représentent, pour lui-même, une source de connaissances et d'opportunités.

« Opportunité. Parce qu'avec les technologies numériques, tu peux apprendre chez vous, tu n'es plus contraint dans le temps parce que... comme moi je fais une formation que je ne pourrais pas faire normalement, parce que je travaille. Mais là je peux la prendre le soir et si le soir, je travaille de nuit, bien je peux la prendre le lendemain, alors c'est une opportunité. C'est l'ouverture vers le monde, c'est la circulation de l'information qui est instantanée » (Participant 7).

Pour la majorité des parents (n=6), les technologies sont importantes pour le développement personnel de leurs enfants. Pour deux de ces participants, cette intégration obligée des technologies numériques dans la vie de leurs enfants engendre une plus grande autonomie chez ces derniers, ce qui est perçu positivement. L'enfant devient autonome en étant en mesure de régler lui-même certaines difficultés techniques, telles que de se reconnecter à internet en cas de déconnexions intempestives (n=1), mais également en ayant l'occasion de développer de nouveaux moyens d'apprendre (n=1).

« Mais sinon, ça a été positif parce que mes enfants ont eu à se débrouiller rapidement, ils ont pu voir qu'il y avait d'autres moyens pour apprendre aussi, que la technologie était là oui pour faire des bonnes choses aussi et que ça permettait justement que... ils n'ont pas arrêté complètement à l'école, ils peuvent en faire même si admettons ils n'ont pas à aller à l'école directement. Ils ont vu que ça fonctionnait pareil, ils ont vu les bienfaits quand même de la technologie et tout ça » (Participante 10).

De plus, certains parents (n=4) mentionnent que les technologies numériques permettent à leurs enfants de développer de nouvelles connaissances dans différents domaines. Deux d'entre eux insistent davantage sur les connaissances plus techniques, telles que le traitement de texte, tandis qu'un troisième mentionne qu'elles permettent à ses enfants d'être exposés à l'anglais par les médias qu'ils consomment. Enfin, un parent met plutôt en évidence les nombreuses informations facilement accessibles par le biais des moteurs de recherche et qui permettent aux jeunes de faire de multiples apprentissages.

« Au niveau des enfants, moi mon plus vieux, j'essaye tranquillement de lui faire apprendre l'ordinateur vraiment, je lui ai fait faire du vrai traitement de texte comme nous autres quand on était jeunes » (Participante 2).

« Mais c'est ça, Google avec les enfants, c'est très bon. Bon, la vitesse de la lumière, tu vas chercher la vitesse de la lumière. Ah! Regarde, ça va à cette vitesse-là ! » (Participant 7).

5.3.1.3 Le maintien des contacts sociaux et la diminution de l'isolement

Un peu moins de la moitié des participants à l'étude (n=4) considèrent, d'une manière ou d'une autre, les technologies favorables au maintien des contacts sociaux et à la diminution de l'isolement. Deux de ces parents développent leur point de vue en expliquant que les technologies ont permis à leurs enfants de garder un certain contact avec leurs amis

en temps de pandémie, et ce, par le biais de la vidéoconférence. L'un d'entre eux estime d'ailleurs que ce contact était possible dès la maternelle, ce qui représente un avantage important à ses yeux.

« Je pense que l'ordinateur même lui a permis d'un peu s'ouvrir, parce que là je me suis aperçu qu'après leurs rencontres de profs, il restait avec ses amis dans la classe virtuelle pour jaser et tout ça. [...] Et même sur son ordinateur, elle ne faisait pas... c'était une maternelle, alors on va s'entendre que c'est limité ce que tu peux faire avec Zoom, mais c'est important, j'ai vu que c'était important pour elle et de garder contact avec ses amis » (Participant 7).

Si le contact avec les amis est vu comme important, celui avec la famille l'est également. En effet, une mère exprime que la technologie a permis à ses jeunes enfants, qui s'ennuyaient de leurs grands-parents, de maintenir un certain contact durant la période de confinement strict, soit du mois de mars au mois de mai 2020.

« Et là on a commencé un petit peu plus... on utilisait Facetime aussi, parce qu'ils ne pouvaient pas parler à leurs grands-parents, alors là c'est sûr que le soir ils utilisaient Facetime et on a instauré que grand-papa lisait une histoire sur Facetime à tous les soirs pendant une période, parce que là ils s'ennuyaient » (Participante 6).

Au-delà de la situation des enfants, le besoin de contact des parents eux-mêmes transparait dans leurs propos. Une mère exprime, par exemple, que les technologies numériques lui ont permis, dans le contexte de la crise sanitaire, de conserver des liens avec son propre entourage.

« Alors ça je trouve ça le fun pour ça, parce qu'on ne peut plus se voir autant qu'on pourrait aussi en one on one. Alors ça, ça serait le positif que je pourrais dire » (Participante 1).

5.3.1.4 La facilitation de l'organisation familiale ou de la vie quotidienne

Deux parents expriment que les technologies facilitent l'organisation familiale et la vie quotidienne, tout en pouvant aider à diminuer le stress. Une participante explique, tout d'abord, à quel point son emploi du temps est simplifié lorsqu'elle peut suivre ses formations en ligne. Cette façon de faire lui permet d'éviter des déplacements et de faciliter la conciliation de sa vie professionnelle à sa vie familiale.

« Ça s'apprend. Et relaxe, regarde... moi cet après-midi, j'ai une formation à distance, je ne sortirai même pas de chez nous. Je n'ai pas à planifier toute ma journée, je vais juste avoir à m'asseoir et à jaser avec la personne, comme je jase avec toi présentement. Relaxe en voulant dire ça » (Participante 2).

Une mère, de son côté, exprime une autre facette de cette facilitation de la vie quotidienne en évoquant sa collaboration avec le milieu scolaire de ses enfants. Selon elle, la possibilité de tenir des rencontres par vidéoconférence facilite la communication avec le personnel scolaire. Elle précise qu'elle peut également recevoir plus facilement de l'aide psychosociale pour son enfant, en planifiant des rencontres en ligne lorsque c'est impossible de les tenir en présentiel.

« C'est comme quand j'ai des rencontres scolaires en ligne, moi j'adore ça, les rencontres de professeur en ligne sans avoir besoin d'y aller, ça j'adore ça. Les rencontres... mettons en orthophonie avec mon garçon, quand on ne peut pas y aller, au lieu de canceler le rendez-vous, on le fait en ligne, je trouve que ça nous facilite la vie » (Participante 3).

5.3.2 Les attitudes parentales d'orientation négative

La plupart des parents (n=9) laissent entrevoir la présence d'attitudes négatives envers les technologies, que celles-ci s'inscrivent dans une orientation soit négative, soit

ambivalente. Spécifiquement, ces attitudes concernent des aspects de la vie quotidienne de ces participants, que ce soit du point de vue personnel, familial ou social. Elles sont associées, dans les propos de ces répondants, à cinq grandes catégories d'arguments négatifs, c'est-à-dire : (1) les sentiments d'épuisement, de colère et de résignation envers les technologies, (2) l'usage inapproprié et dangereux de celles-ci, (3) la perte ou l'effritement des contacts humains, (4) l'omniprésence des technologies dans la vie quotidienne, ainsi que (5) les risques liés à l'enseignement en ligne.

5.3.2.1 L'épuisement, la colère et la résignation

Au total, six parents mentionnent qu'ils trouvent parfois les technologies numériques exigeantes et difficiles à utiliser, ce qui peut engendrer de l'épuisement, de la colère ou de la résignation chez ceux-ci. D'abord, deux des participants les évaluent comme difficiles à utiliser ou à apprendre, et ce, particulièrement en ce qui concerne les programmes liés à la vidéoconférence qui ont été massivement implantés et utilisés dans le contexte de la pandémie. Il importe cependant de noter que ces parents ont su s'adapter malgré les difficultés rencontrées.

« L'apprentissage des programmes, ça... ça a été une autre version de la pandémie qui a été un peu plus dure. Va ici, va là, c'était plus laborieux au début, mais l'adaptation s'est faite quand même assez bien » (Participant 7).

Outre les difficultés perçues par ces parents, les technologies peuvent aussi engendrer des sentiments de fatigue et d'épuisement chez certains (n=2). Plus spécifiquement, le temps

passé devant les écrans, en raison du télétravail et des vidéoconférences, semble être un facteur qui engendre leur épuisement.

« Si on prend l'année passée, on a été de janvier à mai en télétravail et là on vient de recommencer, on a recommencé un petit peu à l'automne, on est reparti à Noël et là on est recommencé le 5 mars. Alors on a fait beaucoup de télétravail. Et je trouve ça plus fatigant d'être toujours devant l'ordi qu'en intervention, mettons, en face à face » (Participante 6).

Si les technologies numériques sont vues comme difficiles et épuisantes, elles peuvent aussi être considérées comme exigeantes. En effet, une mère aimerait beaucoup être plus assidue et se tenir à jour en cette matière, mais il s'agit d'une tâche qui, de son point de vue, demande beaucoup : « *Je te dirais que j'aimerais ça être plus assidue, mais ça demande beaucoup* » (Participante 1).

Les technologies numériques sont également porteuses de colère pour une mère, qui considère qu'elles ne sont pas toujours efficaces afin de lui permettre d'atteindre ses objectifs.

« ...bien c'est sûr que des fois il y a la colère, parce que ça ne marche pas tout le temps comme on veut et je trouve que ça a des limites quand même, on va se le dire » (Participante 6).

En plus de la colère, l'insécurité est également mentionnée par une mère, pour qui l'utilisation de la vidéoconférence s'est révélée un défi durant la période pandémique. En effet, le fait de devoir développer rapidement des habiletés dans l'utilisation de nouvelles technologies a engendré un certain stress chez cette participante, qui doutait de ses capacités

à y arriver au départ. Avec le temps, cette mère a toutefois acquis une relative assurance dans l'utilisation de la vidéoconférence.

« Les premières fois, tu essayes de te connecter un peu d'avance, mais après ça tu te prépares d'avance et ça n'a pas été compliqué, on n'a pas eu de lacune. Mais les premières fois, j'étais stressée... ça va tu être correct ? Je vais tu être capable de le connecter ? » (Participante 10).

Enfin, une mère exprime une forme de résignation envers l'intégration des technologies numériques dans la vie de ses enfants. Avant la pandémie, les enfants n'avaient pas accès au numérique, étant donné le choix des parents de ne pas l'accorder. Elle accepte désormais une certaine utilisation, relativement consciente de leur caractère indispensable.

« Mais c'est sûr que là, moi ils n'ont jamais pris de portable de leur vie, tandis que là ils n'avaient pas le choix, il fallait qu'ils l'utilisent, c'est là-dessus que ça se passe » (Participante 6).

5.3.2.2 L'usage inapproprié ou dangereux des technologies numériques

Quatre parents expriment d'abord des préoccupations en ce qui concerne les contenus auxquels leurs enfants peuvent être exposés en ligne. Plus précisément, ils s'inquiètent des émissions ou des films en ligne susceptibles d'être non appropriés à l'âge de l'enfant (n=1), de la fréquence à laquelle on y retrouve du contenu violent (n=1), des contenus sensibles (suicide, automutilation), prônant la désinformation ou pouvant avoir une influence négative sur les jeunes (n=1), ainsi que des images pornographiques ou pédopornographiques pouvant y être accessibles (n=1).

« Ce n'est pas long qu'ils peuvent tomber sur un site de porn. Même que souvent ils sont avec Siri et là ma fille elle ne tapait pas, elle était comme... bien moi j'ai compris que Siri était capable de taper pour moi, donc : vidéo de poupée lol. Je me croisais les doigts qu'ils sortent des vidéos de poupée lol, je veux dire... ça peut... je ne sais pas, il va tu sortir de quoi d'intense ? » (Participant 4).

Si le contenu est l'objet de certaines craintes, les personnes qu'il est possible de rencontrer en ligne suscitent également des préoccupations chez une mère, en ce sens qu'elle redoute que son enfant parle à des inconnus.

« Le connais-tu ? Il va à l'école ? Elle a dit non. J'ai dit... non, si tu ne le connais pas, on ne le sait pas c'est qui et moi je ne connais pas son père, tout ça, on n'accepte pas et je ne veux pas que tu parles aux personnes que tu ne connais pas » (Participante 1).

De plus, des préoccupations sont également rapportées par deux parents en ce qui concerne la protection de leur vie privée. Plus spécifiquement, le risque d'être filmé à son insu avec une caméra web est rapporté (n=1), ainsi qu'une certaine crainte envers les nombreux algorithmes qui engendrent des publicités ciblées sur les pages web ou les réseaux sociaux (n=1).

« La publicité, on est bombardé c'est fou. Tu startes une vidéo qui t'intéresse, que tu peux apprendre quelque chose, bon... trois publicités. La publicité, ça... si on parle de technologies, eux autres ça les a révolutionnés... consommation, la surconsommation c'est fou avec tout ce qui est la publicité ciblée » (Participant 7).

5.3.2.3 La perte ou l'effritement des contacts humains

Des participants (n=3) craignent que les technologies numériques entraînent une diminution, voire une perte des contacts humains. D'abord, un parent appréhende le fait que plusieurs activités et services se déroulent désormais sans présence humaine. Également, un participant constate que les contacts humains sont peu présents lorsque ses activités professionnelles ont lieu en télétravail ou en vidéoconférence. Enfin, bien que sa fille ait pu maintenir des contacts en ligne avec ses amis et son enseignant pendant la pandémie, une mère déplore le manque de chaleur et de proximité inhérent à ce type d'échange.

« Je trouve ça... ça m'effraie un peu de voir qu'on est capable de tout faire aussi sans se voir, sans se rencontrer. Le contact humain est moins là » (Participante 3).

« Oui, il y a une communication, elle peut quand même s'amuser avec les compagnons de classe, le professeur, tout ça, mais elle n'est pas satisfaite au niveau humain, au niveau échanges, contacts, proximité, chaleur humaine » (Participante 5).

Non seulement des parents craignent-ils une perte de contacts humains, mais certains (n=2) sont préoccupés par le risque d'une déshumanisation, voire par la perte de ce qui constitue l'essence même de l'être humain. En ce sens, une mère s'interroge à savoir si les technologies numériques ne risquent pas de faire perdre à l'humain certaines qualités telles que l'empathie, ou encore, que ces humains toujours connectés ne voient tout simplement plus ce qui se passe dans leur environnement.

« ...on en voit beaucoup de publications [sur les médias sociaux] qu'on en fait des humains déconnectés de leur humanité, parce qu'ils sont toujours sur des machines. On a souvent des caricatures, des choses que les gens sont connectés sur leur machine, mais qui ne voient plus ce qui se passe autour » (Participante 5).

Un autre parent exprime sa crainte d'une déshumanisation en évoquant la possibilité que certaines capacités puissent être altérées. Plus précisément, il explique que la mémoire des mots, cette mémoire « physique » qui permet d'écrire sur le papier, risque d'être compromise en raison de l'utilisation des tablettes numériques par les jeunes.

« On a une mémoire dans la main, on a une mémoire physique pour écrire des mots, on a une mémoire physique là-dedans qu'on perd un peu je trouve. Lire sur du papier, écrire avec un crayon, des choses qu'on perd un peu je trouve. Alors ça me déçoit un peu de voir un peu ça » (Participant 7).

5.3.2.4 L'omniprésence des technologies et des écrans dans la vie quotidienne

Quatre parents expriment une préoccupation liée à une trop grande présence, en général, des technologies numériques. Il est mentionné, d'une part, une crainte que l'ordinateur soit trop présent dans la vie des enfants (n=1) et que, possiblement, il existe une tendance à trop se fier à ce genre de technologie, notamment en ce qui concerne l'apprentissage chez les jeunes (n=1).

« Bien j'essayerais de ne pas juste me fier là-dessus. Pourquoi ne pas leur faire un cartable de feuilles photocopiées avec des exercices. Ils en ont un, mais on dirait que dès qu'on est à distance, on se fie juste au numérique, mais il reste des livres à lire, il reste... il y a plein de trucs, on s'est borné à Teams et à Microsoft, mais on peut quand même y aller avec... OK, des trucs papier, des trucs un peu plus physiques, des trucs... Donc il ne faut pas juste se dire... c'est juste la technologie qui peut nous sauver » (Participant 4).

S'il existe une préoccupation concernant les enfants et leurs apprentissages, deux mères expriment, de leur point de vue d'adultes, ce souci d'omniprésence. Une mère constate d'abord que les technologies numériques, étant donné leur grande présence et leur importance dans le marché du travail, finissent par rendre difficile la possibilité de prendre du temps pour

elle-même et sa famille. De plus, une autre participante manifeste sa crainte de l'omniprésence des technologies en rappelant qu'il est difficile de se déconnecter lorsque nécessaire, ce qui engendre une perte de la frontière entre la vie professionnelle et personnelle, laquelle lui apparaît essentielle de sauvegarder.

« Que oui, je pense qu'il y a des frontières qu'il va falloir qui soient tracées entre notre vie privée et professionnelle, qui ont été estompées par les technologies. Alors ça serait peut-être plus en ce sens-là » (Participante 8).

L'attitude négative liée à l'omniprésence des technologies peut aussi se manifester par une préoccupation liée au temps passé par les jeunes sur les appareils technologiques. Pour certains parents (n=3), le temps d'écran des jeunes est, tous usages confondus, considéré généralement trop élevé. Pour deux mères, même le temps d'écran utilisé exclusivement pour l'école et l'apprentissage en ligne durant la pandémie était trop important. L'une d'elles accepte même difficilement que du temps d'écran soit utilisé pour l'apprentissage et l'école.

« Tu vas être plogué toute la journée sur ton ordinateur. Alors ça allait comme à l'encontre de ce qu'on essaye de dire de pas faire de l'ordinateur trop longtemps, de moins possible faire des appareils et là on va à l'encontre de ça. Ce côté-là m'a fait chier en maudit ! » (Participante 10).

« Mettons ses cinq périodes de la journée, il fallait qu'elle soit en ligne, là non, mon enfant ne passera pas cinq heures par jour devant l'ordinateur, c'est inimaginable et ça n'a aucun bon sens. Alors j'ai tout « skippé, » j'ai écrit aux deux profs et j'ai dit que moi mes enfants ils ne le feraient pas » (Participante 6).

Enfin, il est rapporté par un parent que le monde virtuel, incluant les écrans, ne représente pas la « vraie vie ». Bien qu'il estime essentiel que son enfant soit exposé aux technologies, il considère que l'enfance doit surtout être vécue dans le jeu à l'extérieur, le sport et la découverte du monde.

« Elle se passe dans la vraie vie ton enfance, alors c'est important pour nous de les amener faire du sport, de les amener découvrir des choses et d'essayer de découvrir le monde, mais pas au travers d'un fil internet. C'est l'équilibre, c'est vraiment essayer d'avoir un peu de technologie, parce qu'ils vont être archaïques si on ne leur inculque pas. Ça, ça nous a fait évoluer là-dedans à vrai dire la pandémie » (Participant 7).

5.3.2.5 Les risques associés à l'enseignement en ligne

Près de la moitié des parents (n=4) manifestent une certaine désapprobation face à l'enseignement en ligne et, plus spécifiquement, en ce qui a trait à l'enseignement dispensé durant la période pandémique. Pour certains (n=2), l'enseignement numérique, avec les modalités qui l'entouraient au cours de l'année scolaire 2020-2021, convenait peu aux obligations relatives à la vie familiale. En effet, ces parents mentionnent avoir vécu des difficultés à concilier leurs activités professionnelles à leur vie familiale, et ce, tant en ce qui concerne la gestion de la routine familiale que le partage du matériel informatique qui était limité à leur domicile.

« Par contre, vu que j'ai quatre enfants à la maison, j'ai trouvé ça un peu difficile à gérer. Parce que là j'avais comme un horaire de premier ministre. À 8h00 c'était l'histoire de la maternelle. 8h30 l'autre avait un cours... moi j'ai juste un ordinateur, je n'ai pas de tablette, pas de... bien là de toute manière, avoir eu deux portables avec l'internet qu'on a, probablement que ça n'aurait pas fait » (Participant 2).

« Alors qui tu penses qui courrait comme une folle en arrière pour essayer que tout le monde aille leurs cours ? » (Participant 3).

Pour un autre parent, c'est cette modalité d'apprentissage elle-même qui est à mettre en cause. En effet, ce dernier mentionne que cette modalité est difficilement applicable à

l'enseignement de certaines matières, telles que l'éducation physique, et que les distractions présentes au domicile n'aident pas à créer un environnement propice à l'apprentissage.

« Et par Zoom, on sait que... tu n'as pas d'éducation physique, alors au niveau de la santé, ça a été dur, tu ne peux plus rien faire avec eux autres, c'était rendu que tu ne pouvais quasiment plus aller dehors » (Participant 7).

De plus, un parent souligne que ce type d'enseignement ne convient tout simplement pas aux élèves ayant des besoins particuliers, qu'ils soient aux prises avec un TDAH, des troubles d'apprentissage ou qu'ils aient des difficultés avec la discipline. Plus spécifiquement, un participant appréhende que les jeunes ne reçoivent pas, par l'enseignement en ligne, l'encadrement ou les services dont ils ont besoin en milieu scolaire.

« Bien moi c'est ça, c'est que tu as trop de disparité. Imagine dans la classe, il faut faire de la discipline, les enseignants, les enseignantes ils ont besoin de faire de la discipline comme ça ne se peut pas et là avec l'ordinateur, les TDAH et autres et autres, la dysorthographe et tout ce que tu veux, ça ne marche pas du tout là » (Participant 4).

Par ailleurs, si cette modalité d'apprentissage utilisée en temps de pandémie est à mettre en cause pour certains, d'autres (n=2) estiment plutôt que ce sont les caractéristiques des jeunes et des enseignants qui expliquent ce sentiment négatif. D'une part, un parent exprime que l'enseignement en ligne n'a pas bien fonctionné, lors de la crise sanitaire, en raison du manque de littératie numérique de certains jeunes, ce qui a créé des retards et, éventuellement, le décrochage de ceux-ci.

« Mais j'ai l'impression que c'était un peu trop facile. Puis quand on a fait l'école à la maison avec Teams en premier, juste ouvrir la classe, que tout le monde s'assure que leur micro est fermé, tu entendais des toilettes flusher, la littérature ou la... ce n'était pas donné à tout le monde. Alors le fait de le faire en groupe, c'était vraiment long et c'était comme... mon Dieu! Ma fille elle est partie, ça fait quatre fois que je vais la rechercher dehors parce que c'est trop long votre affaire, ça ne va pas, c'est trop long » (Participant 4).

D'autre part, une mère estime que le manque d'encadrement et de soutien offerts dans le contexte de la pandémie a fait en sorte que l'enseignement en ligne a été vécu difficilement.

« Moi j'ai trouvé que ça avait manqué quand même d'encadrement et de trucs. Oui, ils étaient là pour si mettons ils ne comprenaient pas, mais les enfants ils ne sont pas habitués d'être là-dessus et de se faire expliquer des affaires, alors c'était difficile. Comme je te dis, moi je ne suis pas prof et ça l'a vraiment confirmé » (Participante 3).

5.3.3 Les attitudes ambivalentes envers les technologies numériques

Que les parents s'inscrivent principalement dans l'une ou l'autre des orientations proposées au début de cette section, soit positive ou négative, sept d'entre eux manifestent des propos reflétant une certaine ambivalence dans leurs attitudes. Conséquemment, cette section s'attardera à décrire quatre principales formes d'ambivalence identifiées dans le discours des parents, opposant (a) un sentiment de danger et de nécessité, (b) la crainte de contenu nocif ou subversif et la présence d'un attachement envers les technologies, (c) des sentiments d'amour et de haine, ainsi que (d) la curiosité et une certaine lassitude.

En premier lieu, cinq parents manifestent une ambivalence caractérisée par le sentiment que les technologies numériques sont dangereuses, tout en demeurant essentielles. Ainsi, malgré une crainte fondée ou appréhendée que leur enfant développe une dépendance aux technologies, deux parents considèrent que ces dernières comportent tout de même des avantages. L'un d'eux mentionne, à cet égard, la nécessité de recourir aux technologies afin de poursuivre les apprentissages pendant la période pandémique.

« Parce qu'il y a une dépendance pour le dernier mot. Moi et ma conjointe on est pas mal convaincus, on a lu et recherché là-dessus un petit peu pour savoir si on était des parents normaux. Il y a vraiment un danger de créer des dépendances avec les technologies. Mais mon premier feeling c'est que c'est nécessaire et c'est utile, c'est vraiment une nécessité » (Participant 9).

En second lieu, d'autres parents (n=3) expriment une ambivalence entre leur crainte des impacts du contenu subversif accessible sur internet et leur attachement envers les aspects positifs que les technologies numériques comportent. Ainsi, si deux parents rappellent la pertinence et l'importance des technologies numériques afin de s'ouvrir sur le monde, ils expriment tout de même certaines craintes liées à leur utilisation. Ils demeurent, entre autres, préoccupés par l'omniprésence et la banalisation de la violence en ligne, la désinformation qui y règne, ainsi que les défis malsains que les jeunes peuvent se lancer sur les réseaux sociaux.

« Je vais y aller d'un point de vue plus positif, c'est l'ouverture sur le monde. Il n'y a plus de frontière, ça c'est magnifique. [...] Ça m'effraie parce que ma fille va prendre le secondaire l'année prochaine, moi c'est l'humain en moi qui a peur énormément de tout ce qui circule, de la désinformation, des choses horribles, les défis. On a vu des enfants à travers le monde se suicider, des enfants se blesser volontairement » (Participante 5).

Pour sa part, une mère décrit son ambivalence non pas en fonction d'une quelconque crainte, mais bien par le rapport amour/haine qu'elle entretient envers les technologies numériques. Si elle exprime qu'elle ne les aime pas et qu'elle ne fait pas toujours preuve de patience envers ces dernières, elle réussit tout de même à leur trouver certains bienfaits.

« Dans le sens que ce n'est pas quelque chose que j'ai de la patience et que j'aime. Mais c'est sûr que là mon état d'esprit a évolué, parce que j'y vois quand même des bienfaits » (Participante 6).

Enfin, une dernière participante exprime une ambivalence quant à l'état d'esprit que les technologies numériques lui font ressentir. En effet, si elle peut quelquefois éprouver de l'intérêt et de la curiosité envers elles, il lui arrive tout de même de ressentir une certaine lassitude lorsqu'elle doit les utiliser.

« Intérêt, parce que moi ça m'intéresse, je veux dire... je suis toujours prête à essayer de nouvelles choses si ça peut nous simplifier la vie. Attention, ce n'est pas toujours le cas. Alors je dirais ça, un intérêt face à ça. Là à l'heure actuelle, je commencerais à te dire un certain écœurement, les Zoom et les trucs comme ça » (Participante 8).

5.4 L'image que les parents se font des technologies numériques

Avec les connaissances et l'attitude, l'image - ou le champ de représentation - constitue la dernière composante du contenu des représentations sociales (Moscovici, 1961, 1976). Par conséquent, la présente section s'attardera à présenter le contenu de cette image évocatrice des technologies numériques, ainsi que les éléments qui y sont associés. Elle est basée sur deux éléments socialement construits. Le premier considère que les technologies

numériques sont associées à une génération spécifique, tandis que le second repose sur une logique dite technodéterministe.

5.4.1 Les technologies numériques associées à une génération spécifique

L'image évoquée des technologies numériques, pour certains parents (n=7), en est une d'âge et de génération. Les propos entretenus par les parents n'impliquent pas nécessairement qu'ils entretiennent eux-mêmes un sentiment d'incompétence envers les technologies. En réalité, ces participants considèrent plutôt que leurs enfants et leurs adolescents sont débrouillards en la matière parce qu'ils sont jeunes. Ces derniers sont également vus comme étant meilleurs que les adultes, si bien qu'il arrive qu'ils soient en mesure de transmettre à leurs parents des notions en ce qui concerne le fonctionnement des technologies.

« Mais là elle est vraiment rendue à son époque, même qu'elle arrive des fois et elle nous en montre. Moi... là on est sur Zoom, mais je vous dirais... ça fait longtemps qu'elle a compris qu'on peut aller faire telle affaire et présenter des images, présenter des vidéos » (Participante 5).

« Eux autres ils sont meilleurs que nous autres, alors... non, ça a bien été là-dessus et j'ai des enfants très débrouillards, alors je n'ai pas... » (Participante 10).

Parmi ces sept participants, quelques-uns vont plus loin (n=3) et évoquent une image qui laisse transparaître que la connaissance des technologies numériques pourrait être, chez les enfants ou les adolescents, naturelle, voire innée. Ainsi, ils auraient une capacité d'utiliser ces technologies qui leur est propre et, qu'implicitement, les adultes ne posséderaient pas. Cette capacité se révélerait déjà visible à un très jeune âge, ou même si l'enfant n'a que peu

expérimenté l'utilisation des technologies, étant donné les règles de la maison concernant le temps consacré aux écrans ou l'exposition à ceux-ci.

« Compte tenu de leur âge, je te dirais un 7, 8 sur 10, parce qu'ils ont leur tablette, mais ils n'en font pas et ils n'ont pas d'ordi, ils font juste écouter Netflix et Télé-Québec dans un sens côté tablette, côté écran, donc là-dessus il n'y en avait pas. Mais ça prend quatorze secondes et ils ont compris, ce n'est pas des farces, c'est assez rapide un enfant, même un enfant de 2 ans qui swipe, c'est tout le temps drôle à voir, il va sur la tv et il essaye de « swiper » le poste (Rires) ». (Participant 4).

« [En parlant de sa jeune enfant de 7 ans] Vraiment bien, c'est ça, ça m'a surpris. C'est ça que je te disais tantôt, mais ils savaient comment fermer le micro et ils se géraient tout seuls » (Participante 10).

5.4.2 La vision technodéterministe des technologies numériques

De façon générale, les parents (n=9) entretiennent une image des technologies numériques s'inscrivant dans une logique technodéterministe. Le déterminisme technologique postule que la technologie « détermine les effets, soit positifs ou négatifs, qu'elle induit dans la société » (Valenduc, 2005, p. 5). En ce sens, il s'agit de comprendre que par sa simple présence, c'est la technologie en elle-même qui serait dotée d'une autonomie et qui contribuerait au changement social (Doray & Millerand, 2015; Vinck, 1995).

Cinq des neuf parents qui s'inscrivent dans une vision technodéterministe expriment ou laissent sous-tendre, en fonction des circonstances, que l'univers des technologies numériques représente pour eux un monde vaste, difficile à contrôler et pas toujours digne

de confiance. En ce sens, les jeunes peuvent être à risque et vulnérables dans ce monde virtuel.

« Oui, ça... moi je suis effrayée par ces choses-là et comme mère et comme personne. Et j'essaie de vraiment sensibiliser ma fille à développer son regard critique, sa pensée critique, lui dire qu'elle n'est pas esclave de ça, que ce qu'on retrouve sur les médias ce n'est pas la vraie vie et qu'il y a autant de belles choses qui sont fondées, qui ont été évaluées par des sommités, des instances publiques qui sont reconnues, oui il y a de la bonne information, mais qu'il faut savoir où trouver la bonne information. [...] Et aussi de la mettre en garde contre tout ce qui circule qui est faux, qui peut être dangereux, comment on peut être vulnérable à son âge, comment tout le monde peut être vulnérable aussi dans sa vie » (Participante 5).

Cette image transparaît non seulement dans les propos des participants, mais également dans leurs réactions face à cette réalité telle qu'ils semblent la percevoir. Celles-ci se traduisent d'abord en actions. Certains parents (n=2) tendent, en effet, à protéger tout particulièrement leurs jeunes enfants. Il peut s'agir de ne pas laisser ces derniers toucher aux outils technologiques de manière régulière avant l'âge préscolaire ou encore, de ne pas les laisser sans surveillance lorsqu'ils utilisent un ordinateur, et ce, même lorsqu'il s'agit d'une vidéoconférence d'ordre scolaire.

« Et même que j'aurais eu cinq ordinateurs, je ne laisserai pas mon enfant de 7 ans toute seule sur un ordi sans surveillance, ça n'a pas de bon sens » (Participante 6).

Ces réactions peuvent également se manifester sous la forme de croyances, lesquelles constituent un reflet de la préoccupation de ces parents. En effet, certains participants (n=2) considèrent, par exemple, que les jeunes perdraient très facilement la notion du temps lorsqu'ils utilisent les technologies numériques et, plus particulièrement, les jeux vidéo. D'autres (n=2) croient plutôt que le monde numérique, et plus particulièrement les réseaux

sociaux, influence consciemment et de manière subtile les jeunes de manière négative sans qu'ils ne s'en rendent réellement compte.

« Parce qu'on est fort conscient qu'il peut y avoir des influences subtiles dans l'offre de ces plateformes sociales-là » (Participant 9).

Sept parents, parmi les neuf qui laissent entrevoir une vision technodéterministe, adhèrent à une image selon laquelle le progrès technologique est inéluctable. En ce sens, ils tendent à croire à ce progrès et de s'y conformer, ou encore, d'y résister. Cette partie de l'image va au-delà de la curiosité, de la considération positive ou du simple intérêt, qui relèvent plutôt de l'attitude. Des parents (n=3) laissent transparaître ce conformisme envers le progrès en rappelant qu'il ne faut plus, par exemple, avoir peur de la technologie, ou encore, en plaidant pour un virage numérique (scolaire, familial, etc.) et une augmentation de l'usage général des technologies dans la vie courante.

« Passer de... écoute, il n'y a plus rien, on ne peut plus rien faire et là maintenant, on a eu une transition l'année passée vers le numérique, là cette année, écoute... il y a bien des parents qui disent, écoute, on peut tu rester de même [utiliser la vidéoconférence pour les réunions de parents] ? » (Participante 2).

Cette inclinaison vers le progrès technologique peut également s'observer par certains sentiments d'émerveillement que suscitent les technologies chez des parents (n=3). Si ceux-ci laissent paraître l'existence de ce genre de sentiment en évoquant l'instantanéité de la circulation de l'information ainsi que la variété quasi infinie de contenu qui peut se trouver en ligne, d'autres sont encore plus précis. En effet, selon eux, les technologies numériques constituent, à des degrés divers, un outil de développement essentiel dans divers aspects de

la vie moderne, qu'ils soient industriels, scientifiques ou scolaires, pour ne nommer que ceux-là.

« Et avec la technologie, je trouve que c'est fantastique aujourd'hui ce qui se fait, les instances de partout dans le monde, que ce soit dans tous les milieux professionnels, tous les milieux de développement, que ce soit au niveau industriel, scolaire, scientifique, partout, tout est facilement rejoignable, on peut communiquer avec toutes sortes de personnes, que ce soit au niveau divertissement aussi. Donc ça je trouve que c'est phénoménal, c'est extraordinaire » (Participante 5).

Si le technodétermisme peut impliquer de croire au progrès et de l'encourager, le phénomène contraire de résistance peut également apparaître. En effet, chez deux parents, la résistance transparaît par une forme de désir de retour en arrière. Ces parents refusent que le progrès technologique aille trop loin. Les technologies numériques, de leur point de vue, devraient demeurer des outils de travail tels qu'ils l'étaient dans leur jeunesse et, surtout, ne pas devenir omniprésentes dans la société. Ils ne conçoivent d'ailleurs pas que les changements technologiques induits par la pandémie puissent devenir permanents. Il s'agit pour eux d'une possibilité qu'ils refusent tout simplement d'envisager.

« Quand la télé-école a fini, on revient que... oui c'était obligatoire de faire de l'écran, mais maintenant... allez jouer dehors, allez jouer avec vos amis. On est encore un peu plus stricts je vous dirais là-dessus, parce qu'ils ont tellement fait d'écran, qu'on ne veut pas que ça reste. On ne veut pas que la notion de l'écran reste et qu'ils ont tellement été habitués à faire toujours de l'ordi, que là » (Participante 10).

5.5 Les pratiques d'encadrement parental de l'usage des technologies numériques chez les jeunes

Cette section s'attardera à la présentation des résultats concernant les pratiques parentales en regard de l'encadrement de l'utilisation des technologies numériques. En accord avec la catégorisation proposée dans la recension des écrits, les pratiques dites actives seront abordées, en premier lieu, pour enchaîner avec les pratiques considérées restrictives. Cependant, il importe de rappeler que les parents ne se restreignent pas nécessairement à une seule pratique ou à un seul type de pratique. Ainsi, il est possible qu'un parent utilise plusieurs pratiques à la fois ou encore, que son encadrement comporte des modalités autant actives que restrictives.

5.5.1 Les pratiques actives

Seuls quatre parents interrogés font mention de l'utilisation de stratégies liées à des pratiques actives. En guise de rappel, il s'agit pour le parent de discuter de manière active de technologies avec ses enfants, les encourager à utiliser celles-ci de manière constructive (Sciacca et al., 2022), ou en faire une co-utilisation avec eux (Livingstone & Helsper, 2008). Ces pratiques actives se détaillent en six grandes catégories, soit l'utilisation de la stratégie dite de « compartimentation », la sensibilisation au contenu disponible en ligne, ainsi que l'ajustement de l'intervention en fonction de l'âge de l'enfant. Elles se manifestent également dans l'enseignement de bonnes pratiques numériques, l'exercice d'une surveillance discrète ou encore, par la consultation d'autres parents dans le but d'améliorer ses propres pratiques. Il importe de préciser que les parents n'utilisent pas tous des stratégies actives de manière

intensive. En fait, un seul parent en utilise une variété. Pour les trois autres, il s'agit plutôt de pratiques occasionnelles.

En premier lieu, une mère utilise une stratégie dite de compartimentation¹³. Il s'agit pour elle d'inciter ses jeunes enfants à utiliser les technologies numériques de façon modérée, en leur proposant de pratiquer d'autres types d'activités, notamment les jeux de société ou la lecture. Il s'agit d'une forme de « enabling mediation », telle que présentée par Livingstone et al. (2017) et détaillée par Sciacca et al. (2022). Plus précisément, cela consiste en une médiation active, mais assortie de stratégies afin de contrôler l'usage du jeune (Sciacca et al., 2022).

« On a essayé de trouver des options, on a fait des jeux de société, on a fait d'autres trucs pour essayer d'enlever ça un peu. S'ils avaient fait assez d'ordinateur... bien va lire un livre, va faire d'autre chose pour essayer de contrer ça » (Participante 10).

Sensibiliser les jeunes au type de contenu qu'ils peuvent regarder en fonction de leur âge constitue une autre stratégie active rapportée par une mère. En effet, elle prend le temps d'expliquer à sa fille pourquoi, à son âge (10 ans), elle ne devrait pas regarder *Squid Games*, une série en vogue au moment de la collecte de données et recommandée, au Canada, pour des auditoires adultes.

« Oui c'est ça, mais bref cette émission-là, moi ma fille elle m'avait dit... ah! J'ai commencé à l'écouter sur Netflix. J'ai dit... OK, parce que tu n'es pas dans ton compte, tu as ton compte. Elle a dit... oui, mais mon compte il est plate. Non,

¹³ En apprenant aux enfants à compartimenter leur temps en le divisant en diverses activités, les technologies numériques sont ainsi utilisées de manière moins fréquente et tout dépendant du point de vue, de manière plus équilibrée.

non, j'ai dit... là tu vas t'enlever de là. Elle l'avait commencé rien qu'un petit peu et là elle a dit... oui, mais toutes mes amies l'écoutent. Oui, mais toutes tes amies l'écoutent, mais toi tu ne l'écouteras pas. Et là elle était déçue c'est sûr et là de parler avec elle, de m'expliquer ce qu'elle avait vu un peu et là j'ai dit... avant que tu l'écoutes, moi je vais l'écouter. Mais je n'ai pas eu le temps de l'écouter je te dirais et ça ne me tentait pas trop non plus. Et c'était correct, ça a fait son petit brin de chemin et je lui ai dit... regarde, moi je ne pense pas que ça soit possible » (Participante 1).

Sans qu'il soit question spécifiquement du contenu, un des participants instaure une intervention modulée en fonction de l'âge et de la maturité présumée de ses jeunes. Il s'agit, d'une part, de laisser son adolescente de 17 ans gérer elle-même son temps d'écran, ce qui n'empêche pas à cette mère de lui glisser un mot à ce sujet lorsqu'elle se couche tard et risque de manquer de sommeil. D'autre part, elle laisse une certaine autonomie à son adolescent de 15 ans afin qu'il puisse apprendre à découvrir ses propres limites.

« Plus mon 15 ans, on essaye, il faut laisser des chances, mais si on met toujours des barrières, ils n'apprennent pas à faire leurs limites seuls, alors nous autres c'est comme ça qu'on le gère avec eux autres » (Participante 1).

Une autre mère, de son côté, préfère enseigner de bonnes pratiques numériques, que ce soit pour l'école ou la vie quotidienne. En premier lieu, elle insiste sur le fait d'être habillé correctement lors des séances d'enseignement en ligne et, surtout, de ne pas rester en pyjama. Elle met également en valeur de bonnes habitudes de vie, comme de prendre le petit-déjeuner en famille et non devant la caméra web, ou encore de ne pas fermer sa caméra par respect pour la personne qui enseigne.

« ... tu te lèves à la même heure que d'habitude, tu te prépares, tu déjeunes en famille, tu t'habilles, pas question que tu ailles à l'école en pyjama, ça c'est le décorum, bien se présenter c'est du respect pour toi et pour le professeur, il n'est

pas question que tu déjeunes en même temps que l'école commence. (...) par respect pour ton prof, tu ne fermes pas ta caméra, le professeur elle, ce n'est déjà pas facile d'enseigner, donc il n'est pas question que tu fermes ta caméra » (Participante 5).

De plus, deux parents exercent également une forme de surveillance discrète, qui se concrétise du coin de l'œil ou encore, en se tenant prêts à intervenir en cas de besoin.

« Donc elle n'avait plus besoin d'écouteurs, moi je lui ai demandé de laisser la porte ouverte, parce que le fait qu'elle descende en bas, je voulais pouvoir passer, aller écouter, voir sans la déranger, si elle faisait bien ça » (Participante 5).

En terminant, consulter d'autres parents afin de se rassurer sur les bonnes pratiques est également une stratégie qui est rapportée par une participante, et ce, afin de prendre une décision sur le contenu qui doit être accessible en ligne, en particulier pour son enfant plus jeune.

« Et là sur internet un moment donné, j'ai comme envoyé... à cause qu'ils disaient que cette émission-là ce n'était pas bon, tout ça et là j'avais comme marqué un texte, genre... suis-je la seule que ma fille me dise que c'est la seule qui ne peut pas l'écouter et que les autres l'ont écouté ? Et là plein de réactions de parents qui disent... oui, moi aussi et inquiète-toi pas, moi aussi je leur ai dit que je ne voulais pas qu'ils l'écoutent. Et des personnes qui étaient dans le même groupe que ma fille, alors ça comme groupe, ça fait bien, ça nous fait voir aussi qu'on n'est pas tout seul » (Participante 1).

5.5.2 Les pratiques restrictives

Tous les parents (n=10), d'une manière ou d'une autre, imposent des pratiques restrictives à leurs enfants ou adolescents. En guise de rappel, il s'agit des règles mises en place par l'autorité parentale afin de restreindre et d'encadrer ce que les jeunes peuvent voir en ligne (Livingstone & Helsper, 2008). La restriction dite technique, qui se concrétise par la mise en place d'outils tels que les contrôles parentaux ou encore de vérifier systématiquement les comportements en ligne du jeune, peut également être considérée comme une pratique restrictive (Sciacca et al., 2022). Cette section présentera donc l'éventail de ces pratiques dans le discours des participants.

Tout d'abord, trois parents ont fait référence aux technologies de contrôle parental, soit en les ayant déjà installées ou en manifestant l'intention de le faire éventuellement. Plus précisément, une mère contrôle la quantité du temps durant lequel l'internet sans fil (Wi-Fi) est accessible dans la maison pour ses enfants, avec un horaire fixe et précis, tandis qu'un père évoque la mise en place de mesures coupe-feu sans plus de détails techniques. Enfin, un autre participant manifeste son intention d'implanter ce genre de barrière technologique afin d'éviter de devoir utiliser une autre technique restrictive, soit de vérifier en permanence le contenu que ses enfants consultent en ligne.

« Oui, bien écoute... au départ, je pense que si on est pour revenir au mois de septembre, ça serait d'engager quelqu'un pour mettre des paramètres sur les outils que les enfants utilisent pour pas qu'on ait tout le temps à vérifier nous et passer pour des méchants. Ça veut dire qu'on mettrait des paramètres de limite de temps au niveau des outils technologiques. Oui, définitivement. Et je pense que ça va se faire d'ailleurs » (Participant 9).

La pratique restrictive peut également se concrétiser par la mise en place d'un horaire d'utilisation, dont les modalités diffèrent en fonction de chaque parent. Les parents peuvent choisir d'établir un horaire fixe, avec une quantité de temps donnée ou des heures pendant lesquelles l'utilisation est permise, adopter des restrictions variables au fil des circonstances ou encore, utiliser un système de points.

Les horaires fixes sont utilisés par quatre parents et peuvent être plus ou moins stricts. Le parent le plus restrictif ne permet aucun écran du lundi au vendredi et autorise un maximum d'une heure par jour la fin de semaine. Un autre permet 45 minutes par jour pour son enfant le plus jeune (10 ans) et précise que ce n'est pas beaucoup plus de temps pour son adolescente de 15 ans. Deux autres parents exercent plutôt leur restriction en mettant en place des périodes durant lesquelles les technologies numériques ne sont pas autorisées. Ainsi, il n'y a pas de permission d'utilisation tard le soir (20h30 pour l'un, l'heure étant indéterminée pour l'autre parent) dans ces deux familles.

« Ma fille de 10 ans, bien moi je mets un horaire fixe normalement la semaine, la fin de semaine. Mais normalement, à 7h00 [19h00] je ne veux plus qu'elle utilise son téléphone parce qu'après ça elle se couche à 8h15, 8h30 [20h15, 20h30], dépendamment... 8h00 alors on ne veut pas que... Normalement la règle c'est après souper, mais des fois elle ne fait pas ses leçons avant souper » (Participante 1).

« On a une Xbox, mon plus vieux il y a droit quand il se lève le matin jusqu'à temps que c'est le temps de déjeuner. Là on s'entend, pas la semaine, ça c'est la fin de semaine. Il a le droit quand il se lève le matin, mettons il n'a pas le droit de se lever avant 7h00, s'il se lève à 7h00, il déjeune à 8h00, de 7h00 à 8h00 il peut jouer aux jeux vidéo » (Participante 2).

En ce qui concerne les horaires jugés plus flexibles, ils sont en fait conçus en conséquence de l'impression ressentie par les parents (n=2), voulant que leurs enfants aient peut-être trop utilisé les technologies numériques. Ces parents agissent ainsi en fonction de leur propre seuil de tolérance envers cette utilisation. Ils l'autorisent s'ils la voient comme acceptable en fonction de leurs propres normes, et la font cesser s'ils la trouvent exagérée. Un de ces deux parents a d'ailleurs pris la situation en main pour changer ce mode de fonctionnement et s'est créé un système de points, qui semble permettre de mieux distinguer l'usage technologique pour l'école de celui consacré aux loisirs.

« Oui, on a un système de points, des règles. En fait on a encadré un peu plus et on essaye de faire une distinction. OK, là c'est l'école, aujourd'hui c'est l'école, demain c'est des vacances » (Participant 4).

Si certains parents préfèrent le contrôle parental, un horaire ou un système de points, d'autres (n=2) adoptent des solutions plus punitives. En effet, les stratégies qui consistent à confisquer les appareils, ou encore, de retirer temporairement le privilège de l'accès à internet, sont utilisées. Pour une mère, il s'agit de retirer l'accès à internet lorsqu'elle considère que de son point de vue, le comportement de son enfant ne justifie plus un tel privilège. Pour une autre, cela consiste plutôt en une stratégie à plus long terme, soit de ne pas laisser l'accès aux appareils à son enfant durant les périodes de scolarisation en ligne, car elle peut être distraite et pas toujours digne de confiance.

« Donc quand elle est à l'école, on a son ordinateur et il n'y a pas d'autres appareils dans sa chambre. C'est comme... ça l'a frustré, elle a dit... vous ne me faites pas confiance. On s'est dit... bien là... non, la confiance ça se mérite et bon, c'est comme ça, on ne veut pas que tu sois distraite, donc on enlève les appareils et tu les auras quand l'école sera terminée. Donc ça c'est le cadre qu'on a mis par rapport à l'école en ligne » (Participant 5).

Deux parents ont d'autres manières de restreindre l'utilisation des technologies numériques. Pour les plus jeunes, il n'est pas permis de s'enfermer dans leur chambre pour utiliser les technologies numériques et cela doit absolument se faire dans une pièce commune. Un autre exerce une autorité sur le contenu vidéo en ligne en interdisant le visionnement de celui-ci à ses enfants, étant donné le risque de mauvaises influences.

« Bien oui parce que c'est une porte vers... vois-tu, on tient les rênes assez serrées, il y a pas de Youtube chez nous, on est allé à Noël chez la belle-famille, ils ont du Youtube et tout de suite les mauvaises influences ont embarquées » (Participant 4).

En terminant cette section, il apparaît que les pratiques restrictives sont conditionnées par les contraintes techniques inhérentes aux milieux ruraux québécois. En effet, dans une famille, il y avait lieu d'instaurer une sorte de cohabitation numérique familiale et de limiter la présence en ligne des enfants afin que les parents puissent effectuer leur tâche en télétravail malgré une connexion internet nettement insuffisante.

« Et les règles étaient toujours les mêmes aussi, de pas faire des choses inutiles non plus sur l'internet pendant que ta sœur est en ligne ou des choses comme ça ou que mon chum était en ligne ou peu importe là. Alors non, on a appris à cohabiter ensemble, c'était plus ça. [...] Et même quand moi j'avais des vidéos, j'avais des formations en ligne des fois aussi, parce que j'ai eu un peu de télétravail et de formation en ligne, des fois je coupais le réseau quand je savais qu'il n'y avait pas d'école et tout ça, on coupait, on s'organisait comme ça » (Participant 1).

5.6 Les liens présents entre les pratiques parentales et le contenu des représentations sociales

Cette dernière section des résultats s'attardera à présenter les liens identifiés entre le contenu des représentations sociales des parents et leurs pratiques numériques d'encadrement auprès de leurs enfants ou adolescents. Bien que la section précédente ait présenté deux grandes typologies de pratiques, soit les modalités actives et restrictives, il n'existe pas de parents, dans cet échantillon, qui utilise exclusivement des pratiques du premier type. De plus, deux participants utilisent des pratiques restrictives de manière si peu fréquente qu'il semble justifié de les classer dans une catégorie distincte. Conséquemment, les parents de l'échantillon peuvent être divisés en trois groupes, soit ceux qui privilégient des pratiques à la fois actives et restrictives (n=4), ceux qui n'utilisent que des pratiques dites restrictives (n=4) et ceux qui sont caractérisés par leur très faible utilisation de stratégies d'encadrement de type restrictif (n=2).

Il importe de préciser que les parents n'ont pas été questionnés, directement ou indirectement, sur l'existence de tels liens. Dans l'analyse de contenu réalisée, l'étudiant-chercheur s'est toutefois intéressé à la façon dont les représentations sociales des technologies numériques influencent les pratiques parentales adoptées par les parents. Par conséquent, chacun des éléments du contenu de ces représentations sociales (connaissances, attitude, image) sera présenté en lien avec les trois groupes de parents.

5.6.1 Les connaissances en lien avec les pratiques parentales

En premier lieu¹⁴, les parents (n=4) qui ont une pratique d'encadrement mixte présentent des niveaux de connaissances rapportés comme étant bons, se considérant tous à 8 ou 9 sur 10, à l'exception d'un parent qui n'a pas répondu à la question au moment de l'entrevue. Cependant, cette personne laisse transparaître une connaissance des outils de travail et des réseaux sociaux qui peut tout de même justifier qu'elle soit considérée comme étant « bonne », du moins en comparaison avec les trois autres. Ces participants utilisaient tous des technologies numériques dans le cadre de leur travail avant la pandémie.

Les parents ayant adopté une pratique d'encadrement restrictive (n=4) laissent entrevoir un portrait varié de connaissances. En effet, ces parents se situent dans les deux extrêmes de l'échelle de 1 à 10 qui leur a été proposée durant l'entrevue, en se qualifiant soit parmi les plus mauvais (5-7) ou excellent (10/10).

Enfin, les deux parents qui adoptent une pratique restrictive faible ou quasi inexistante sont caractérisés par leur hésitation ou leur difficulté à autoévaluer leur niveau de connaissances. Une des deux mères se trouve quand même bonne, sans pouvoir le chiffrer, tandis que la seconde se donne un 8 ou un 9, avec hésitation. Ces deux mères utilisaient peu,

¹⁴ Les connaissances, évoquées dans cette section, sont présentées en tenant compte des mêmes paramètres décrits dans une section antérieure. Ainsi, elles sont basées à la fois sur le niveau autorapporté par les participants (1-10) et sur les propos rapportés par ces derniers, lesquels donnent certains indices de leur littératie numérique.

voire pas du tout pour l'une d'entre elles, les technologies numériques avant la pandémie et ont été appelées à le faire de manière régulière et soutenue durant la crise sanitaire.

5.6.2 Les attitudes en lien avec les pratiques parentales

Les parents caractérisés par leur pratique d'encadrement mixte (n=4) présentent des portraits variés en ce qui a trait à leur attitude¹⁵. Deux de ceux-ci peuvent être considérés comme étant de tendance négative, un troisième se révèle positif et le quatrième peut être classé parmi les participants ambivalents. Comme précisé dans une section précédente, même les parents aux attitudes positives ou négatives n'entretiennent pas toujours des propos clivés, dans le sens où le parent le plus enthousiaste peut finir par laisser entrevoir une partie négative dans son attitude, et vice-versa. Cela implique donc que malgré leur orientation générale, ces parents peuvent entretenir des propos ambivalents et c'est ce qui les caractérise principalement. En effet, lorsqu'ils le font, ils nomment et expriment, en toute connaissance de cause et de manière claire et précise, l'ambivalence qu'ils éprouvent face aux technologies numériques.

Les participants aux pratiques restrictives (n=4) diffèrent des précédents. À l'exception d'un parent, ils laissent entrevoir une attitude négative envers les technologies. Le parent à l'orientation plus positive mentionne cependant que si, autrefois, les technologies lui faisaient un peu peur, l'obligation de s'adapter durant la pandémie l'a beaucoup aidé.

¹⁵ L'attitude, en lien avec les pratiques parentales d'encadrement des technologies numériques chez les enfants et les adolescents, est décrite de la même manière que dans les sections précédentes. Ainsi, elle peut être positive, négative ou ambivalente.

Contrairement aux précédents, aucun de ces parents ne peut être considéré comme ambivalent. En effet, ces parents restrictifs n'expriment que peu d'ambivalence et s'ils le font, c'est de manière floue, et surtout, sans jamais mentionner directement que leurs propos sont ambivalents.

Les parents aux pratiques restrictives faibles ou presque inexistantes, de leur côté, laissent plutôt transparaître une attitude fondamentalement positive envers les technologies numériques. Leur ambivalence, lorsqu'elle est présente, se résume à émettre certaines préoccupations en ce qui concerne des aspects liés au risque de perte de contacts humains ou encore, de la frontière entre la vie privée et le travail.

5.6.3 L'image (champ de représentation) en lien avec les pratiques parentales

Les parents qui adoptent des pratiques d'encadrement de type mixte ont tous en commun d'entretenir une image dite technodéterministe, telle qu'elle a été décrite dans une section précédente. Trois de ces participants laissent entrevoir l'angle d'un monde vaste et incontournable, tandis que deux considèrent les technologies comme évoluant de manière linéaire, irréversible ou inéluctable. Plus précisément, l'un de ces parents tend à croire au progrès, tandis que le second y résiste davantage. De plus, deux des parents sont d'avis que les enfants ont une meilleure capacité que les adultes en lien avec le numérique.

L'image technodéterministe est également présente chez les parents aux pratiques restrictives, et ce, dans des proportions semblables à celles observées chez les participants qui adoptent des pratiques mixtes. Cependant, il y a lieu de remarquer que ces quatre parents, à la différence des précédents, adhèrent tous à l'idée que les jeunes puissent être meilleurs qu'eux ou qu'ils ont une capacité technologique que les adultes ne possèdent pas.

En terminant, il apparaît que les deux parents ayant des pratiques d'encadrement faiblement restrictives ne sont que très peu touchés, voire pas du tout dans un cas, par ces deux images massivement partagées, soit le technodéterminisme et le fait que les jeunes, de par leur âge, ont de meilleures capacités numériques que les adultes.

CHAPITRE 6

DISCUSSION

Ce dernier chapitre sera consacré à la discussion en lien avec les résultats obtenus en fonction de chacun des objectifs de ce mémoire de maîtrise. Ils sont au nombre de trois, soit (a) de décrire les connaissances des parents en milieu rural, ainsi que leurs niveaux d'aisance et de littératie numérique; (b) d'identifier les attitudes - positives et négatives – de ces parents envers l'intégration et l'utilisation des technologies numériques chez leurs jeunes; et (c) d'explorer dans quelle mesure les représentations sociales des parents influencent leurs pratiques d'encadrement de l'usage des technologies numériques chez leurs enfants et adolescents. La discussion portera sur ces trois objectifs, sans oublier les forces et les limites de ce mémoire, ainsi que certaines pistes de recherche et d'interventions pertinentes qui y sont associées.

6.1 Les connaissances des parents en lien avec les technologies numériques

Cette section sera consacrée à la discussion des résultats liés aux connaissances parentales des technologies numériques. Cette dernière mettra en évidence des éléments convergents avec les écrits scientifiques en ce qui a trait à celles-ci, de même que l'importance de la période pandémique dans l'acquisition de certaines de ces connaissances.

En premier lieu, les participants tendent généralement à s'autoévaluer de manière positive en ce qui concerne leurs connaissances entourant les technologies numériques. En

ce sens, ils ne semblent pas faire exception aux autres parents québécois. En effet, à l'instar de ce qui a été observé dans le cadre de ce mémoire, une étude du CEFRIO (2016b) précise qu'en ce qui concerne les aspects liés aux compétences sociales, opérationnelles, mobiles et de navigation/recherche, les parents s'attribuent des compétences plutôt élevées (3,6 à 4,4 sur 5). Il est intéressant de noter que cette étude du CEFRIO (2016) évoque une différence importante entre les compétences nommées précédemment et celles dites créatives. En effet, les parents se trouvent beaucoup moins habiles en cette matière (2,3 à 2,7 sur 5). Les participants de ce mémoire ne se réfèrent d'ailleurs jamais à une dimension créative dans leur discours, ce qui peut laisser croire qu'il s'agit d'un aspect des technologies numériques qu'ils connaissent moins.

D'autre part, et bien qu'ils n'aient pas été spécifiquement questionnés sur ce sujet, plusieurs participants ont rapporté connaître suffisamment les technologies numériques pour les utiliser dans le cadre de leur vie personnelle (réseaux sociaux, passer des petites annonces, etc.). Ce constat semble peu étonnant, sachant que les parents âgés de 35 à 54 ans, qui composent notre échantillon, seraient d'excellents utilisateurs des réseaux sociaux, y passant quotidiennement, en moyenne, 2 heures 48 minutes contre 3 heures et 50 minutes pour les jeunes de 18 à 24 ans (ATN, 2022d). Par ailleurs, ils possèdent l'équipement pour le faire. En effet, au Québec, plus de 90 % des adultes âgés de 35 à 54 ans possèdent un téléphone intelligent (ATN, 2022d) et 40 % des adultes québécois font l'usage d'une console de jeu vidéo (ATN, 2022c). S'ils n'en parlent pas toujours, il demeure tout de même vraisemblable qu'ils utilisent généralement des outils numériques à des fins personnelles et que, ce faisant,

ils en aient une certaine connaissance. Ils sont d'ailleurs tous connectés à internet, d'une manière ou d'une autre, et possèdent assurément au minimum l'équipement nécessaire afin de compléter une vidéoconférence avec l'étudiant-chercheur.

Par ailleurs, les résultats montrent que certains parents affirment connaître suffisamment les technologies numériques pour être en mesure d'en transmettre les rudiments à leurs enfants. Ces participants précisent d'ailleurs enseigner et promouvoir des connaissances et des compétences qu'ils ont eux-mêmes apprises étant jeunes, telles que le traitement de texte. Cette manière de faire concorde avec certains écrits sur la question. En effet, l'expérience et les souvenirs des parents pourraient influencer la manière dont ils inculquent une certaine littératie numérique à leurs enfants et les valeurs qu'ils transmettent en lien avec les technologies (Plowman, 2015). De plus, cette intention d'une transmission des connaissances technologiques serait motivée par le désir de faire participer des jeunes dans certaines activités (Druin, 2002; Zbigniew, 2018) et de leur faire jouer un rôle d'explorateurs actifs dans l'environnement où ils apprennent (Cheminais, 2012).

Également, les résultats laissent entrevoir que la pandémie de COVID-19 a contribué au développement de certaines connaissances des technologies numériques chez les parents. Certes, les propos rapportés donnent à penser que les parents n'ont pas débuté la crise sanitaire sur un même pied d'égalité au plan numérique. En concordance avec le modèle de Salesses (2005), qui associe l'intensité d'usage et le niveau de connaissances, certains parents sont passés, durant la période pandémique, d'une pratique autonome considérée comme

réduite (utilisation directe d'une fois par mois à plus d'une fois par semaine) à une pratique autonome vue comme intensive (utilisation directe plus d'une fois par jour). Compte tenu de la teneur de leurs propos, les technologies numériques semblent avoir effectivement pris, pour ces participants, une plus grande place dans leur vie et ont constitué un apprentissage plutôt majeur qui mène à une évolution de leurs habiletés. Les autres participants, quant à eux, utilisaient déjà les technologies numériques quotidiennement, sous une forme ou une autre, mais ils ont tout de même complété certains apprentissages, notamment en ce qui concerne la vidéoconférence. Cet apprentissage s'est fait en réaction à la crise et par nécessité d'adaptation, afin qu'ils puissent, entre autres, continuer leurs occupations professionnelles, combler leurs besoins de communication et de contacts et veiller à la continuité de l'apprentissage scolaire de leurs enfants. La compétence semble d'ailleurs acquise en ce qui a trait à la plateforme Zoom chez tous les participants, aucun n'ayant eu d'objection ou de difficulté à l'utiliser lors de la passation des entrevues.

Les écrits scientifiques tendent à appuyer ce changement dans les connaissances des technologies numériques des parents. D'abord, diverses enquêtes laissent sous-entendre que les parents québécois ou canadiens ont effectivement vécu dans des conditions propices à un apprentissage de la vidéoconférence et d'outils numériques favorisant la collaboration à distance comme TEAMS ou Google Workspace. En effet, le nombre de Canadiens occupant un poste en télétravail est passé de 4 %, en 2016, à 32 % au début de 2021 (Statistique Canada, 2021b). De plus, au cours des années 2020 et 2021, 89 % des enfants et adolescents québécois

ont réalisé des apprentissages scolaires en ligne et les parents ont été appelés à les soutenir (ATN, 2021).

De manière générale, il est donc possible de déduire que des adultes, en général, ont pu développer des connaissances durant cette période étant donné les changements engendrés dans leurs comportements. Les études notent, en effet, une augmentation de l'utilisation des technologies numériques durant la pandémie (Aston et al., 2020; Beaunoyer et al., 2020; Deng et al., 2020; Statistique Canada, 2022a; van Deursen, 2020). À cet effet, 40 % des parents québécois reconnaissent que leur temps d'écran a augmenté durant la période pandémique (ATN, 2022c). De plus, ils ont adopté en plus grand nombre certaines pratiques, telles que l'utilisation d'appareils électroniques de divertissement (téléviseur intelligent, par exemple) ou encore le recours à des services de visionnement de films et de séries en ligne (Netflix ou Amazon Prime, notamment) (ATN, 2022c).

6.2 Les attitudes parentales en lien avec les technologies numériques

Cette section permettra de mettre en évidence les convergences et divergences existantes entre les diverses attitudes rapportées par les parents et ce qui est rapporté dans les écrits scientifiques. Les attitudes d'orientation positive seront d'abord évoquées, pour enchaîner avec les attitudes d'orientation négative. Il en ira de même en ce qui concerne l'ambivalence des parents envers les technologies numériques. Il importe de préciser que les résultats permettent de constater l'importance de la période pandémique dans le

développement ou l'expression d'attitudes parentales positives ou négatives envers les technologies numériques.

En premier lieu, les attitudes positives évoquées dans ce mémoire concordent presque entièrement avec celles qui sont rapportées dans les écrits scientifiques. Cette convergence s'observe notamment avec les attitudes qui concernent l'importance accordée au développement des compétences technologiques pour les parents eux-mêmes et celles de leurs enfants, qui sont bien documentées (Fontar et al., 2021; Nikken & de Haan, 2015; Nunes de Almeida et al., 2015). Elle est également présente en ce qui concerne le lien rapporté entre la qualité de vie et l'utilisation des technologies numériques. En effet, les adultes les ayant utilisées plus fréquemment durant la période pandémique considéraient éprouver un sentiment positif (Wallinheimo & Evans, 2021). Les études réalisées sur le sujet traitent également de cette utilisation du numérique, rapportée dans les résultats, et qui avait pour but de maintenir les contacts et de diminuer l'isolement. En effet, les adultes canadiens l'ont utilisé à cette fin (Statistique Canada, 2022a) et les personnes qui possédaient de bonnes capacités numériques pendant cette période étaient effectivement beaucoup plus en mesure de maintenir le contact lors des périodes d'isolement (Minh Hao et al., 2021).

Les écrits scientifiques, à l'image des résultats, tendent également à confirmer qu'effectivement, les adultes semblent apprécier les technologies numériques. La crise sanitaire a, en effet, entraîné une utilisation plus soutenue des technologies numériques chez entre, autres, les habitants des communautés rurales, certains d'entre eux les utilisant pour la

première fois (Statistique Canada, 2022a). Les adultes en ont d'ailleurs augmenté leur usage récréatif (divertissement en ligne, par exemple) (ATN, 2022c). Par ailleurs, selon Aubé-Savoy (2023), certains parents ont apprécié l'enseignement en ligne, cela pouvant laisser entrevoir que cette continuité de l'enseignement a favorisé l'apparition de sentiments positifs. De plus, le fait d'être exposés à de nouvelles manières d'utiliser les technologies numériques ou d'avoir eu à s'en servir, étant donné que d'autres possibilités d'apprentissage ne s'offraient plus à eux (ex. visiter réellement un musée), a pu changer leurs perceptions et les amener à mieux considérer ces dernières comme un bon choix pour leurs enfants (Lewis et al., 2023). L'influence de l'environnement social a pu aussi inciter les parents à accepter rapidement ces technologies (Cao et al., 2022).

En ce qui a trait aux attitudes d'orientation négative rapportées par les participants, elles sont très similaires à ce qui est présenté dans les écrits scientifiques. Plus précisément, la crainte d'un usage inapproprié ou dangereux des technologies numériques par les jeunes est rapportée (Bartau-Rojas et al., 2018), ainsi qu'une peur de l'effritement des contacts humains (Rotondi et al., 2017). De plus, des parents se préoccupent également de l'omniprésence des technologies numériques dans la vie quotidienne de leurs enfants et adolescents, dans la mesure où le contexte pandémique a engendré une augmentation du temps d'écran chez les jeunes (Pew Research Center, 2021a). Enfin, les parents de ce projet de recherche émettent, à l'instar de ce qui est rapporté dans d'autres études (Aubé-Savoy, 2023; Dong et al., 2020), des réserves envers l'utilisation de ce type de technologies dans le cadre de l'enseignement en ligne mis en place en raison des confinements. En effet, certains

parents considèrent que l'enseignement en ligne demandait beaucoup de temps (Dong et al., 2020), était exigeant sur le plan de l'organisation quotidienne et impliquait de jouer un rôle d'enseignant (Drvodelic & Domović, 2022).

De plus, les attitudes négatives exprimées par les parents ayant participé à ce projet de recherche sont différentes en fonction du genre. Conformément à ce qui est documenté dans les études disponibles, les pères apparaissent d'emblée plus engagés en ce qui concerne les aspects techniques que les mères peuvent l'être (Hart et al., 2008; Reginasari et al., 2021). Bien que l'échantillon utilisé dans le cadre de ce mémoire soit restreint, le discours des hommes participant à ce projet de recherche va dans le même sens. En effet, ceux-ci parlent volontiers de pare-feux, de contrôle parental, de *hardware* ou d'aspects techniques liés aux moteurs de recherche.

En revanche, des aspects divergents sont à noter entre les résultats obtenus lors de ce projet de recherche et les écrits scientifiques. En effet, les femmes verraient d'un moins bon œil que les hommes l'usage des technologies chez les jeunes (Downes et al., 2020). Ce mémoire, en fonction des propos des parents, en arrive à la conclusion contraire. En effet, les hommes expriment tous des craintes beaucoup plus marquées que celles des femmes envers le numérique sur des aspects tels que la pornographie ou la surutilisation des écrans.

Il importe également de préciser que les appréhensions des participants de cette étude apparaissent à la fois plus modérées et moins concrètes que celles rapportées dans les études antérieures en ce qui a trait aux risques qui peuvent être encourus par les jeunes lorsqu'ils sont sur internet. Les parents interrogés dans le cadre de ce projet de recherche affirment craindre que leur enfant soit exposé à de la pornographie par accident, fasse la rencontre d'inconnus à risque ou que le numérique engendre de la dépendance. Les écrits laissent plutôt entendre que les parents tendent à nommer et à discourir d'enjeux beaucoup plus majeurs, tels que l'omniprésence de la pornographie, des réseaux pédopornographiques, et du cyberharcèlement (Blaya, 2018; Capelle, 2018; Fontar & Kredens, 2010). Cette divergence dans les attitudes apparaît d'autant plus marquante, étant donné que les participants à ce mémoire ont été spécifiquement questionnés à ce sujet lors de la passation des entrevues. Une avenue possible à cette différence réside peut-être dans l'utilisation un peu moins soutenue du numérique en milieu rural avant la pandémie (Statistique Canada, 2022a). Il est également plausible d'avancer que les parents n'ont peut-être que peu de connaissances des technologies numériques et que, ce faisant, ils ne discutent pas de choses qu'ils ne connaissent pas. Dans cette optique, les parents de cette étude étaient peut-être moins sensibilisés aux dangers et aux risques liés aux technologies numériques.

Un point central de ce mémoire de maîtrise consiste dans le fait que la pandémie a pu favoriser l'apparition de certaines attitudes négatives chez les parents. Les études déjà parues depuis la crise sanitaire donnent à penser que l'apparition de formes d'épuisement, de colère et de résignation envers les technologies numériques chez certains participants de ce projet

de recherche pouvait être attendue. En effet, les écrits soulignent que la crise sanitaire a rendu les personnes plus stressées (INSPQ, 2022), et ce, particulièrement chez certains parents, qui estiment que cette période a détérioré leur vie (Péchinot et al., 2023) tout en contribuant à leur épuisement (Venard et al., 2022). Comme certains participants l'ont mentionné, le passage en télétravail a engendré plusieurs défis, qu'ils soient liés à la technologie, à l'isolement ressenti ou à la difficulté de conciliation famille-travail (Statistique Canada, 2021c). De plus, une étude menée aux États-Unis laisse d'ailleurs entrevoir que les parents vivant en milieu rural ont pu, durant la pandémie, éprouver plus de difficulté que ceux résidant en milieu urbain à supporter leurs enfants en ce qui a trait aux défis liés à l'apprentissage en ligne (Pew Research Center, 2021b). Enfin, sachant que le contexte est important afin de mieux entrevoir le contenu représentations sociales (Pouliot et al., 2013), il y a lieu de se demander à quel point les difficultés vécues par deux parents, en raison d'un accès limité à internet à leur résidence, et sans oublier les démarches complétées pour favoriser la résolution du problème, ont pu influencer ou modeler leur attitude envers les technologies numériques.

L'ambivalence parentale envers les technologies numériques, telle que mise de l'avant dans les résultats obtenus, est aussi présente dans les écrits scientifiques. Ainsi, les parents peuvent considérer les technologies risquées ou mauvaises, tout en encourageant leur utilisation ou en leur trouvant des points positifs (Livingstone & Mascheroni, 2015; Reginasari et al., 2021). Les différentes attitudes abordées dans ce mémoire, qu'elles soient positives, négatives ou ambivalentes, se retrouvent également dans des proportions

semblables à celles évoquées dans les écrits scientifiques (Cao et al., 2022). Ainsi, les résultats semblent plutôt orientés tels que le modèle de Kucirkova et al. (2020) le propose, à l'aide des concepts de confiance/méfiance, dépendance/pouvoir et nostalgie/réalisme [traduction libre], qui laissent entrevoir une forme d'ambivalence envers les technologies numériques. Si le premier concept est présent chez la quasi-totalité des parents, les deux autres sont moins évoqués dans leur discours. Les enjeux de dépendance et de pouvoir sont observés, dans l'échantillon, auprès des parents qui ont de jeunes enfants. Kucirkova et al. (2020) avancent la possibilité que si le très jeune enfant entretient une dépendance face à l'adulte pour l'utilisation, par exemple, d'un livre numérique, ce même parent puisse se sentir en même temps supplanté par la machine. En ce qui a trait à la combinaison nostalgie/réalisme, observée chez deux parents de l'échantillon de ce mémoire, Kucirkova et al. (2020) tendent à attribuer sa présence à ce sentiment ressenti par les adultes selon lequel la vie était meilleure lorsqu'ils étaient eux-mêmes jeunes (jouer avec des bouts de bois ou des avions en papier au lieu de l'ordinateur, par exemple).

À la lumière des résultats de ce mémoire, il peut être pertinent de se demander à quel point les changements dans les habitudes numériques des parents ainsi que la survenue d'aspects négatifs ou positifs durant la période pandémique n'ont pas favorisé la présence encore plus grande d'une ambivalence envers les technologies numériques. De plus amples recherches seront nécessaires afin de mieux comprendre cette réalité.

6.3 L'image et les pratiques parentales

Cette section, en concordance avec le troisième objectif de cette recherche, s'attardera à discuter le troisième aspect du contenu des représentations sociales, soit l'image (champ de représentation). Elle traitera également des pratiques parentales mentionnées par les participants.

En guise de rappel, deux images (champs de représentation) ressortent du discours des parents ayant participé à l'étude qui fait l'objet de ce mémoire. Tout d'abord, la plupart des parents adhèrent à une image des technologies qui peut être qualifiée de technodéterministe. Cette dernière peut s'exprimer en fonction de deux modalités. En premier lieu, les parents peuvent considérer les technologies numériques « comme une variable exogène totalement autonome », sur laquelle les humains n'ont aucun contrôle (Morisset-Fénery et al., 2004, p. 5). Conséquemment, elles impliqueraient également une perte de pouvoir de l'individu (Morisset-Fénery et al., 2004). En second lieu, les technologies numériques peuvent être vues comme évoluant de manière « linéaire », « irréversible » ou encore, « inéluctable » (Morisset-Fénery et al., 2004, p. 5). En ce sens, les tenants de cette forme de déterminisme peuvent croire au progrès technologique et l'encourager, tout comme ils peuvent tendre à y résister (Morisset-Fénery et al., 2004).

Cette image se manifeste lorsque le parent considère le monde numérique comme vaste ou incontrôlable. Il est également possible que ce technodéterminisme s'exprime en

appréhendant le changement technologique comme inéluctable. Ainsi, la personne peut soit vouloir s'y adapter, ou encore manifester des signes de résistance envers celui-ci. En second lieu, les parents interrogés tendent majoritairement à percevoir le numérique en fonction du mythe du *digital native*, voulant que les jeunes possèdent des capacités que les adultes n'ont pas dans l'apprentissage et la maîtrise de ce type de technologie.

Les écrits scientifiques documentent assez abondamment le principe du technodéterminisme. Dès 1967, un article scientifique publié dans *Technology and Culture* se consacrait à cette question : « Est-ce que les machines font l'histoire ? ». Au fil du temps, il apparaît que cette vision technodéterministe persiste bel et bien (Nolan et al., 2022; Wyatt, 2008). Elle est en effet présente dans les décisions politiques en lien avec les nouvelles technologies (Wyatt, 2008). De plus, elle demeure toujours d'actualité dans les réactions des individus, au quotidien, lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles technologies et à de nouvelles manières de faire en cette matière (Wyatt, 2008). Enfin, lorsqu'il est temps de mieux comprendre la relation entre le « technique » et le « social », le technodéterminisme est encore présent (Wyatt, 2008).

Cependant, la documentation se révèle plus rare lorsqu'il s'agit d'aborder ce déterminisme technologique parental en lien avec le cadre conceptuel des représentations sociales. Il y a cependant lieu de noter l'existence d'une étude québécoise de Bégin et al. (2022), qui analyse les propos de 75 parents ayant participé à des groupes de discussion. Cette recherche considère que les parents évaluent les risques et opportunités liés aux

technologies numériques en fonction d'une pensée technodéterministe. Mais, dans l'ensemble, étant donné la présence continue de documentation sur le technodéterminisme depuis plus de 50 ans, il apparaît peu surprenant que cette image soit observée dans les résultats de ce projet de recherche.

Par ailleurs, il est tout à fait pertinent d'apporter certaines nuances en lien avec cette forte image technodéterministe et de discuter de la présence de déterminisme social dans les propos des participants. Celui-ci, au contraire du déterminisme, propose que les découvertes technologiques demeurent des construits sociaux et que les orientations prises par les humains influencent le progrès technique (Winston, 1990). À cet égard, une pression sociale ressentie quant à l'utilisation des technologies numériques par les jeunes (ex. regarder certaines séries sur Netflix) a d'ailleurs été soulignée dans le cadre de ce mémoire. Cela peut également s'appliquer aux parents qui, en raison des contraintes sanitaires, sont passés de réunions parent-école en présentiel à une modalité utilisant la vidéoconférence et qui désirent qu'elle soit conservée après la pandémie.

Les écrits scientifiques rapportent également la présence de cette image qui postule que de par leur jeunesse, les enfants et les adolescents ont des capacités numériques que les adultes n'ont pas. Selon le cas, elle est considérée comme une croyance, voire une attitude. Prensky (2001), par son élaboration du mythe du natif et de l'immigrant numériques, a d'ailleurs mis de l'avant la possibilité de l'existence des « *digital natives* » (natifs du numérique). Bien que ce principe soit largement remis en question et que les écrits

scientifiques admettent désormais l'existence d'inégalités numériques chez les jeunes (Yagoubi, 2020), il demeure tout de même présent. En effet, certains auteurs rapportent l'existence de ce mythe au sein de la population (Eynon, 2020; Judd, 2018). L'État québécois tend d'ailleurs à orienter ses politiques en fonction de celui-ci. En effet, en 2022, le gouvernement du Québec ne traitait que très peu des inégalités numériques et mettait toujours en relief l'importance du temps d'écran et de sa réduction chez les jeunes (MSSS, 2022). Ainsi, la présence de cette image dans les écrits scientifiques et le fait que le mythe puisse être encore d'actualité dans certaines circonstances rendent peu étonnante l'expression d'un tel champ de représentation chez les parents de ce projet de recherche.

En ce qui concerne les pratiques parentales d'encadrement des technologies numériques, telles que rapportées par les parents interrogés dans le cadre de ce mémoire, elles sont très similaires à ce qui a déjà été rapporté dans les études consultées. Il demeure cependant difficile d'établir une comparaison fidèle et adéquate avec les écrits étant donné le petit nombre de participants à ce projet de recherche. Il convient donc d'en apprécier la signification et la pertinence en fonction de cette réalité. Cependant, des pratiques actives, visant à promouvoir l'usage approprié des technologies en ligne, telles que de discuter du contenu disponible en ligne (Benedetto & Ingrassia, 2021) ou encore, l'utilisation de la « stratégie de compartimentation », inspirée de l'« *enabling mediation* » de Livingstone et al. (2017), sont présentes dans les résultats de cette recherche. C'est également le cas en ce qui a trait au fait que les femmes tendent à plus utiliser les stratégies actives que les hommes, Livingstone et al. (2017) proposant un résultat similaire.

En ce qui concerne les pratiques dites restrictives, elles concordent également avec ce qui a été déjà rapporté dans les écrits scientifiques disponibles. Effectivement, des parents peuvent choisir d'implanter un système d'horaire ou encore, de réagir lorsque par exemple, ils ont l'impression qu'une limite d'utilisation acceptable des technologies numériques par les jeunes a été, de leur point de vue, dépassée (Benedetto & Ingrassia, 2021). Les restrictions de type technique sont également documentées dans les écrits, telles que l'utilisation de logiciels ou d'outils (Benedetto & Ingrassia, 2021). Enfin, tel que les écrits scientifiques le rapportent (Nichols & Selim, 2022), les pratiques restrictives sont également plus fréquentes que les pratiques actives dans le discours des répondants.

6.4 Les liens entre le contenu des représentations sociales et les pratiques parentales

Cette section s'attardera à la discussion des résultats concernant les liens entre les représentations sociales et les pratiques parentales. Les trois composantes du contenu de ces représentations seront évoquées, soit les connaissances, l'attitude ainsi que l'image (champ de représentation).

Dans le cadre de la présente étude, de manière générale, les parents qui rapportent posséder de bonnes connaissances tendent à adopter des pratiques parentales actives, alors que les participants qui estiment leurs connaissances moins élevées ne le font pas. D'après Livingstone (2017) et Katz (2019), les parents qui possèdent moins de connaissances se révèlent effectivement plus restrictifs. À l'inverse, les parents qui estiment posséder de bonnes connaissances ont tendance à utiliser un encadrement actif (Geržičáková et al., 2023).

Ainsi, les parents qui considèrent posséder des capacités adéquates interviennent avec des stratégies de renforcement ou bien des règles (Sanders et al., 2016). Au contraire, les parents qui ont des capacités limitées adoptent des pratiques restrictives, n'étant pas nécessairement familiers avec les risques présents en ligne et capables d'y faire face avec leurs enfants (Garmendia et al., 2012; Livingstone et al., 2017).

En ce qui concerne le second volet, celui des attitudes, les résultats laissent entrevoir qu'une ambivalence plus présente, et surtout plus exprimée, tend à être associée avec la mise en place de pratiques d'encadrement actives. Selon Livingstone (2017), les parents qui se font du souci en lien avec les risques encourus par les jeunes lors de leur utilisation du numérique sont ceux qui ont tendance à mettre en place ce type de pratiques. Ce constat n'est que peu surprenant, car le but de la mise en place d'un encadrement est de minimiser la survenue de problèmes lorsque les jeunes utilisent le numérique (Mesch, 2009). Donc, il est possible d'en déduire que s'il y a mise en place de stratégies actives, c'est que le parent connaît effectivement les risques encourus. De plus, les écrits mentionnent que les pratiques parentales – dont celles considérées comme actives – peuvent être prédites par les attitudes, les connaissances et le temps passé sur internet, que ce soit celles du parent ou de l'enfant (Livingstone et al., 2017; Nikken & Jansz, 2014; Sonck et al., 2013). En ce sens, les participants qui mettent en place des pratiques actives sont effectivement très conscients des dangers encourus, mais sont également porteurs d'attitudes positives envers les technologies numériques. Leurs propos plus ambivalents pourraient donc être le reflet de ce sentiment qu'ils cherchent à exprimer.

En ce qui a trait aux parents qui n'utilisent que des pratiques restrictives, les résultats laissent transparaître que sauf exception, leurs attitudes sont négatives et leur ambivalence beaucoup moins marquée. Les écrits laissent entrevoir l'existence d'une telle possibilité. En effet, ils suggèrent que les parents qui considèrent que les technologies numériques ont un impact négatif limitent plus cet usage chez leurs jeunes, par crainte que ces dernières puissent leur nuire (Lee, 2013; Livingstone et al., 2017). Il est plausible d'en déduire que ce mode de pensée plus négatif, voire monolithique, où les aspects positifs des technologies numériques n'ont pas réellement leur place, ne favorise pas la présence d'ambivalence.

Quant à l'image ou au champ de représentation, tous les participants sont imprégnés d'une vision technodéterministe des technologies numériques. Ils considèrent donc que les technologies constituent un monde risqué et incontrôlable ou croient que leur implantation est inéluctable. Nolan et al. (2022) suggèrent que cette vision est répandue et que les pratiques numériques mises en place auprès, par exemple, des jeunes enfants sont fortement teintées de technodéterminisme. Ainsi, si presque tous les parents, quelle que soit leur orientation d'encadrement parental, se reconnaissent dans cette image, il ne s'agit plus de se demander si la présence ou l'absence de technodéterminisme a une quelconque influence sur la survenue de pratiques actives ou restrictives. Il s'agit plutôt de réfléchir à quel rôle peut jouer ce déterminisme technologique sur les pratiques, sachant que tous les parents de cette étude ont assurément des pratiques restrictives et demeurent empreints de cette vision même s'ils adoptent des pratiques actives. Au fond, il est plausible de se demander si cette vision

entretenu par les parents constitue une manifestation de leur crainte des technologies numériques.

D'autre part, les parents interrogés partagent largement l'image selon laquelle les jeunes possèdent en eux des capacités numériques que les adultes n'ont pas. Les parents qui tendent à adhérer ou évoquer cette image liée au mythe du natif du numérique sont plus enclins à mettre en place des pratiques restrictives. Les écrits scientifiques documentent peu l'existence d'un lien entre la croyance envers ce mythe et le type de pratique adoptée par les parents. Cependant, des parents peuvent effectivement se sentir démunis face au développement rapide des technologies, s'évaluant comme en retard en cette matière (Reginasari et al., 2021). De plus, ils ne seraient pas toujours bien au courant des activités en ligne de leurs jeunes, particulièrement des adolescents (Agapito & Brito, 2020). Par ailleurs, les parents moins éduqués, ayant des revenus moindres ou qui se sentent incompetents face aux technologies numériques, considèrent difficile d'appliquer des stratégies de médiation active (Nikken & Oprea, 2018). Cette affirmation ne s'applique que partiellement aux participants de ce projet de recherche, étant donné qu'ils ont pour la plupart de bons revenus et un niveau d'éducation plutôt élevé. Cependant, les résultats de ce mémoire souffrent d'une limite. En effet, ils ne laissent pas transparaître si ces parents aux pratiques restrictives adhèrent au mythe parce qu'ils sont effectivement moins compétents ou bien s'ils ont internalisé la croyance à l'effet qu'ils sont moins habiles que leurs jeunes.

6.5 Les forces et les limites de cette recherche

Le présent mémoire comporte certaines forces. Il traite, tout d'abord, d'une thématique d'actualité et qui fait débat au sein de la société, tel qu'en témoigne l'abondance de publications médiatiques en lien avec l'utilisation des écrans par les jeunes, la présence des appareils numériques en classe ou l'émergence des technologies liées à l'intelligence artificielle. Il s'agit également d'un thème que la communauté scientifique considère comme pertinent à étudier, étant donné la présence de nombreuses recherches qui le concernent dans diverses disciplines telles que le travail social, les sciences de l'éducation, les sciences politiques, la sociologie ou l'anthropologie. Plus particulièrement, ce mémoire a la caractéristique d'offrir une contribution, si modeste soit-elle, à l'enrichissement des connaissances liées aux pratiques parentales numériques. En effet, la démarche qualitative et le cadre conceptuel retenus permettent de comprendre un peu mieux ce qui caractérise les connaissances, les attitudes et le champ de représentation des parents en lien avec les technologies numériques. L'étude vient également documenter la réalité rurale du Saguenay-Lac-Saint-Jean en ce qui concerne le sujet de recherche, aucune recherche ne l'ayant fait auparavant, à la connaissance de l'étudiant-chercheur. Au-delà de la ruralité, la possibilité d'avoir pu obtenir des données dans un cadre de crise sanitaire majeure, ponctué de divers changements sociaux, mais surtout numériques, constitue une force qui mérite d'être mentionnée. Enfin, si cette recherche est loin de proposer un portrait de la littératie numérique des adultes, elle permet tout de même de proposer une ébauche des impacts que la pandémie a pu avoir sur le développement des connaissances des parents en ce domaine.

Cependant, ce mémoire comporte plusieurs limites. D'abord, il ne reflète que la réalité de 10 participants, dans une seule région et un seul pays. Ainsi, d'autres recherches seront essentielles afin de vérifier si la réalité exposée dans cette étude peut exister dans d'autres contextes. De plus, la ruralité demeure un concept très large, qui comporte plusieurs visages et qui ne saurait être définie ou vécu de la même manière dans d'autres pays, ou même au sein d'un seul milieu comme le Saguenay-Lac-Saint-Jean. Conséquemment, les données de ce mémoire reflètent non pas une, mais bien des ruralités qui n'ont en commun que de faire partie de la même région. Ces ruralités peuvent être en effet forestières, agricoles, des endroits retirés ou encore des extensions des grandes villes environnantes. La recherche comporte également une limite d'importance, dans le sens où seuls des parents de revenus élevés, sauf une exception, ont participé à cette dernière. De plus, il n'y a pas de participants issus des communautés culturelles ou s'identifiant comme LGBTQIA2S+. Cela implique que la réalité reflétée par les résultats ne concerne que la classe moyenne majoritaire au Saguenay-Lac-Saint-Jean. Par ailleurs, d'autres limites impliquent les connaissances des parents. La littératie numérique, telle qu'abordée dans la recension des écrits, est constituée de plusieurs dimensions (Castello, 2020). De plus, les éléments permettant de la mesurer sont également peu stables dans le temps, étant donné la vitesse à laquelle les technologies évoluent (UNESCO, 2023). Dans cette optique, il importe de se rappeler que les données obtenues grâce à cette recherche ne doivent pas être considérées comme une mesure exhaustive de la littératie numérique et qu'elles sont le reflet d'une époque, technologiquement parlant. Ces propos de parents doivent être également compris en tenant compte de l'existence d'un risque de surestimation, par les parents, de leurs propres connaissances. Il est possible que des adultes s'avèrent trop optimistes lorsqu'il s'agit

d'évaluer leurs propres performances sociales ou intellectuelles (Ehrlinger et al., 2008). De plus, il est rapporté que plus ils obtiennent un faible résultat à une tâche intellectuelle donnée (ex. grammaire, exercice logique), plus ils ont tendance à surestimer leurs connaissances (Kruger & Dunning, 1999). Le même phénomène peut aussi s'observer en ce qui a trait à la littératie numérique (Mahmood, 2016; Tomczyk & Potyrala, 2021). En lien avec cette littératie, il serait plus judicieux, dans le cadre de recherches futures, d'utiliser des mesures possédant des qualités métrologiques au lieu d'une simple échelle arbitraire allant de 1 à 10. Cela permettrait, à tout le moins, d'établir des comparaisons avec d'autres études les ayant déjà utilisées.

Enfin, il importe de rappeler que les représentations sociales « existent seulement en relation avec quelque chose d'autre comme figure et fond » (Gaymard, 2021, p. 1; Markova, 2000), soit le fait d'être un parent dans le cadre de la pandémie de COVID-19. Ce projet de recherche, de type transversal, n'a pas été prévu pour documenter l'évolution de ces représentations dans le contexte de la crise sanitaire, même si un certain volet rétrospectif et prospectif a été rajouté dans le guide d'entrevue. De plus, les parents ont été interrogés à divers moments (décembre 2021 à juin 2022), ce qui, compte tenu du contexte sanitaire qui changeait rapidement à ce moment, a pu influencer le contenu de leurs représentations sociales.

6.6 Les perspectives de recherches futures

Les forces et les limites de ce mémoire suscitent plusieurs questionnements et ouvrent la porte à des pistes à approfondir dans le cadre de recherches futures.

Ce mémoire permet de réaliser que de futures recherches sur les technologies numériques en milieu rural devraient être en mesure de bien définir le concept de ruralité, de tenir compte des différences qui existent en son sein, voire de penser cette dernière en fonction de typologies ou de groupements d'individus qui possèdent des caractéristiques communes. Il y aura donc lieu de ne plus penser la ruralité numérique comme simplement « non urbaine », mais de l'appréhender en fonction de sa complexité.

La taille et la composition de l'échantillon, très uniformes dans le cadre de cette recherche, mettent de l'avant la nécessité d'explorer, dans le cadre de recherches futures, des réalités différentes. En ce sens, des travaux avec des parents issus du milieu urbain régional, de l'immigration, de familles LGBTQIA2S+ ou de milieux autochtones pourraient apporter un éclairage nouveau concernant les représentations sociales de ces personnes. Dans un autre ordre d'idées, si le contenu des représentations sociales a été abordé dans ce mémoire, il apparaît justifié d'explorer ce qui crée ou forme ces représentations. Ainsi, d'en retracer l'origine et, ce faisant, de mieux connaître les mécanismes et les contextes qui mènent à la création, au maintien ou à la modification des représentations chez les parents pourra enrichir les connaissances sous la lunette de ce cadre conceptuel. Des recherches menées en fonction

de cadres théoriques différents, ou dans une perspective interdisciplinaire seraient également bienvenues.

Enfin, il serait important de mieux saisir l'étendue de la littératie numérique chez les parents ou les adultes en général, les connaissances en cette matière méritant d'être approfondies. Mais au-delà de cette littératie et de ses dimensions, il importe également de mieux saisir ce qui constitue et caractérise la présence ou l'absence d'une culture dite numérique chez les parents. Il s'agit non seulement de la quantifier par sa présence, son absence ou son intensité, mais bien de comprendre les déterminants de son apparition, de sa manifestation ou de son évolution. Ce type de recherche pourrait aider à mieux appréhender comment les connaissances s'acquièrent, mais également à mieux saisir comment elles peuvent être transmises.

6.7 Les retombées pour le travail social et sa pratique

Ce mémoire peut fournir des pistes intéressantes afin de bonifier l'intervention du travailleur social auprès des jeunes et des familles. L'utilisation généralisée et l'omniprésence des technologies numériques chez les jeunes (ATN, 2022b) les rendent quasi-incontournables. En ce sens, le travailleur social sera exposé à la réalité d'une culture numérique chez les jeunes d'une manière ou d'une autre dans le cadre de sa pratique. Le milieu de vie, qui inclut les parents, influence l'utilisation des technologies par les jeunes. Sachant l'importance de la famille et des parents « comme maîtres d'œuvre dans la socialisation des jeunes vers l'exercice de la vie en société » (Deslandes, 2008, p. 156), toute

connaissance sur l'univers numérique des parents peut aider le professionnel à mieux outiller ces derniers.

Plus précisément, cette étude présume qu'il existe des inégalités numériques, en évitant de présenter une analyse basée sur le mythe du « *digital native* » et en laissant sous-entendre que les parents sont des acteurs jouant un rôle dans l'usage des technologies numériques chez les jeunes. Cela peut en quelque sorte inciter à une pratique où le travailleur social intervient non seulement pour traiter le symptôme (ex. système d'horaires ou stratégies restrictives), mais bien en tenant compte des causes et du contexte sous-jacents qui expliquent l'apparition de « difficultés numériques » dans la vie de l'enfant ou de l'adolescent. Ainsi, ce genre de recherche peut sensibiliser le travailleur social à penser au-delà de la signification technique ainsi que de considérer que les technologies numériques sont partie intégrante de la dynamique des familles d'aujourd'hui et qu'elles doivent être prises en compte dans le cadre d'une évaluation du fonctionnement social. Cette recherche peut également aider le travailleur social à appréhender une réalité qui peut sembler au premier abord contradictoire. En effet, il lui faut comprendre que les technologies numériques sont là pour rester et font partie de la culture numérique. En même temps, il doit saisir qu'elles ne sont pas non plus inévitables et qu'il est tout à fait possible d'influencer le développement des jeunes quant à leur usage.

De plus, dans une perspective interdisciplinaire, ce type de recherche peut également aider les travailleurs sociaux en milieu scolaire, sans oublier les enseignants, les directions et

les autres professionnels qui y gravitent. Il peut mettre en valeur une collaboration nécessaire entre l'école et la famille sur le plan des technologies numériques. En effet, les outils numériques sont de plus en plus utilisés à l'école. De plus, sachant que la pandémie a mis en lumière l'existence d'une fracture numérique dans certains milieux scolaires, toute contribution qui a le potentiel d'aider le travailleur social à mieux comprendre certaines inégalités sociales – peut lui permettre de mettre de l'avant des stratégies afin d'en favoriser la réduction (OTSTCFQ, 2024).

CONCLUSION

Le présent mémoire visait à analyser le discours de 10 parents vivant en milieu rural durant la pandémie de COVID-19, et ce, afin de cerner le contenu de leurs représentations sociales des technologies numériques en lien avec l'usage qu'en font leurs jeunes. Pour ce faire, 10 parents ont été rencontrés dans le cadre d'entrevues semi-dirigées qui se sont déroulées de décembre 2021 à juin 2022. Durant cet exercice, les parents ont pu laisser entrevoir le contenu de leurs représentations sociales concernant le sujet en ce qui a trait aux connaissances, à l'attitude et à l'image (champ de représentation). D'ailleurs, à la connaissance de l'étudiant-chercheur, aucune étude n'a été complétée en milieu rural, au Saguenay-Lac-Saint-Jean, en lien avec ce sujet de recherche.

De nombreux résultats ressortent de ce mémoire. Tout d'abord, il apparaît que les dix participants ont un niveau de connaissances des technologies numériques qui se compare à celui d'autres parents québécois. De plus, la crise sanitaire causée par la COVID-19 a joué un rôle important dans l'acquisition d'une compétence particulière chez les parents, soit l'utilisation de la vidéoconférence à l'aide des outils « *Zoom* » ou « *Teams* ». En effet, cet apprentissage a pu être nécessaire pour pouvoir continuer à occuper leur emploi pendant le confinement, maintenir le contact avec autrui ou encore, accompagner leurs enfants dans le cadre de l'apprentissage scolaire en ligne. De plus, bien que les attitudes (orientation positive, négative ou ambivalente) répertoriées chez les participants se révèlent relativement semblables à celles qui sont rapportées dans les écrits scientifiques, la crise sanitaire a pu les moduler. En effet, si les technologies ont pu être une source de satisfaction pour certains

parents, d'autres ont pu les considérer comme étant un facteur de fatigue et d'épuisement. En ce qui concerne l'image (champ de représentation), deux tendances émergent. Les participants semblent empreints d'une forte vision technodéterministe, mais ils adhèrent également, pour la plupart, à l'idée que les jeunes ont des capacités numériques qu'eux-mêmes ou les adultes ne possèdent pas. Des liens sont également à mentionner entre le contenu des représentations sociales et les pratiques parentales. En effet, les parents qui expriment posséder plus de connaissances du numérique tendent à utiliser des pratiques d'encadrement de type actif. Les parents aux attitudes positives utilisent également davantage ce genre de pratiques, mais présentent une plus grande ambivalence envers les technologies numériques que les parents qui utilisent des pratiques d'encadrement de type restrictif. Enfin, les résultats laissent entrevoir que l'adhésion au technodéterminisme ne semble pas influencer les pratiques parentales. En contrepartie, les parents qui ont tendance à adhérer au mythe du « *digital native* » ont des pratiques plus restrictives que les autres.

Somme toute, ce mémoire participe à l'avancement des connaissances dans le domaine des sciences sociales. La perception des parents, analysée sous l'angle du cadre conceptuel des représentations sociales, n'est pas négligeable étant donné le rôle qu'ils jouent dans l'éducation numérique de leurs enfants et adolescents. De plus, ces résultats pourront servir à orienter de futures recherches sur le sujet. Enfin, ils pourront offrir des pistes de réflexion aux travailleurs sociaux lorsqu'ils sont appelés à agir sur des problématiques numériques ou encore, dans une perspective interdisciplinaire, aux enseignants et professionnels du milieu scolaire

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Delval.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. *Les représentations sociales*, 4, 187-203.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Erès.
- Abric, J.-C. (2008). Pratiques sociales et représentations. Dans *Pratiques sociales et représentations* (pp. 253-253).
- Abric, J.-C., & Tafani, E. (1995). Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale: la représentation de l'entreprise. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 28(4), 22-31.
- Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, 6(11), e05482. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7654229/pdf/main.pdf>
- Adigwe, I. (2021). Identifying the Moderating and Mediating Variables in Parental Mediation Practices in Nigerian Families in the Digital Age. *Social Media and Society*, 7(3). <https://doi.org/10.1177/20563051211033817>
- Agapito, D., & Brito, P. Q. (2020). A dyadic approach to adolescents' risky online behaviors. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics*, 8(3), 244-267.
- Ahmed, I., & Shaukat, M. Z. (2018). Computer users' ergonomics and quality of life—evidence from a developing country. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 25(2), 154-161.
- Alharthi, M. (2023). Parental involvement in children's online education during COVID-19; A phenomenological study in Saudi Arabia. *Early Childhood Education Journal*, 51(2), 345-359.
- Álvarez, M., Torres, A., Rodríguez, E., Padilla, S., & Rodrigo, M. J. (2013). Attitudes and parenting dimensions in parents' regulation of Internet use by primary and secondary school children. *Computers & Education*, 67, 69-78.

- Anderson, M., & Kumar, M. (2019). Digital divide persists even as lower-income Americans make gains in tech adoption.
- Anderson, M., & Vogels, E. A. (2020). Americans turn to technology during COVID-19 outbreak, say an outage would be a problem. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2020/03/31/americans-turn-to-technology-during-covid-19-outbreak-say-an-outage-would-be-a-problem/>
- AQT. (2016). Un rapport sur les priorités des entreprises en TIC. Dans *Baromètre de compétitivité, enquête menée par SOM recherches et sondages pour l'Association québécoise des technologies (AQT)* (pp. 1-32).
- Aston, J., Vipond, O., Virgin, K., & Youssef, O. (2020). *Le commerce de détail électronique et la COVID-19: comment le magasinage en ligne a ouvert des portes pendant que beaucoup se fermaient*. Statistique Canada.
- ATN. (2020). *Tendances 2020: la famille numérique*. <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2021/02/NETendances-2020-la-famille-numerique.pdf>
- ATN. (2021). *La famille numérique (2021)*. <https://transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/la-famille-numerique-2021/>
- ATN. (2022a). *Académie de la transformation numérique: portrait numérique des générations*. <https://api.transformation-numerique.ulaval.ca/storage/647/netendances-2021-portrait-numerique-des-generations-18-24-ans.pdf>
- ATN. (2022b). *La famille numérique (2022)*. <https://transformation-numerique.ulaval.ca/enquetes-et-mesures/netendances/la-famille-numerique-2022/>
- ATN. (2022c). *Portrait numérique des foyers québécois*. <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2023/01/netendances-2022-portrait-numerique-des-foyers-quebecois.pdf>
- ATN. (2022d). *Portrait numérique des générations (2022)*. <https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2023/07/netendances-2022-portrait-numerique-des-generations-35-54-ans.pdf>

- Aubé-Savoy, C. (2023). *Mobiliser les technologies pour enseigner selon un modèle hybride en temps de pandémie : le cas d'une école secondaire au sud-est du Nouveau-Brunswick*. Université de Moncton.
- Aubert-Lotarski, A. (2007). Études et conseils: démarches et outils. Récupéré de <http://www.esen.education.fr/conseils>.
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-145.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bartau-Rojas, I., Aierbe-Barandiaran, A., & Oregui-González, E. (2018). Parental mediation of the internet use of primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 26(1).
- Bayraktar, F. (2017). Online Risks and Parental Mediation Strategies Comparison of Turkish Children/Adolescents Who Live In Turkey and Europe. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 42(190).
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in human behavior*, 111, 106424. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7213963/pdf/main.pdf>
- Bégin, M., Legault, A., & Roy, M. (2022). *Familles et médias numériques : représentations sociales, pratiques de médiation et besoins en information de parents d'enfants de 0 à 17 ans à Montréal*. <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/89/400/402/cACFAS>
- Benedetto, L., & Ingrassia, M. (2018). Parental self-efficacy in promoting children care and parenting quality. *Parenting-empirical advances and intervention resources: InTech*, 31-57. <https://www.intechopen.com/chapters/55633>
- Benedetto, L., & Ingrassia, M. (2021). Digital parenting: Raising and protecting children in media world. *Parenting: Studies by an ecocultural and transactional perspective*, 127-148.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.

- Bert, F., Giacometti, M., Gualano, M. R., & Siliquini, R. (2014). Smartphones and health promotion: a review of the evidence. *Journal of medical systems*, 38(1), 1-11.
- Betts, L. R., & Spenser, K. A. (2017). “People think it’s a harmless joke”: young people’s understanding of the impact of technology, digital vulnerability and cyberbullying in the United Kingdom. *Journal of Children and Media*, 11(1), 20-35.
- Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, (3), 421-439.
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2016). Families and screen time: Current advice and emerging research.
- Bordalba, M. M., & Bochaca, J. G. (2018). Access and digital literacy: Barriers of the integration of ICT in family/school communication. *Revista de Investigacion Educativa*, 36(1), 239-257. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
- Bordalba, M. M., & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62.
- Borg, K., Boulet, M., Smith, L., & Bragge, P. (2019). Digital inclusion & health communication: A rapid review of literature. *Health Communication*, 34(11), 1320-1328.
- Boubeta, A. R., Ferreiro, S. G., Salgado, P. G., & Couto, C. B. (2015). Variables asociadas al uso problemático de internet entre adolescentes. *Salud y drogas*, 15(1), 25-38.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bringué, X., & Sádaba-Chalezquer, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Ariel y Fundación Telefónica.
- Cabello-Hutt, T., Cabello, P., & Claro, M. (2018). Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil. *new media & society*, 20(7), 2411-2431.
- CAI. (2022). *Une stratégie jeunesse qui évolue au fil du temps*. <https://www.cai.gouv.qc.ca/jeunes/>

- Cannoni, E., Scalisi, T. G., & Giangrande, A. (2018). Indagine sui bambini di 5-6 anni che usano quotidianamente i dispositivi mobili in ambito familiare: Caratteristiche personali e contestuali e problematiche cognitive ed emotive. *Rassegna di Psicologia*.
- Cao, S., Dong, C., & Li, H. (2022). Digital parenting during the COVID-19 lockdowns: How Chinese parents viewed and mediated young children's digital use. *Early Child Development and Care*, 192(15), 2401-2416.
- Capelle, C. (2018). *Rapport final de projet de recherche eR! SK-Risques numériques et école 2.0*. IMS Laboratory-University of Bordeaux-Bordeaux INP, France.
- Castello, E. (2020). Littératie numérique et Web social en contexte associatif. Le long parcours d'un public migrant vers l'autonomie. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (32). <https://journals.openedition.org/dms/5923#tocto2n1>
- CEFRIQ. (2016a). *Compétences numériques des adultes québécois*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2749500>
- CEFRIQ. (2016b). *Portrait des compétences numériques parentales*. <http://www.cefrio.qc.ca/publications/numerique-education/portrait-des-competences-numeriques-parentales/>
- CEFRIQ. (2017). *Visionnement connecté par les jeunes au Québec* [https://cefrioblob.blob.core.windows.net/media/1347/visionnement-connecte-jeunes-au- quebec.pdf](https://cefrioblob.blob.core.windows.net/media/1347/visionnement-connecte-jeunes-au-quebec.pdf)
- Chang, F.-C., Miao, N.-F., Chiu, C.-H., Chen, P.-H., Lee, C.-M., Chiang, J.-T., & Chuang, H.-Y. (2016). Urban–rural differences in parental Internet mediation and adolescents' Internet risks in Taiwan. *Health, Risk & Society*, 18(3/4), 188-204. <https://doi.org/10.1080/13698575.2016.1190002>
- Cheminais, R. (2012). *EBOOK: Children and Young People as Action Researchers: A Practical Guide to Supporting Pupil Voice in Schools*. McGraw-Hill Education (UK).
- Chen, L., & Shi, J. (2019). Reducing harm from media: A meta-analysis of parental mediation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96(1), 173-193. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1077699018754908>

- Chen, V. H. H., & Chng, G. S. (2016). Active and restrictive parental mediation over time: Effects on youths' self-regulatory competencies and impulsivity. *Computers & Education, 98*, 206-212.
- Cheng, C., Beauchamp, A., Elsworth, G. R., & Osborne, R. H. (2020). Applying the electronic health literacy lens: systematic review of electronic health interventions targeted at socially disadvantaged groups. *Journal of medical Internet research, 22*(8), e18476.
- Chesser, A., Burke, A., Reyes, J., & Rohrberg, T. (2016). Navigating the digital divide: a systematic review of eHealth literacy in underserved populations in the United States. *Informatics for Health and Social Care, 41*(1), 1-19.
- Chng, G. S., Liau, A., Khoo, A., & Li, D. (2014). Parental mediation and cyberbullying—a longitudinal study. *Studies in health technology and informatics, 199*, 98-102. <https://ebooks.iospress.nl/publication/36396>
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication theory, 21*(4), 323-343.
- Collin, S. (2020). *Il est plus que temps de prendre au sérieux les inégalités numériques et scolaires*. <https://theconversation.com/il-est-plus-que-temps-de-prendre-au-serieux-les-inegalites-numeriques-et-scolaires-140602>
- Collin, S., & Karsenti, T. (2013). Le rôle des TIC pour l'intégration des immigrants. Dans *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 Quels impacts en éducation?* (1, pp. 223-247). Presses de l'Université du Québec.
- Cordier, A. (2015). *Grandir connectés: les adolescents et la recherche d'information*. Caen, C & F éditions.
- Cortelyou-Ward, K., Atkins, D. N., Noblin, A., Rotarius, T., White, P., & Carey, C. (2020). Navigating the digital divide: barriers to telehealth in rural areas. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved, 31*(4), 1546-1556. <https://muse.jhu.edu/article/772756>
- Coyne, S. M., Radesky, J., Collier, K. M., Gentile, D. A., Linder, J. R., Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E., Reich, S. M., & Rogers, J. (2017). Parenting and digital media. *Pediatrics, 140*(Supplement_2), S112-S116.

- CRSH. (2017). L'avancement des connaissances sur la mise à contribution des nouvelles technologies au profit des Canadiens. Perspectives et possibilités de recherche et de mobilisation des connaissances. Dans *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, novembre* (pp. 1-55).
- CRTC. (2020). *Disponibilité du service LTE et de la large bande*. <https://crtc.gc.ca/fra/publications/reports/policymonitoring/2020/cmr4.htm#a2.2>
- CSE. (2020a). *Les discours sur le temps d'écran: valeurs sociales et études scientifiques*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/09/50-2110-ER-Temps-ecran.pdf>
- CSE. (2020b). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020: Éduquer au numérique*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/11/50-0534-SO-eduquer-au-numerique.pdf>
- Daniela, L., Rubene, Z., & Rūdolfā, A. (2021). Parents' perspectives on remote learning in the pandemic context. *Sustainability*, 13(7), 3640.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. *Les représentations sociales*, 85-102.
- Davis, C. R., Grooms, J., Ortega, A., Rubalcaba, J. A.-A., & Vargas, E. (2021). Distance learning and parental mental health during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(1), 61-64.
- De Haan, J. (2010). Late on the curve: Causes and consequences of differences in digital skills. Dans *Handbook of research on overcoming digital divides: Constructing an equitable and competitive information society* (pp. 292-308). IGI Global.
- Demonceaux, S., & Boudokhane-Lima, F. (2023). Les parents face aux pratiques numériques adolescentes. *Dialogue*, 240(2), 159-174.
- Deng, Z., Morissette, R., & Messacar, D. (2020). *Faire tourner l'économie à distance: le potentiel du travail à domicile pendant et après la COVID-19*. *Statistique Canada*.
- Deniz, L. (2010). Excessive Internet use and loneliness among secondary school students. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1).

- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 36(2), 156-172.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. McGraw-Hill.
- Desrochers, A., & Berger, M. J. (2011). Littératie, éducation et société. *L'évaluation de la littératie*, 7-27.
- Dhir, A., & Khalil, A. (2018). Underpinnings of internet parenting styles: The development and validation of the internet parenting scale using repeated cross-sectional studies. *Journal of Educational Computing Research*, 56(7), 1149-1175.
- DiMaggio, P., & Hargittai, E. (2001). From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases. *Princeton: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University*, 4(1), 4-2.
- Dion, J., Évelyne Touchette, Pouliot, E., Paré, M., & Giroux, P. (2020). *Temps d'écran des enfants: cessons de culpabiliser!* <https://theconversation.com/temps-decran-des-enfants-cessons-de-culpabiliser-138892>
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales: définition d'un concept. *connexions*.
- Doise, W., Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales / [sous la direction de] W. Doise et A. Palmonari*. Delachaux & Niestlé.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and youth services review*, 118, 105440. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7476883/pdf/main.pdf>
- Doray, P., & Millerand, F. (2015). Déterminisme technologique.
- Downes, T., Di Cesare, D. M., Gallagher, T. L., & Rowsell, J. (2020). Parents' beliefs about and associations to their elementary children's home technology usage. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4557-4574. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7174921/pdf/10639_2020_Article_10188.pdf

- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Druin, A. (2002). The role of children in the design of new technology. *Behaviour and information technology*, 21(1), 1-25.
- Drvodelic, M., & Domović, V. (2022). Parents' opinions about their children's distance learning during the first wave of the Covid-19 pandemic. *CEPS Journal*, 12(3), 221-241.
- Dudézert, A., Bossard-Préchoux, V., & Grimand, A. (2017). La technologie-Totem: les Technologies de l'Information créatrices d'identité métier chez les chercheurs en entreprise. *Revue française de gestion*, (6), 45-63.
- Duerager, A., & Livingstone, S. (2012). How can parents support children's internet safety?
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. B. (2015). Parents and social media. *Pew Research Center*, 16(1), 2.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4-Hiver), 47-58. <https://hal.science/hal-00657925/document>
- Dupuy, G. (2007). *La fracture numérique*. Paris, Ellipses.
- Durkheim, É. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6(3), 273-302.
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the internet. *Journal of communication*, 56(3), 486-504.
- ECDL Foundation. (2016). *Perception and reality: measuring digital skills in Europe*. <https://eufordigital.eu/wp-content/uploads/2019/09/perceptionandreality-measuringdigitalskillsineurope-ecdlfoundationpositionpaper1.pdf>
- École branchée. (2016). *Compétences numériques: comment se perçoivent les parents?* . <https://ecolebranchee.com/competences-numeriques-comment-se-percoivent-les-parents/>

- Ehrlinger, J., Johnson, K., Banner, M., Dunning, D., & Kruger, J. (2008). Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. *Organizational behavior and human decision processes*, 105(1), 98-121. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2702783/?TB_iframe=true&width=921.6&height=921.6
- Eynon, R. (2020). The myth of the digital native: Why it persists and the harm it inflicts.
- Farr, R. M. (1992). Les représentations sociales: la théorie et ses critiques. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 183-188.
- Fletcher, A. C., & Blair, B. L. (2014). Maternal authority regarding early adolescents' social technology use. *Journal of Family Issues*, 35(1), 54-74.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (163), 51-61.
- Fontar, B., Grimault-Leprince, A., & Le Mentec, M. (2021). Dynamiques familiales autour des pratiques numériques des adolescents. *Informations sociales*, 202(1), 31-38. <https://doi.org/10.3917/inso.202.0031>
- Fontar, B., & Kredens, E. (2010). *Comprendre le comportement des enfants et des adolescents sur internet*. Fréquence Ecoles; Fondation pour l'enfance.
- Fuller, C., Lehman, E., Hicks, S., & Novick, M. B. (2017). Bedtime use of technology and associated sleep problems in children. *Global pediatric health*.
- Garfin, D. R. (2020). Technology as a coping tool during the COVID - 19 pandemic: Implications and recommendations. *Stress and Health*.
- Garmendia Larrañaga, M., Martínez Fernández, G., & Garitaonandia Garnacho, C. (2013). Las madres y padres, los menores e Internet: estrategias de mediación parental en España.
- Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., & Casado, M. Á. (2012). The effectiveness of parental mediation. Dans *Children, risk and safety on the internet* (pp. 231-244). Policy Press.

- Gaynard, S. (2021). Chapitre 2. Ce qu'est une représentation sociale, à quoi elle sert, comment elle naît. Dans *Les fondements des représentations sociales* (pp. 51-72). Dunod. <https://www.cairn.info/les-fondements-des-representations-sociales--9782100822195-p-51.htm>
- https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=DUNOD_GAYMA_2021_01_0049
- Geržičáková, M., Dedkova, L., & Mýlek, V. (2023). What do parents know about children's risky online experiences? The role of parental mediation strategies. *Computers in Human Behavior*, *141*, 107626.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. FeniXX.
- Giroux, P., Allard, M.-P., Gagné, R., Belley, K., Hallahan-Pilotte, V., & Bouchard, D. (2012). *Utilisation des médias sociaux numériques par les jeunes de cinquième et sixième année du primaire. Rapport d'enquête remis à la Commission Scolaire des Rives-du-Saguenay en août 2012*. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/2300/1/R%C3%A9seaux_socionum%C3%A9riques_au_primaire_giroux_et_al_2012.pdf
- Giroux, P., Coulombe, S., Cody, N., & Gaudreault, S. (2013). L'utilisation de tablettes numériques dans des classes de troisième secondaire: retombées, difficultés, exigences et besoins de formation émergents. *STICEF-Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, *20*.
- Glatz, T., Crowe, E., & Buchanan, C. M. (2018). Internet-specific parental self-efficacy: Developmental differences and links to Internet-specific mediation. *Computers in human behavior*, *84*, 8-17.
- GlobalWebIndex. (2020). *Coronavirus, april 2020. Series 4: Media Consumption and Sport*. [https://www.gwi.com/hubfs/1.%20Coronavirus%20Research%20PDFs/GWI%20coronavirus%20findings%20April%202020%20-%20Media%20Consumption%20\(Release%204\).pdf](https://www.gwi.com/hubfs/1.%20Coronavirus%20Research%20PDFs/GWI%20coronavirus%20findings%20April%202020%20-%20Media%20Consumption%20(Release%204).pdf)
- Golinelli, D., Boetto, E., Carullo, G., Nuzzolese, A. G., Landini, M. P., & Fantini, M. P. (2020). Adoption of digital technologies in health care during the COVID-19 pandemic: systematic review of early scientific literature. *Journal of medical Internet research*, *22*(11), e22280. <https://www.jmir.org/2020/11/e22280>
- González-Betancor, S. M., López-Puig, A. J., & Cardenal, M. E. (2021). Digital inequality at home. The school as compensatory agent. *Computers & Education*, *168*, 104195.

- Gouvernement du Québec. (2023). *Utilisation équilibrée des écrans chez les jeunes*. <https://www.quebec.ca/sante/conseils-et-prevention/saines-habitudes-de-vie/utilisation-saine-des-ecrans-chez-les-jeunes>
- Gouvernement du Québec. (2024). *Accès à Internet haute vitesse au Québec – État de situation*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/internet-haute-vitesse-etat-situation?type=adresse&value=&code=#c153761>
- Granjon, F. (2009). Inégalités numériques et reconnaissance sociale. *Les Cahiers du numérique*, 5(1), 19-44.
- Guazzini, A., Pesce, A., Gino, F., & Duradoni, M. (2022). How the COVID-19 Pandemic changed adolescents' use of technologies, sense of community, and loneliness: A retrospective perception analysis. *Behavioral Sciences*, 12(7), 228. https://mdpi-res.com/d_attachment/behavsci/behavsci-12-00228/article_deploy/behavsci-12-00228.pdf?version=1657695461
- Guimelli, C. (1999). Les représentations sociales. Dans *La pensée sociale* (pp. 63-78). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-pensee-sociale--9782130497776-page-63.htm>
https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=PUF_GUIME_1999_01_0063
- Günaydın, N., Kaşko Arıcı, Y., Kutlu, F. Y., & Yancar Demir, E. (2022). The relationship between problematic Internet use in adolescents and emotion regulation difficulty and family Internet attitude. *Journal of Community Psychology*, 50(2), 1135-1154. <https://doi.org/10.1002/jcop.22708>
- Hamlin, D., & Flessa, J. (2018). Parental involvement initiatives: An analysis. *Educational Policy*, 32(5), 697-727.
- Hammer, M., Scheiter, K., & Stürmer, K. (2021). New technology, new role of parents: How parents' beliefs and behavior affect students' digital media self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 116, 106642.
- Hampton, K. N., & Shin, I. (2023). Disconnection more problematic for adolescent self-esteem than heavy social media use: Evidence from access inequalities and restrictive media parenting in rural America. *Social Science Computer Review*, 41(2), 626-647.

- Hamza, A., Sharma, M. K., Anand, N., Marimuthu, P., Thamilselvan, P., Thakur, P. C., Suma, N., Baglari, H., & Singh, P. (2019). Urban and rural pattern of Internet use among youth and its association with mood state. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 8(8), 2602. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6753815/pdf/JFMPC-8-2602.pdf>
- Hart, R., Bober, M., & Pine, K. (2008). Learning in the family: parental engagement in children's learning with technology.
- Heath, D., Maghrabi, R., & Carr, N. (2015). Implications of information and communication technologies (ICT) for school-home communication. *Journal of Information Technology Education*, 14.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. *Introduction à la psychologie sociale*, 1, 303-325.
- Hong, I. K. (2021). *Parenting in the Digital Age: An Examination of Predictors and Outcomes of Parental Mediation* (Publication no. 2564082165) [Ph.D.]. Queen's University (Canada). <https://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/parenting-digital-age-examination-predictors/docview/2564082165/se-2?accountid=14722>
<https://uqac.on.worldcat.org/atoztitles/link?sid=ProQ:&issn=&volume=&issue=&title=Parenting+in+the+Digital+Age%3A+An+Examination+of+Predictors+and+Outcomes+of+Parental+Mediation&spage=&date=2021-01-01&atitle=Parenting+in+the+Digital+Age%3A+An+Examination+of+Predictors+and+Outcomes+of+Parental+Mediation&au=Hong%2C+Irene+K.&id=doi.>
ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Howard, S. K., & Mozejko, A. (2015). Teachers: technology, change and resistance. *Teaching and digital technologies: Big issues and critical questions*, 2(1), 307-317.
- Ifijeh, G., Iwu-James, J., & Adebayo, O. (2016). *Digital inclusion and sustainable development in Nigeria: The role of libraries*. 3rd International Conference on African Development Issues (CU-ICADI).
- INSPQ. (2020). *Usages, impacts sur la santé et encadrement parental de l'utilisation des écrans chez les 6-17 ans : sondage pré-pandémie auprès des parents québécois*. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2831-encadrement-parental-ecran-6-17-ans.pdf>

- INSPQ. (2021). *Inégalités d'accès et d'usage des technologies numériques : un déterminant préoccupant pour la santé de la population?* <https://inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3148-inegalites-acces-usage-technologies-numeriques.pdf>
- INSPQ. (2022). *Pandémie, santé mentale et sentiment de solitude - Résultats du 1er nov 2022.* <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/sondages-attitudes-comportements-quebecois/sante-mentale-nov-2022>
- IPSOS. (2020). *Coronavirus prompts increased use of video chat platforms for work, connection.* <https://www.ipsos.com/en-us/news-polls/coronavirus-prompts-increased-use-of-video-chat>
- ISDE. (2022). *Internet haute vitesse pour tous les Canadiens.* <https://ised-isde.canada.ca/site/acces-internet-haute-vitesse-canada/fr>
- Isikoglu Erdogan, N., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 131-142.
- Izrael, P. (2013). Religiousness, values, and parental mediation of children's television viewing in Slovakia. *Journal of Children and Media*, 7(4), 507-524.
- Jiow, H. J., Lim, S. S., & Lin, J. (2017). Level up! Refreshing parental mediation theory for our digital media landscape. *Communication Theory*, 27(3), 309-328.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. *Psychologie sociale*, 2, 357-378.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. *Les représentations sociales*, 5, 45-78.
- Jodelet, D. (1992). Mémoire de masse: le côté moral et affectif de l'histoire. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 239-256.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de France.

- Jodelet, D., & Moscovici, S. (1989). *Folies et représentations sociales*. Presses universitaires de France Paris.
- Jones, L., Jacklin, K., & O'Connell, M. E. (2017). Development and use of health-related technologies in indigenous communities: critical review. *Journal of medical Internet research*, 19(7), e7520.
- Judd, T. (2018). The rise and fall (?) of the digital natives. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5).
- Katz, V. S., Moran, M. B., & Ognyanova, K. (2019). Contextualizing connectivity: how internet connection type and parental factors influence technology use among lower-income children. *Information, Communication & Society*, 22(3), 313-335.
- Kerawalla, L., & Crook, C. (2002). Children's computer use at home and at school: Context and continuity. *British Educational Research Journal*, 28(6), 751-771.
- Kesten, J. M., Sebire, S. J., Turner, K. M., Stewart-Brown, S., Bentley, G., & Jago, R. (2015). Associations between rule-based parenting practices and child screen viewing: a cross-sectional study. *Preventive medicine reports*, 2, 84-89. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4721479/pdf/main.pdf>
- Khurana, A., Bleakley, A., Jordan, A. B., & Romer, D. (2015). The protective effects of parental monitoring and internet restriction on adolescents' risk of online harassment. *Journal of youth and Adolescence*, 44, 1039-1047. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-014-0242-4>
- Kopecký, K. (2016). Czech Children and Facebook—A quantitative survey. *Telematics and Informatics*, 33(4), 950-958.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: how difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of personality and social psychology*, 77(6), 1121.
- Kucirkova, N., & Flewitt, R. (2020). Understanding parents' conflicting beliefs about children's digital book reading. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1468798420930361.

- Kumpulainen, K., Sairanen, H., & Nordström, A. (2020). Young children's digital literacy practices in the sociocultural contexts of their homes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3), 472-499.
- Lau, W. W., & Yuen, A. H. (2013). Adolescents' risky online behaviours: The influence of gender, religion, and parenting style. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2690-2696.
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.
- Lee, S.-J. (2013). Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom? *New media & society*, 15(4), 466-481.
- Lee, S.-J., & Chae, Y.-G. (2012). Balancing Participation and Risks in Children's Internet Use: The Role of Internet Literacy and Parental Mediation. *CyberPsychology, Behavior & Social Networking*, 15(5), 257-262. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0552>
- Lewis, K. L., Howard, S. J., Verenikina, I., & Kervin, L. K. (2023). Parent perspectives on young children's changing digital practices: Insights from Covid-19. *Journal of Early Childhood Research*, 21(1), 76-90.
- Li, Y., & Ranieri, M. (2010). Are 'digital natives' really digitally competent?—A study on Chinese teenagers. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1029-1042.
- Liau, A. K., Khoo, A., & Hwaang, P. (2005). Factors influencing adolescents engagement in risky internet behavior. *CyberPsychology & Behavior*, 8(6), 513-520.
- Livingstone, S., Cagiltay, K., & Ólafsson, K. (2015). EU Kids Online II Dataset: A cross-national study of children's use of the Internet and its associated opportunities and risks. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 988-992.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Olafsson, K. (2010). Risks and safety for children on the internet: the UK report: full findings from the EU Kids Online survey of UK 9-16 year olds and their parents.

- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). Risks and safety on the internet. *The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of*, 26.
- Livingstone, S., Haddon, L., Vincent, J., Mascheroni, G., & Ólafsson, K. (2014). Net Children Go Mobile. *The UK*.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52(4), 581-599. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08838150802437396?journalCode=hbem20>
- Livingstone, S., & Mascheroni, G. (2015). How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future. *New media & society*, 20(3), 1103-1122.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A., & Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of communication*, 67(1), 82-105. <https://academic.oup.com/joc/article/67/1/82/4082453?login=true>
- Lwin, M. O., Stanaland, A. J., & Miyazaki, A. D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of retailing*, 84(2), 205-217.
- Magomedov, I., Murzaev, H., & Bagov, A. (2020). *The role of digital technologies in economic development*. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering.
- Mahmood, K. (2016). Do people overestimate their information literacy skills? A systematic review of empirical evidence on the Dunning-Kruger effect. *Communications in Information Literacy*, 10(2), 3.
- Maksum, A., Wahyuni, E. N., Aziz, R., Hadi, S., & Susanto, D. (2022). Parents' and children's paradoxical perceptions of online learning during the Covid-19 pandemic. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 2(2), 321-332.

- Mannoni, P. (2022). *Les représentations sociales*. Que sais-je.
- Manohar, N., MacMillan, F., Steiner-Lim, G., & Arora, A. (2018). Recruitment of Research Participants. Dans (pp. 1-28). https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_75-1
- Mansaray, A. A., Hollingworth, S., Allen, K., & Rose, A. (2011). Parents' Perspectives on Technology and Children's Learning in the Home: Social class and the Role of the Habitus. *JOURNAL OF COMPUTER ASSISTED LEARNING*, 27(4).
- Markova, I. (2000). Amédée or how to get rid of it: Social representations from a dialogical perspective. *Culture & Psychology*, 6(4), 419-460.
- Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M., & Ritchie, L. (2017). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 47-60.
- Mascheroni, G., & Cuman, A. D. (2014). Net Children Go Mobile: Final Report. Deliverables D6. 4 and D5. 2. *Net Children Go Mobile*, (Novembre), 1-72.
- Mayer, R. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. G. Morin. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb375662969>
- Mayer, R., & Ouellet, F. a. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. G. Morin.
- MEESQ. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *Cyberpsychology & behavior*, 12(4), 387-393.
- Mesch, G. S., & Talmud, I. (2011). Ethnic differences in Internet access: The role of occupation and exposure. *Information, Communication & Society*, 14(4), 445-471.
- Minh Hao, N., Hargittai, E., & Marler, W. (2021). Digital inequality in communication during a time of physical distancing: The case of COVID-19. *Computers in human behavior*, 120, 106717.

- Mironkina, A., Kharitonov, S., Kuchumov, A., & Belokopytov, A. (2020). *Digital technologies for efficient farming*. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science.
- Moliner, P. (1988). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 41(387), 759-762.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 20(12), 5-14.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales: De la théorie des représentations à l'étude des images sociales* (Vol. 12). Presses universitaires de Grenoble.
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Presses universitaires de Rennes.
- Morisset-Fénerly, M., Skalli, F., & Zarrouck, K. (2004). *Portées et limites du déterminisme technologique*. http://dea128fc.free.fr/CoursA/A2-ManagementChangement&TIC/expo/matilde/DEA128FC_d%E9terminisme_technologique.pdf
- Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*, 14(194), 807-810.
- Moscovici, S. (1972). Society and theory in social psychology.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2. éd. entièrement refondue. ed.). Paris: Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representation? Dans *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. (pp. 8-35). Blackwell Publishing.
- Moscovici, S. (2004). Chapitre premier. La représentation sociale : un concept perdu. Dans *La psychanalyse, son image et son public* (pp. 37-79). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/psychanalyse-son-image-et-son-public--9782130546818-page-37.htm>
- https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=PUF_MOSCO_2004_01_0037

- MSSS. (2018). *Plan d'action interministériel en dépendance 2018-2028 : prévenir, réduire et traiter les conséquences associées à la consommation de substances psychoactives, à la pratique des jeux de hasard et d'argent et à l'utilisation d'Internet*. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2018/18-804-02W.pdf>
- MSSS. (2022). *Favoriser une utilisation saine: stratégie québécoise sur l'utilisation des écrans et la santé des jeunes, 2022-2025*. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2021/21-289-03W.pdf>
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., & Ruiz-Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European journal of psychology of education*, 28(3), 725-745.
- Neubert, R. (2021). *Left to Their Own Devices: Parents' Mediation of Children's Technology* (Publication no. 2557840778) [Ph.D.]. Northern Illinois University. <https://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://www.proquest.com/dissertations-theses/left-their-own-devices-parents-mediation-children/docview/2557840778/se-2?accountid=14722>
<https://uqac.on.worldcat.org/atoztitles/link?sid=ProQ:&issn=&volume=&issue=&title=Left+to+Their+Own+Devices%3A+Parents%E2%80%99+Mediation+of+Children%E2%80%99s+Technology&spage=&date=2021-01-01&atitle=Left+to+Their+Own+Devices%3A+Parents%E2%80%99+Mediation+of+Children%E2%80%99s+Technology&au=Neubert%2C+Rike&id=doi:> ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Nguyen, A. (2020). Digital Inclusion: Social Inclusion in the Digital Age. *Handbook of Social Inclusion: Research and Practices in Health and Social Sciences*, 1-15.
- Nicholas, M., & Paatsch, L. (2021). Mothers' views on shared reading with their two-year olds using printed and electronic texts: Purpose, confidence and practice. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 3-26.
- Nichols, S., & Selim, N. (2022). Digitally Mediated Parenting: A Review of the Literature. *Societies*, 12(2), 60.
- Nigg, C., Weber, C., Schipperijn, J., Reichert, M., Oriwol, D., Worth, A., Woll, A., & Niessner, C. (2022). Urban-Rural Differences in Children's and Adolescent's Physical Activity and Screen-Time Trends Across 15 Years. *Health education & behavior*, 10901981221090153.

- Nikken, P. (2017). Implications of low or high media use among parents for young children's media use. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3).
- Nikken, P., & de Haan, J. (2015). Guiding young children's internet use at home. *Cyberpsychology*, 9(1).
- Nikken, P., & Jansz, J. (2006). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, media and technology*, 31(2), 181-202.
- Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and technology*, 39(2), 250-266.
- Nikken, P., & Oprea, S. J. (2018). Guiding young children's digital media use: SES-differences in mediation concerns and competence. *Journal of child and family studies*, 27(6), 1844-1857. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5932097/pdf/10826_2018_Article_1018.pdf
- Nikken, P., & Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of child and family studies*, 24(11), 3423-3435.
- Nolan, A., Edwards, S., Salamon, A., Straker, L., Grieshaber, S., Skouteris, H., Henderson, M., Highfield, K., & Bartlett, J. (2022). Young children's agency with digital technologies. *Children & Society*, 36(4).
- Noorrizki, R. D., Abadi, D., Siwi, N. S. W., Sa'id, M., Mantara, A. Y., & Ramadhani, F. (2022). Factors affecting digital literacy in young adults. *KnE Social Sciences*, 308–315-308–315.
- Novianti, R., & Garzia, M. (2020). Parental engagement in children's online learning during covid-19 pandemic. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education (Jtlee)*, 3(2), 117-131.
- Nunes de Almeida, A., Delicado, A., & de Almeida Alves, N. (2015). Les enfants et Internet à la maison : familles et rapports générationnels en mutation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 37(1), 17-37. <https://doi.org/10.3917/rief.037.0017>

- OCDE. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD Publishing.
- Ólafsson, K., Livingstone, S., & Haddon, L. (2013). Children's use of online technologies in Europe: a review of the European evidence base.
- Ono, H., & Zavodny, M. (2008). Immigrants, English ability and the digital divide. *Social forces*, 86(4), 1455-1479.
- ONU. (2012). *Experte de l'ONU : il faut assurer l'accès universel à l'Internet*. <https://news.un.org/fr/story/2012/05/245982>
- ONU. (2020). *L'impact des technologies numériques*. <https://www.un.org/fr/un75/impact-digital-technologies>
- OTSTCFQ. (2024). Pauvreté, inégalités, exclusion et travail social. <https://www.otstcfq.org/l-ordre/evenements-et-campagnes/le-travail-social-dans-tous-ses-etats/pauvrete-inegalites-exclusion-sociale-et-travail-social/>
- Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., Fraser, A. M., Dyer, W. J., & Yorgason, J. B. (2012). Parents and adolescents growing up in the digital age: Latent growth curve analysis of proactive media monitoring. *Journal of adolescence*, 35(5), 1153-1165.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Sherbrooke, Québec, Canada: Université de Sherbrooke.
- Paus-Hasebrink, I., Sinner, P., & Prochazka, F. (2014). *Children's online experiences in socially disadvantaged families*.
- Péchinot, C., Chemouny, M., Esper, M., & Wendland, J. (2023). Le vécu de la parentalité durant la pandémie de Covid-19 en France : une étude exploratoire. *Devenir*, 35(2), 101-130. <https://doi.org/10.3917/dev.232.0101>
- PEICA. (2023). *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes*. <https://www.peicacda.ca/>

- Perrin, A., & Turner, E. (2019). Smartphones help blacks, Hispanics bridge some—but not all—digital gaps with whites.
- Pew Research Center. (2021a). *How parents' views of their kids' screen time, social media use changed during COVID-19*. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2022/04/28/how-parents-views-of-their-kids-screen-time-social-media-use-changed-during-covid-19/>
- Pew Research Center. (2021b). *The internet and the pandemic*. <https://www.pewresearch.org/internet/2021/09/01/parents-their-children-and-school-during-the-pandemic/>
- Pihlainen, K., Ehlers, A., Rohner, R., Cerna, K., Kärnä, E., Hess, M., Hengl, L., Aavikko, L., Frewer-Graumann, S., Gallistl, V., & Müller, C. (2022). Older adults' reasons to participate in digital skills learning: An interdisciplinary, multiple case study from Austria, Finland, and Germany. *Studies in the Education of Adults*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02660830.2022.2133268>
- Pila, S., Lauricella, A. R., Piper, A. M., & Wartella, E. (2021). The power of parent attitudes: examination of parent attitudes toward traditional and emerging technology. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(4), 540-551.
- Pinto, M., & Leite, C. (2020). Digital technologies in support of students learning in Higher Education: literature review. *Digital Education Review*, (37), 343-360.
- Plowman, L. (2015). Researching young children's everyday uses of technology in the family home. *Interacting with Computers*, 27(1), 36-46.
- Pons-Salvador, G., Zubietta-Méndez, X., & Frias-Navarro, D. (2022). Parents' digital competence in guiding and supervising young children's use of the Internet. *European Journal of Communication*, 02673231211072669.
- Pontes, H., Griffiths, M. D., & Martins Patrão, I. (2014). Internet addiction and loneliness among children and adolescents in the education setting: An empirical pilot study. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 32(1), 91-98.
- Pouliot, E., Camiré, L., St-Jacques, M.-C., & JEFAR, U. L. (2013). *Comment faire? : l'étude des représentations sociales à l'aide d'une diversité des techniques*. Université Laval, Faculté des sciences sociales, Centre de recherche sur l'adaptation des jeunes et des familles à risque.

http://www.fss.ulaval.ca/cms_recherche/upload/jefar/fichiers/devenir_chercheure_nov_2013_version_web.pdf

Pouliot, E., Maltais, D., Giroux, P., Gauthier, P., Simard, A.-S., Lacelle, C., & Savard, J. (2022). *Répercussions de la pandémie sur les jeunes, les familles et les milieux scolaires en région éloignée*.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the horizon*.

Prinstein, M. J., Nesi, J., & Telzer, E. H. (2020). Commentary: An updated agenda for the study of digital media use and adolescent development—future directions following Odgers & Jensen (2020). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 349-352.

<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1111/jcpp.13219?download=true>

Procentese, F., Gatti, F., & Di Napoli, I. (2019). Families and social media use: The role of parents' perceptions about social media impact on family systems in the relationship between family collective efficacy and open communication. *International journal of environmental research and public health*, 16(24), 5006. https://mdpi-res.com/d_attachment/ijerph/ijerph-16-05006/article_deploy/ijerph-16-05006.pdf?version=1575901668

Proulx, S. (2002). Trajectoires d'usages des technologies de communication: les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une «société du savoir». *Ann. des Télécommunications*, 57(3-4), 180-189.

Radesky, J. S., Eisenberg, S., Kistin, C. J., Gross, J., Block, G., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Overstimulated consumers or next-generation learners? Parent tensions about child mobile technology use. *The Annals of Family Medicine*, 14(6), 503-508.

Reddick, C. G., Enriquez, R., Harris, R. J., & Sharma, B. (2020). Determinants of broadband access and affordability: An analysis of a community survey on the digital divide. *Cities*, 106, 102904. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7480260/pdf/main.pdf>

Reginasari, A., Afiatin, T., Subandi, Patria, B., & Muchlisah. (2021). Adaptation for Harmony: A Thematic Analysis Study of Internet Parental Monitoring Strategy in Indonesian Context. *Qualitative Report*, 26(10), 3234-3261. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4979>

- Rodríguez-de-Dios, I., Igartua, J.-J., & González-Vázquez, A. (2016). *Development and validation of a digital literacy scale for teenagers*. Proceedings of the fourth international conference on technological ecosystems for enhancing multiculturalism.
- Rodríguez-de-Dios, I., van Oosten, J. M. F., & Igartua, J.-J. (2018). A study of the relationship between parental mediation and adolescents' digital skills, online risks and online opportunities. *Computers in Human Behavior*, 82, 186-198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.01.012>
- Rotondi, V., Stanca, L., & Tomasuolo, M. (2017). Connecting alone: Smartphone use, quality of social interactions and well-being. *Journal of Economic Psychology*, 63, 17-26.
- Rouquette, M.-L. (1994). *Sur la connaissance des masses: essai de psychologie politique* (Vol. 8). Presses universitaires de Grenoble.
- Rouquette, M.-L., & Flament, C. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales: état des lieux et perspectives* (Vol. 237). Editions Mardaga.
- Russel, B. (1912). *The problems of philosophy*. Oxford University Press.
- Salesses, L. (2005). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 66(2)*, 25-42. <https://doi.org/10.3917/cips.066.0025>
- Sanders, W., Parent, J., Forehand, R., & Breslend, N. L. (2016). The roles of general and technology-related parenting in managing youth screen time. *Journal of Family Psychology*, 30(5).
- Sanders, W., Parent, J., Forehand, R., Sullivan, A. D., & Jones, D. J. (2016). Parental perceptions of technology and technology-focused parenting: Associations with youth screen time. *Journal of applied developmental psychology*, 44, 28-38.
- Sarker, M. N. I., Wu, M., Cao, Q., Alam, G., & Li, D. (2019). Leveraging digital technology for better learning and education: A systematic literature review. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(7), 453-461.

- Sasson, H., & Mesch, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents. *Computers in Human Behavior*, *33*, 32-38.
- Schmidt, D., & Power, S. A. (2021). Offline World: the Internet as Social Infrastructure among the Unconnected in Quasi-Rural Illinois. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, *55*(2), 371-385. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7442287/pdf/12124_2020_Article_9574.pdf
- Sciacca, B., Laffan, D. A., Norman, J. O. H., & Milosevic, T. (2022). Parental mediation in pandemic: Predictors and relationship with children's digital skills and time spent online in Ireland. *Computers in Human Behavior*, *127*, 107081. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8536835/pdf/main.pdf>
- Shin, W. (2015). Parental socialization of children's Internet use: A qualitative approach. *New media & society*, *17*(5), 649-665.
- Shin, W. (2018). Empowered parents: The role of self-efficacy in parental mediation of children's smartphone use in the United States. *Journal of Children and Media*, *12*(4), 465-477. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1486331>
- Shin, W., & Ismail, N. (2014). Exploring the role of parents and peers in young adolescents' risk taking on social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *17*(9), 578-583.
- Shin, W., & Kang, H. (2016). Adolescents' privacy concerns and information disclosure online: The role of parents and the Internet. *Computers in Human Behavior*, *54*, 114-123.
- Shin, W., & Lwin, M. O. (2017). How does “talking about the Internet with others” affect teenagers' experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers. *New Media & Society*, *19*(7), 1109-1126.
- SIHV. (2022). Opération haute vitesse : la stratégie gouvernementale. <https://www.quebec.ca/gouvernement/ministeres-et-organismes/sihv/operation-haute-vitesse>
- Sonck, N., Nikken, P., & De Haan, J. (2013). Determinants of Internet mediation: A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of children and media*, *7*(1), 96-113.

- Sorbring, E. (2014). Parents' concerns about their teenage children's Internet use. *Journal of Family Issues*, 35(1), 75-96.
- Statistique Canada. (2001). *L'utilisation d'internet chez les enfants et les adolescents*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/11-008-x/2001002/article/5821-fra.pdf?st=ZdRMuHJD>
- Statistique Canada. (2020a). *Les Canadiens dépensent plus d'argent et passent plus de temps en ligne pendant la pandémie, et plus des deux cinquièmes ont déclaré un cyberincident*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/201014/dq201014a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2020b). *Les répercussions de la COVID-19 sur les familles et les enfants canadiens*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200709/dq200709a-fra.htm>
- Statistique Canada. (2020c). *Pourcentage de l'effectif télétravaillant ou travaillant à distance, et pourcentage de l'effectif qui devrait continuer de télétravailler ou de travailler à distance après la pandémie, selon les caractéristiques de l'entreprise*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=3310024701>
- Statistique Canada. (2021a). *L'échantillon non-probabiliste*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm>
- Statistique Canada. (2021b). *Travail à domicile : productivité et préférences*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2021001/article/00012-fra.htm>
- Statistique Canada. (2021c). *Travail à domicile: productivité et préférence*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2021001/article/00012-fra.htm>
- Statistique Canada. (2022a). *L'utilisation d'Internet et des technologies numériques par les Canadiens avant et pendant la pandémie de COVID-19*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/36-28-0001/2022004/article/00004-fra.pdf?st=34fu5lro>
- Statistique Canada. (2022b). *Rapports économiques et sociaux: l'utilisation d'Internet et des technologies numériques par les Canadiens avant et pendant la pandémie de COVID-*

19. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/36-28-0001/2022004/article/00004-fra.pdf?st=34fu5lro>
- Stern, M. J., Adams, A. E., & Elsasser, S. (2009). Digital inequality and place: The effects of technological diffusion on internet proficiency and usage across rural, suburban, and urban counties. *Sociological Inquiry*, 79(4), 391-417.
- Suissa, A. J. (2017). *Sommes-nous trop branchés?: La cyberdépendance*. PUQ.
- Summers-Gabr, N. M. (2020). Rural–urban mental health disparities in the United States during COVID-19. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S222.
- Sy, S. R., Gottfried, A. W., & Gottfried, A. E. (2013). A transactional model of parental involvement and children's achievement from early childhood through adolescence. *Parenting*, 13(2), 133-152.
- Symons, K., Ponnet, K., Emmery, K., Walrave, M., & Heirman, W. (2017). A factorial validation of parental mediation strategies with regard to internet use. *Psychologica Belgica*, 57(2), 93. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6194521/pdf/pb-57-2-372.pdf>
- Takeuchi, L. (2011). *Families matter: Designing media for a digital age*.
- Teichert, L. (2017). To Digital or not to Digital: How Mothers are Navigating the Digital World with their Young Children. *Language and Literacy*, 19(1), 63. <https://doi.org/10.20360/G22P5W>
- Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (2021). Policy recommendations for preventing problematic internet use in schools: A qualitative study of parental perspectives. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), Article 4522. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094522>
- Tomczyk, L. (2018). *Digital competences of parents in the matter of electronic threats*. SHS Web of Conferences.
- Tomczyk, Ł., & Potyrała, K. (2021). Parents' knowledge and skills about the risks of the digital world. *South African Journal of Education*, 41(1), Article 1833. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1833>

- Toto, G. A., & Limone, P. (2021). From resistance to digital technologies in the context of the reaction to distance learning in the school context during COVID-19. *Education Sciences, 11*(4), 163.
- Tremblay, D.-G., & Yagoubi, A. (2017a). Business model and wearables: what convergence and collaboration in the area of connected objects and clothing? *Journal of Human Resource and Sustainability Studies, 5*(1), 101-124.
- Tremblay, D.-G., & Yagoubi, A. (2017b). From open innovation to crowd sourcing: A new configuration of collaborative work? *American Journal of Industrial and Business Management, 7*(3), 223-244.
- UNESCO. (2023). *Technology in education: a tool on whose terms?*
<https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>
- Vaala, S. E., & Hornik, R. C. (2014). Predicting US infants' and toddlers' TV/video viewing rates: Mothers' cognitions and structural life circumstances. *Journal of Children and Media, 8*(2), 163-182.
- Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on Internet use of primary school children. *Computers & Education, 55*(2), 454-464.
- Valcke, M., De Wever, B., Van Keer, H., & Schellens, T. (2011). Long-term study of safe Internet use of young children. *Computers & Education, 57*(1), 1292-1305.
- Valenduc, G. (2005). La technologie, un jeu de société. *Au-delà du déterminisme technologique*.
- Valkenburg, P. M., & Soeters, K. E. (2001). Children's positive and negative experiences with the Internet: an exploratory survey. *Communication research, 28*(5), 652-675.
- Van der Maren, J.-M. (2015). *Méthodes de recherche pour l'éducation : éducation et formation. Fondements*. Bibliothèque Paul-Émile Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes.html

- van Deursen, A. J. (2020). Digital inequality during a pandemic: Quantitative study of differences in COVID-19–related internet uses and outcomes among the general population. *Journal of Medical Internet Research*, 22(8), e20073.
- Vassilakopoulou, P., & Hustad, E. (2021). Bridging digital divides: a literature review and research agenda for information systems research. *Information Systems Frontiers*, 1-15.
- Venard, G., Mouton, B., Zimmermann, G., & Van Petegem, S. (2022). Faire famille en temps de pandémie : difficultés et opportunités. *Cahiers de psychologie clinique*, 58(1), 73-90. <https://doi.org/10.3917/cpc.058.0073>
- VGQ. (2022). *Enseignement à distance durant la pandémie de COVID: un audit de performance*. https://www.vgq.qc.ca/Fichiers/Publications/rapport-annuel/189/04_vgq_ch04_dec2022_web.pdf
- Vial, G. (2021). Understanding digital transformation: A review and a research agenda. *Managing Digital Transformation*, 13-66.
- Vinck, D. (1995). *Sociologie des sciences*. Armand Collin.
- Vodoz, L. (2010). Fracture numérique, fracture sociale: aux frontières de l'intégration et de l'exclusion. *SociologieS*.
- Wallinheimo, A.-S., & Evans, S. L. (2021). *More frequent internet use during the COVID-19 pandemic associates with enhanced quality of life and lower depression scores in middle-aged and older adults*. Healthcare.
- Wang, R., Bianchi, S. M., & Raley, S. B. (2005). Teenagers' Internet use and family rules: A research note. *Journal of Marriage and Family*, 67(5), 1249-1258.
- Warren, R., & Aloia, L. (2019). Parenting style, parental stress, and mediation of children's media use. *Western Journal of Communication*, 83(4), 483-500.
- Winston, B. (1990). How are media born and developed?
- Witte, J. C., & Mannon, S. E. (2010). *The Internet and social inequalities*. Routledge.

- Wyatt, S. (2008). Technological determinism is dead; long live technological determinism. *The handbook of science and technology studies*, 3, 165-180.
- Yagoubi, A. (2020). Cultures et inégalités numériques : usages numériques des jeunes au Québec. *Printemps numérique : Jeunesse QC 2030*, 1-243.
- Zbigniew, F. (2018). Educating together in the digital age: An alliance between parents and teachers. *Educația Plus*, 21(3), 403-409.
- Zhang, D., & Livingstone, S. (2019). Inequalities in how parents support their children's development with digital technologies. *United Kingdom: LSE Department of Media and Communications*.
- Zheng, Y., & Walsham, G. (2021). Inequality of what? An intersectional approach to digital inequality under Covid-19. *Information and Organization*, 31(1), 100341

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Le projet de recherche dans lequel s'inscrit ce mémoire de maîtrise a fait l'objet d'une certification éthique, émise par le CER (Comité d'éthique et de recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi). Le numéro de certificat est le 2022-750.

ANNEXE 1 – AFFICHE DE RECRUTEMENT

**COMPRENDRE ET ATTÉNUER
LES RÉPERCUSSIONS DE LA
PANDÉMIE DE COVID-19 SUR
LES JEUNES ET LES
FAMILLES**

**PARTICIPANT.E.S
RECHERCHÉ.E.S**

Pour vous remercier,
vous recevrez une
carte cadeau (de votre
choix) de 20\$

VOUS ÊTES :
Parent d'un enfant
fréquentant une école
primaire ou secondaire du
Centre de Services Scolaire
de la Jonquière ou du Centre
de Services Scolaire du Lac-
Saint-Jean

COMMENT ?
Entrevue individuelle
d'environ 60-90 minutes
réalisée sur Zoom ou par
téléphone au moment qui
vous conviendra

POURQUOI ?
Donner une voix aux
parents sur leur vécu et
leurs besoins afin de mettre
en place des initiatives
favorisant une meilleure
adaptation de ceux-ci à la
pandémie

*Nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à la recherche et espérons vous compter
parmi nos participant.e.s !*

Vous êtes intéressé-e à participer à cette étude ou vous avez des questions, veuillez contacter
la responsable du projet, Eve Pouliot :
Par courriel : Eve.Pouliot@uqac.ca
Par téléphone : 418-545-5011 poste 5089
Cette étude a reçu un financement des Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) et a été
approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC. No de référence : 2022-750.

UQAC

ANNEXE 2 – LETTRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT VERBAL¹⁶

FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENT VERBAL CONCERNANT LA PARTICIPATION

Étant donné le contexte de pandémie, le formulaire d’information et de consentement vous a été envoyé par courriel. Ainsi, vous pourrez en faire une lecture préalable avant d’y consentir verbalement.

1 TITRE DU PROJET

Comprendre et atténuer les répercussions de la pandémie de COVID-19 sur les jeunes, les familles et les milieux scolaires en région éloignée.

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Eve Pouliot, Ph.D.

Professeure agrégée

Département des sciences humaines et sociales

Université du Québec à Chicoutimi

2.2 Cochercheurs

Danielle Maltais, Ph.D.

Professeure titulaire

Département des sciences humaines et sociales

Université du Québec à Chicoutimi

Patrick Giroux, Ph.D.

Professeur agrégé

Département des sciences de l’éducation

Université du Québec à Chicoutimi

3 FINANCEMENT

Ce projet est financé par les IRSC, la FUQAC et le Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF)

¹⁶ Ce mode de fonctionnement a été utilisé en raison de la pandémie de COVID-19, ces circonstances rendant impossible le contact direct avec les participants ou une signature manuscrite de leur part.

4 PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair lors de votre entrevue individuelle avec un membre de l'équipe de recherche. Ce dernier prendra le temps de lire avec vous le présent document. Enfin, si vous désirez participer à ce projet, votre consentement verbal sera recueilli et retranscrit dans le verbatim de l'entrevue individuelle.

5 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

5.1 Description du projet de recherche

La présente recherche qualitative vise à documenter le point de vue des élèves et de leurs parents sur les conséquences et les leçons à tirer de la pandémie en regard des inégalités sociales, scolaires et numériques. Pour ce faire, elle propose la tenue d'entrevues individuelles avec des parents d'élèves fréquentant une école du Centre de services scolaire (CSS) De La Jonquière et du CSS du Lac-Saint-Jean afin de leur donner une voix. Cette étude permettra aux établissements scolaires d'obtenir de précieuses informations concernant le vécu et les besoins de leurs élèves et de leurs parents, afin de mettre en place ou de maintenir des initiatives favorisant une meilleure adaptation de ceux-ci à la pandémie.

5.2 Objectif(s) spécifique(s)

La présente recherche vise à répondre aux trois objectifs suivants :

- 1) Identifier les stresseurs et les inégalités sociales, scolaires et numériques vécus par les élèves et leurs parents pendant la pandémie et leurs conséquences (positives ou négatives).
- 2) Documenter le point de vue des élèves et de leurs parents sur l'atténuation ou l'exacerbation de ces stresseurs, ces inégalités et ces conséquences après la pandémie.
- 3) Décrire les stratégies déployées par les élèves et leurs parents pendant et après la pandémie afin de faire face aux stresseurs, aux conséquences, ainsi qu'aux inégalités sociales, scolaires et numériques qui y sont associées.

5.3 Déroulement

Votre participation à ce projet de recherche consistera à réaliser une entrevue individuelle dont la durée sera environ de 90 minutes. Vous serez alors invité à répondre à des questions ouvertes concernant votre point de vue sur votre vécu en tant que parent d'un élève fréquentant une école primaire ou secondaire. Votre participation ne nécessite aucune préparation de votre part. L'entrevue individuelle sera réalisée via ZOOM (licence institutionnelle de l'UQAC), un système de visioconférence sécuritaire, et enregistrée. Seul l'audio sera retranscrit en verbatim pour l'analyse, et ce, de façon confidentielle. Par la suite, un lien vers un questionnaire sociodémographique en ligne vous sera transmis par courriel. La complétion de ce questionnaire prendra environ 20 minutes et pourra s'effectuer à votre convenance en présence ou non de l'interviewer.

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

Vous ne retirerez aucun avantage direct, ni rémunération pour votre participation à cette recherche. Par contre, il est possible que vous retiriez des avantages personnels à la suite de votre participation par la verbalisation de votre vécu. De plus, votre participation contribuera à l'accroissement des connaissances concernant les modalités à mettre en place afin de diminuer les inégalités entre les élèves pendant et après la pandémie.

Dans l'état de nos connaissances actuelles, votre participation à cette entrevue individuelle ne devrait pas vous causer de préjudice. Les seuls inconvénients qui peuvent survenir lors de votre participation à cette étude sont le temps alloué à la rencontre individuelle (environ 90 minutes) et la fatigue pouvant en découler. De plus, il est possible que le fait de livrer des aspects personnels de votre expérience en tant que parent suscite en vous des réflexions ou des souvenirs émouvants ou encore désagréables. Si un tel inconfort était ressenti de votre part, nous vous suggérons de contacter le 811 (Info-social).

Tout sera donc mis en place pour faciliter votre participation et la durée de l'entrevue individuelle sera limitée à un temps maximal de 90 minutes. Une seule séance sera nécessaire afin de recueillir les renseignements pertinents à la présente étude.

7 CONFIDENTIALITÉ, DIFFUSION ET CONSERVATION

7.1 Confidentialité

Afin de respecter votre anonymat, votre nom n'apparaîtra sur aucun document de la présente recherche.

Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Cette liste sera par contre détruite, une fois la collecte des données réalisée. Les données recueillies seront alors rendues anonymes. Chaque entrevue sera transférée sur une clé USB appartenant à la chercheuse responsable de coordonner ce volet de la recherche et sur une clé USB remise à la personne responsable de transcrire les entrevues sous forme de verbatim. Chaque clé USB sera verrouillée et chacune d'elle sera protégée par un mot de passe.

7.2 Diffusion

Les informations découlant de l'étude pourront faire l'objet d'articles et de communications scientifiques qui n'incluront aucune donnée nominative.

7.3 Conservation

À des fins de sécurité, les données seront conservées dans le bureau de la chercheuse principale et les analyses des données recueillies seront également déposées dans un classeur sous clé pendant une période minimale de sept ans, sans excéder huit ans. Elles seront ensuite détruites en respectant les règles de confidentialité.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. Si vous vous retirez en cours de recherche, soit ultérieurement à l'entrevue, vous devez être informé que les données déjà recueillies vous concernant ne pourront être détruites puisqu'elles seront anonymisées, donc non retraçables.

9 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune rémunération ou compensation n'est offerte.

10 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet, Ève Pouliot, en la contactant au numéro de téléphone suivant : 418-545-5011 poste 5089;

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche (418-545-5011 poste 4704 ou la ligne sans frais : 1-800-463-9880 poste 4704 ou cer@uqac.ca).

11 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Dans le cadre du projet intitulé Comprendre et atténuer les répercussions de la pandémie de COVID-19 sur les jeunes, les familles et les milieux scolaires en région éloignée, votre consentement verbal sera enregistré et retranscrit dans le verbatim de l'entrevue individuelle. Votre acceptation à participer à ce projet de recherche implique que vous avez pris connaissance du formulaire d'information et de consentement, avez obtenu les réponses à vos questions, s'il y a lieu, et comprenez suffisamment bien le projet pour que votre consentement soit éclairé. Également, vous comprenez que vous êtes libre d'accepter de participer et que vous pourrez vous retirer de la recherche, sans aucun préjudice ni justification de votre part jusqu'à ce que les données aient été anonymisées.

Consentez-vous à participer à ce projet de recherche aux conditions qui sont énoncées dans le présent formulaire d'information et de consentement ?

ANNEXE 3 – GUIDE D’ENTREVUE COMPLET

Guide d’entrevue individuelle avec les parents

Comprendre et atténuer les répercussions de la pandémie de COVID-19 sur les jeunes, les familles et les milieux scolaires en région éloignée

Merci beaucoup d’avoir accepté de participer à une entrevue individuelle qui a comme objectif de recueillir votre point de vue sur les conséquences de la pandémie sur vos enfants. Nous vous poserons des questions ouvertes ayant trait à votre vécu en tant que parent vivant une pandémie. Il n’y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et vous n’êtes pas obligé de donner votre point de vue sur chacune des questions. L’important c’est que vous répondiez librement, le plus honnêtement possible, aux questions qui seront posées. Plus spécifiquement, cette rencontre poursuit trois principaux objectifs :

- 1) Identifier les stresseurs et les inégalités sociales, scolaires et numériques vécus par les élèves et leurs parents pendant la pandémie et leurs conséquences (positives ou négatives).
- 2) Documenter le point de vue des élèves et de leurs parents sur l’atténuation ou l’exacerbation de ces stresseurs, ces inégalités et ces conséquences après la pandémie.
- 3) Décrire le point de vue des élèves et de leurs parents sur les stratégies déployées par eux-mêmes et par les membres du personnel scolaire et leur organisation pendant et après la pandémie afin de faire face aux stresseurs, aux conséquences, ainsi qu’aux inégalités sociales, scolaires et numériques qui y sont associées.

Avez-vous des questions avant que l’on commence l’entrevue ?

Partie 1 : Le vécu des élèves et de leurs familles lors du premier confinement à domicile (en mars 2020)

- De façon générale, comment vous et votre enfant avez vécu la première vague de la pandémie, c’est-à-dire lorsque les écoles ont été fermées en mars 2020 ?
 - o Votre vécu
 - o Celui de votre enfant
- Quels ont été les réactions et les sentiments vécus au sein de votre famille lors du confinement à domicile du printemps 2020 ?
- Quels ont été les principaux stress, craintes et préoccupations vécues lors de cette période au sein de votre famille ?
 - o En ce qui a trait à vos tâches et vos responsabilités liées à la scolarité de votre enfant
 - o En ce qui concerne votre état de santé (physique, psychologique) et celui de votre enfant

Sur une échelle de 1 à 10, comment qualifieriez-vous votre niveau d’aisance et celui de votre enfant en lien avec les technologies numériques lors du premier confinement ?

Sur le plan des technologies (ex. informatique), jusqu’à quel point votre famille était prête à vivre cette période de confinement ?

- En regard de vos compétences, le matériel disponible à la maison, la connexion à internet, la maîtrise des outils, etc.
 - Qu'est-ce qui vous faisait le plus peur ou vous intimidait le plus en regard des technologies ?
 - Quelles ont été les mesures et les stratégies déployées, par vous et les enseignants, en regard des technologies ?
 - Quelles étaient les règles à votre domicile entourant l'usage des technologies numériques ? Dans quelle mesure ces règles ont-elles changé pendant le confinement ?
- Quels ont été les principaux défis, obstacles ou difficultés que votre enfant a rencontrés quant à la possibilité de poursuivre ses études ?
 - Comment l'école et les enseignants de votre enfant l'ont-ils aidé à poursuivre ses études ?
 - Quels sont les principaux commentaires émis par les différents membres de votre famille lors de cette première vague de confinement à domicile ?
 - Quels sentiments aviez-vous face à l'enseignement en ligne ?
 - Quelles mesures ou stratégies avez-vous mises en place pour aider votre enfant sur le plan des technologies ? Quelle a été l'efficacité de ces mesures ?
 - À votre connaissance, quelles stratégies pédagogiques les enseignants ont utilisées pour assurer l'apprentissage, l'assiduité, la persévérance, la réussite scolaire et le bien-être de votre enfant ?
 - Apprentissages
 - Assiduité
 - Persévérance et réussite scolaires
 - Bien-être
 - Quelles ont été les principales conséquences positives et négatives de ce confinement au sein de votre famille ?

Partie 2 : Le vécu de votre enfant et de votre famille depuis le retour en classe en septembre 2020

- De façon générale, comment votre famille a-t-elle vécu le retour en classe à l'automne 2020 et l'alternance de cours en classe et de cours en ligne ?
- Quels étaient vos principaux stress, craintes, difficultés ou préoccupations lors de cette période en ce qui a trait aux études de votre enfant ?
- Quelles ont été les conséquences de la pandémie sur votre famille lors de ce retour en classe ?

- Votre situation familiale a-t-elle changé au niveau des technologies (ex. informatique) lors de cette rentrée ? (compétences, accès, acceptabilité, intérêt, etc.) Comment ?
 - o De nouvelles mesures/stratégies/règles ont-elles été prises par votre famille et l'école de votre enfant en matière de technologies ?
 - o Quels ont été les principaux défis ou obstacles que votre enfant a rencontrés depuis le retour en classe en ce qui a trait aux technologies ?
 - o Qu'est-ce que votre famille et votre enfant ont fait pour surmonter ces difficultés ?
 - o Quels obstacles avez-vous rencontrés pour surmonter ces difficultés ?
- Quels sont les principaux commentaires émis par votre enfant et les autres membres de votre famille depuis le retour en classe ?
 - o Enfant
 - o Autres membres de la famille
- À votre connaissance, quelles stratégies pédagogiques les enseignants de votre enfant ont utilisées pour assurer son apprentissage, son assiduité, sa persévérance, sa réussite scolaire et son bien-être ?
 - o Apprentissage
 - o Assiduité
 - o Persévérance et réussite scolaires
 - o Bien-être
- Que se passait-il pour vous lorsque votre enfant a été contraint de demeurer à la maison pour quelques jours (symptômes, isolement préventif, etc.) ?
- Comment votre famille a-t-elle vécu les périodes d'enseignement en ligne lors de l'alternance de cours en classe et de cours en ligne ?
- Quelles ont été pour votre famille les principales conséquences positives et négatives du retour en classe ?

Partie 3 : Bilan et perspectives d'avenir

- Qu'en vous entendez l'expression « technologies numériques », quels sont les trois premiers mots qui vous viennent spontanément à l'esprit ? (Connotation et explication de chaque terme) Pensez-vous que vos réponses auraient été les mêmes avant la pandémie ?
- Comment entrevoyez-vous la présente année scolaire de votre enfant ?
- Que souhaitez-vous pour cette année scolaire ?
- Les événements que nous venons de vivre ont-ils changé votre vision de l'école d'une manière ou d'une autre ou les projets scolaires et professionnels de votre enfant ?

- Vous ou vos enfants, avez-vous développé de nouvelles compétences ou de nouvelles stratégies qui risquent d'être bénéfiques dans le futur, pour les études, le travail ou autre ?

Partie 4: Et si c'était à refaire ?

- Si c'était à refaire, que souhaiteriez-vous de différent lors du confinement à domicile, lors des premiers jours du retour en classe et dans les semaines et mois qui ont suivis ce retour en classe ?
 - Lors du confinement à domicile
 - Lors des premiers jours du retour en classe
 - Dans les semaines et mois qui ont suivis ce retour en classe
 - Lors de l'alternance entre les cours en classe et les cours en ligne
- Plus spécifiquement en lien avec l'usage des technologies numériques chez vous et votre enfant, feriez-vous des choses autrement si c'était à refaire (règles concernant l'usage, la durée, etc.) ?
- Qu'est-ce que vous auriez-aimé que la direction d'école et ses enseignants fassent pendant le confinement et lors du retour en classe pour mieux soutenir votre enfant et votre famille ?
- Qu'est-ce que vous auriez-aimé que le Gouvernement du Québec fasse pendant le confinement et lors du retour en classe pour mieux soutenir les élèves et les écoles ?
 - Pour mieux soutenir les élèves
 - Pour mieux soutenir les écoles

Merci de votre précieuse collaboration !

ANNEXE 4 – QUESTIONNAIRE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

Questionnaire sociodémographique pour les parents

Ces questions ont pour but de dresser un portrait général des parents ayant répondu à l'étude. Vous êtes libre d'y répondre et vous pouvez choisir de ne pas répondre à l'une ou l'autre des questions posées, sans avoir à vous justifier.

1. Quelle est l'option qui vous décrit le mieux ?

- Femme
- Homme
- Personne au genre fluide, non binaire ou bispirituelle

2. Quel âge avez-vous actuellement ? _____ ans

3. Quel est votre état matrimonial ?

- Marié.e
- Vivant en union libre
- Séparé.e
- Divorcé.e
- Veuf ou veuve
- Célibataire

4. En vous incluant, combien de personnes vivent dans votre logement (ou maison) actuellement ? _____ personnes

5. Combien avez-vous d'enfants ? _____ enfants

6. Quel âge a chacun de vos enfants ?

- Enfant 1 : _____
- Enfant 2 : _____
- Enfant 3 : _____
- Enfant 4 : _____
- Enfant 5 : _____
- Enfant 6 : _____

7. Lesquels de vos enfants vivent avec vous au moins 50 % du temps ?

- Enfant 1 : Oui Non
- Enfant 2 : Oui Non
- Enfant 3 : Oui Non
- Enfant 4 : Oui Non
- Enfant 5 : Oui Non
- Enfant 6 : Oui Non

8. Vos enfants vivent-ils avec un ou des diagnostics susceptibles de nuire à leurs apprentissages (ex. dyslexie, TDAH, TSA) ?

Non

Oui. Précisez : _____

9. Dans quelle municipalité vivez-vous ? _____

10. Quel est votre code postal? _____

11. En excluant les salles de bains, les corridors et les vestibules, combien y a-t-il de pièces finies dans votre logement ?

12. Au meilleur de votre connaissance, quel était le revenu de votre famille en 2020 ?

13. Quelle est votre occupation principale actuellement ?

Emploi à temps plein

Emploi à temps partiel

Chômage

Retraite

Études à temps plein

Études à temps partiel

Congé de maternité / de paternité / parental

Congé de maladie

À la maison

Autre, précisez : _____

Merci de votre participation !