

CSESJ - 041M  
C. P.

Impacts écrans et  
réseaux sociaux sur  
santé et développement  
des jeunes

# Vers un usage équilibré des écrans : miser sur les familles et renforcer l'effort scolaire



Mémoire présenté à la Commission spéciale  
sur les impacts des écrans et des réseaux sociaux  
sur la santé et le développement des jeunes

Janvier 2025

Pour citer ce document :

Giroux Patrick, Pouliot Eve, Dion Jacinthe, Parent Séverine, Deschênes Michelle, Teillon Clémentine, Lacelle Catherine, Jean Pascale et Gauthier Pascal. (2025). *Vers un usage équilibré des écrans : miser sur les familles et renforcer l'effort scolaire*. Université du Québec à Chicoutimi.

<https://constellation.uqac.ca/id/eprint/10048>



UQAR

UQAC

## Table des matières

<b>Présentations des auteurs .....</b>	<b>4</b>
<b>Quels objectifs poursuivons-nous? .....</b>	<b>5</b>
<b>Pourquoi vaut-il mieux consacrer les énergies de la Commission aux familles plutôt qu'aux écoles? .....</b>	<b>7</b>
Le numérique en éducation.....	7
Les compétences pour réussir l'intégration du numérique en éducation.....	8
Le soutien des personnes enseignantes en regard du numérique.....	10
La distinction du « mauvais » et du « meilleur » temps d'écran .....	11
Une faiblesse du système scolaire en lien avec le numérique.....	12
Deux actions concrètes pour améliorer la compétence numérique des jeunes Québécois .....	13
1. Rendre obligatoire l'évaluation de la compétence numérique .....	13
2. Élaborer et diffuser une progression des apprentissage (PDA) officielle pour la compétence numérique .....	13
<b>Quelle importance ont les familles en matière de numérique et comment la Commission peut-elle soutenir les parents québécois? .....</b>	<b>15</b>
Le rôle central et critique des parents dans la gestion de l'utilisation des écrans .....	15
Pistes d'actions pour informer et soutenir les parents québécois.....	18
1. Continuer de lutter pour atténuer les inégalités relatives à l'accès au numérique .....	19
2. Améliorer les compétences numériques des parents.....	20
3. Sensibiliser les parents quant aux pratiques d'encadrement à privilégier avec leurs enfants .....	21
4. Informer les parents des enjeux inhérents au numérique.....	22
5. Ouvrir le dialogue avec les familles afin d'identifier leurs besoins et leur offrir des solutions qui y sont adaptées .....	22
<b>Conclusion .....</b>	<b>24</b>
<b>Liste de références .....</b>	<b>25</b>

## Présentations des auteurs

**Patrick Giroux, Ph. D.** : professeur titulaire, Département des sciences de l'éducation, UQAC. Directeur pédagogique, Carrefour de l'enseignement et de l'apprentissage, UQAC. Chercheur au GRIIPTIC et au CRIFPE.

**Eve Pouliot, Ph. D.** : professeure titulaire, Département des sciences humaines et sociales, UQAC. Directrice par intérim des programmes de premier cycle en travail social. Cotitulaire de la Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur la vie et la santé des jeunes (VISAJ). Chercheure régulière au CRUJeF, au JEFAR, au RIISQ et au CISD.

**Jacinthe Dion, Ph. D.** : professeure titulaire, Département de psychologie, UQTR. Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur la violence sexuelle chez les jeunes vulnérables (Aquarelle). Cotitulaire de la Chaire UQAC-Cégep de Jonquière sur la vie et la santé des jeunes (VISAJ). Chercheure régulière au CRIPCAS, CEIDEF, et au CISD.

**Séverine Parent, Ph. D.** : professeure agrégée, Département des sciences de l'éducation, UQAR. Membre du réseau PÉRISCOPE sur la réussite scolaire, du groupe LMM et de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec. Chercheure au CRIRES.

**Michelle Deschênes, Ph. D.** : professeure agrégée, Département des sciences de l'éducation, UQAR. Membre du réseau PÉRISCOPE sur la réussite scolaire et de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec. Chercheure au CRIRES.

**Clémentine Teillon, B. Ps.** : étudiante à la maîtrise en travail social, UQAC. Membre étudiante-chercheure de VISAJ et du JEFAR.

**Catherine Lacelle** : étudiante à la maîtrise en travail social, UQAC. Membre étudiante-chercheure de VISAJ, du CRUJeF et du JEFAR.

**Pascale Jean, T.S., M.A.** : CIUSSS du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

**Pascal Gauthier, T.S.** : candidat au doctorat en sciences humaines appliquées, UQAC. Membre étudiant-chercheur du CRUJeF, du JEFAR, du CRIRES et de VISAJ.

## Quels objectifs poursuivons-nous?

Passer trop de temps devant les écrans serait lié à des impacts négatifs sur la santé physique et mentale, dont des problèmes de sommeil, de la fatigue oculaire, des symptômes dépressifs et anxieux, voire des troubles cognitifs. Chez les jeunes, une utilisation intensive des écrans, généralement établie à cinq heures ou plus par jour en dehors du contexte scolaire, est également associée à une réduction des compétences sociales, de la motivation pour les études et du rendement académique. Récemment, la pandémie et le recours accru aux technologies, tant dans le milieu scolaire que professionnel, semblent avoir amplifié ces effets néfastes. En effet, partout à travers le monde, la pandémie de COVID-19 a constitué un point tournant dans l'utilisation des écrans, en affectant les habitudes de vie et la santé de la population, et ce, tout particulièrement chez les jeunes. En raison des mesures sociosanitaires, ces derniers ont été privés de plusieurs milieux leur permettant de maintenir de saines habitudes de vie et de socialiser, dont l'école et les lieux de loisirs. Les écrans, comprenant la télévision, l'ordinateur, la tablette numérique, le téléphone intelligent et la console de jeu, ont alors constitué des moyens pour apaiser leur ennui, maintenir des liens sociaux, poursuivre leurs apprentissages scolaires ou développer leur créativité.

Même si la recherche sur le sujet est souvent corrélationnelle plutôt que causale, l'accumulation d'observations et de résultats provenant de contextes et de disciplines variés rend difficile de nier que le temps passé devant des écrans constitue désormais un problème. Ce constat s'impose aujourd'hui comme une évidence ! Ce mémoire ne vise donc pas à décrire ces impacts. À cet égard, nous avons confiance que la Commission les a déjà amplement documentés. Cependant, si ce n'est pas le cas, nous (et possiblement d'autres collègues universitaires) consacrerons volontiers plus de temps aux membres de la Commission pour les aider à bien comprendre les impacts du temps écran (incluant les réseaux sociaux) sur les jeunes.

### **Alors, quels sont les objectifs poursuivis par ce mémoire?**

Cette Commission a le mandat de trouver des pistes de solutions pour mieux encadrer l'utilisation, chez les jeunes, des écrans et des réseaux sociaux. Sans surprise, l'École est souvent au centre des préoccupations et des solutions envisagées. Elle et ses acteurs sont, après tout, en première ligne lorsqu'il est question d'intervenir auprès de la jeunesse. L'École constitue conséquemment un levier d'intervention important pour le gouvernement. Ce dernier en dicte d'ailleurs les programmes, il régit la formation des personnes enseignantes, il oriente les actions du système scolaire, etc. Dans le document de consultation produit pour cette Commission, plusieurs questions sont soulevées, accompagnées de suggestions visant à proposer des solutions pour améliorer la situation à l'École. On remet, par exemple, en question la place qu'occupe le numérique dans les écoles, on s'interroge sur les moyens

d'encadrer plus efficacement l'utilisation du numérique en classe, tout en abordant d'autres enjeux liés à son utilisation. En posant ces questions et ces objectifs, on confond aussi les outils numériques avec une méthode d'enseignement, une erreur qui nuit à la bonne compréhension de la place du numérique dans la classe et à l'évaluation que l'on fait de la situation. L'un de nos principaux objectifs sera donc de proposer un repositionnement de la problématique et de clarifier le statut du numérique. Selon nous, il faudra penser en dehors de la boîte « École » pour régler ce problème. Ce faisant, nous suggérons clairement à la Commission que **pour avoir un impact positif sur le temps d'écran des jeunes, il serait bien plus porteur de consacrer ses énergies ailleurs que dans les écoles québécoises**. En effet, même si la Commission peut certainement aider l'École québécoise, nous croyons que **ce sont surtout les familles qui ont besoin de soutien et de formation**. Nous reconnaissons qu'il est politiquement délicat et inconfortable pour un gouvernement élu de s'immiscer dans la vie des familles. C'est pourquoi notre second objectif sera de clarifier la situation des familles en matière d'usage et d'éducation au numérique, de proposer des pistes d'intervention concrètes et d'identifier les savoirs prioritaires par rapport auxquels il est urgent de sensibiliser et d'éduquer les parents québécois !

## Pourquoi vaut-il mieux consacrer les énergies de la Commission aux familles plutôt qu'aux écoles?

### Le numérique en éducation

On entend parfois que les outils numériques n'ont pas d'effets prouvés par rapport à l'apprentissage. On surprend aussi certains à présenter le numérique comme si c'était une méthode ou une stratégie d'enseignement ou d'apprentissage (notamment à la page 4 du « Document de consultation » de cette Commission). C'est une compréhension bien incomplète et superficielle de la recherche en technologies éducatives et du statut des outils numériques dans une salle de classe.

Le processus d'enseignement/apprentissage est un processus complexe qui implique plusieurs variables. Chaque jour, les personnes enseignantes doivent prendre en compte les humeurs, les sentiments, les préférences, les valeurs, les forces, les habitudes et les faiblesses ou handicaps de vingt, vingt-cinq ou trente personnes apprenantes, chacune étant unique. Elles évoluent dans un environnement partiellement contrôlé, qui change plus ou moins quotidiennement en fonction de la météo, de l'actualité, des contraintes, des décisions ministérielles et plus encore. La personne enseignante doit, entre autres, gérer son groupe, planifier, préparer et organiser les cours afin de<sup>1</sup>:

1. capter et maintenir l'attention des personnes apprenantes;
2. formuler des objectifs et les expliquer de sorte que toutes se sentent impliquées ou engagées;
3. aider les personnes apprenantes à faire des liens entre les nouveaux contenus et les apprentissages antérieurs;
4. démontrer les contenus;
5. guider les personnes apprenantes à travers les complexités grandissantes;
6. confronter les personnes apprenantes à des situations requérant la mise en pratique de ces apprentissages;
7. donner régulièrement à chaque personne apprenante une rétroaction adaptée et susceptible de favoriser son développement personnel;
8. évaluer les performances de chacune des personnes apprenantes, mais aussi de ses choix d'outils et de stratégies pédagogiques afin d'être en mesure de s'adapter le cas échéant;
9. permettre à chaque personne apprenante d'intégrer ses apprentissages récents et d'être capable de les réutiliser dans une variété de contextes.

<sup>1</sup> Nous nous inspirons directement des neuf événements de l'apprentissage de Gagné (2005) pour rendre la tâche des personnes enseignantes explicite. Bien que cela puisse sembler réducteur face à la complexité du rôle enseignant, cette approche nous apparaît suffisante pour soutenir notre argumentaire.

Pour arriver à remplir son rôle, chaque personne enseignante dispose de nombreux outils et stratégies qu'elle utilise selon son expertise et en fonction du contexte, des caractéristiques de son groupe et des contenus. Le numérique est l'un de ces outils. Selon le contexte et la stratégie choisie, la personne enseignante peut utiliser le numérique pour une multitude de raisons, telles qu'aider les personnes apprenantes à mémoriser, comprendre et appliquer leurs connaissances ainsi qu'à analyser, évaluer, créer et plus encore. À l'instar de tout autre outil, le numérique s'insère dans la stratégie ou la méthode que la personne enseignante a décidé de déployer pour faciliter la mise en relation des personnes apprenantes avec le contenu, leurs pairs et elle-même. Il peut alors être utilisé de manière bénéfique ou inappropriée. Ainsi, les écrits scientifiques regorgent d'exemples montrant que l'utilisation du numérique n'a pas les effets souhaités ou, à l'inverse, qui soulignent son efficacité à atteindre les résultats escomptés. Au final,  $-1+1=0$ . C'est le « no significant effect paradigm » parfois mentionné en technologies éducatives ou, sans toujours le connaître réellement, par les critiques du numérique en éducation qui avancent comme argument que le numérique n'a, au final, pas d'effet ! En se limitant à compiler les recherches menées, on peut effectivement conclure à tort que le numérique n'a pas d'effet et n'est donc pas pertinent en éducation, mais ce serait nier tout ce que l'on peut apprendre desdites recherches, c'est-à-dire ce qu'il faut et ne faut pas faire avec le numérique. En gros, si on casse quelques fenêtres avec son marteau et qu'on se cogne aussi sur les doigts quelques fois, on peut conclure qu'il faut bannir les marteaux de tous les chantiers de construction et dire qu'ils ne sont pas utiles en construction. Ou alors, on peut tirer des leçons de ces expérimentations positives et négatives et apprendre à les utiliser adéquatement. À ce moment, le marteau devient un outil très pertinent !

### Les compétences pour réussir l'intégration du numérique en éducation

La recherche en technologies éducatives et en éducation a montré que le numérique est bien plus qu'un outil technique et qu'il est utile pour soutenir la relation entre les personnes enseignantes, les personnes apprenantes et les contenus à apprendre.

*The process of using technology to improve learning is never solely a technical matter, concerned only with properties of educational hardware and software. Like a textbook or any other cultural object, technology resources for education – whether a software science simulation or an interactive reading exercise – function in a social environment, mediated by learning conversations with peers and teachers. (National Research Council, 2000, p. 230)*

L'analyse de l'utilité du numérique en éducation doit absolument prendre en compte le contexte ainsi que les caractéristiques des personnes apprenantes et enseignantes, celles du contenu et celles des outils mobilisés. Tout cela interagit ensemble et cette

interaction peut à chaque moment favoriser la réussite ou l'échec d'une situation d'enseignement/apprentissage.

*The research discussed in this chapter demonstrates that recent advances in technologies for learning can offer significant benefits, but the results will depend on the alignment of goals for learning, contexts, the type of content to be learned, characteristics of learners, and the supports available for learners and instructors. (The National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2018, p.196)*

Choisir quels outils utiliser, pour quelles raisons et à quels moments n'est donc pas une décision simple. Le modèle TPACK (Mishra et Koehler, 2006) est largement accepté en technologies éducatives et montre qu'il faut des compétences relatives aux contenus autant que des compétences pédagogiques et technologiques (voir la figure 1). Dans les mains de professionnels bien formés, le numérique peut avoir des effets très bénéfiques parce que l'effet est tributaire de la manière dont on utilise l'outil. Or, les personnes enseignantes québécoises sont formées (à tout le moins celles qui ont quatre ans de formation universitaire) à l'utilisation du numérique pour l'évaluation, la présentation, la planification, la didactique, etc. Elles sont généralement bien outillées pour associer les outils numériques à des intentions pédagogiques claires et pertinentes, mais plus encore pour adopter une posture professionnelle réflexive et apprendre de leurs expériences. Elles sont ainsi probablement plus en mesure que des personnes « non-enseignantes » qui ne sont jamais dans la classe de gérer le fonctionnement de leur classe en fonction de la dynamique du groupe, des caractéristiques des élèves, des équipements disponibles, etc.

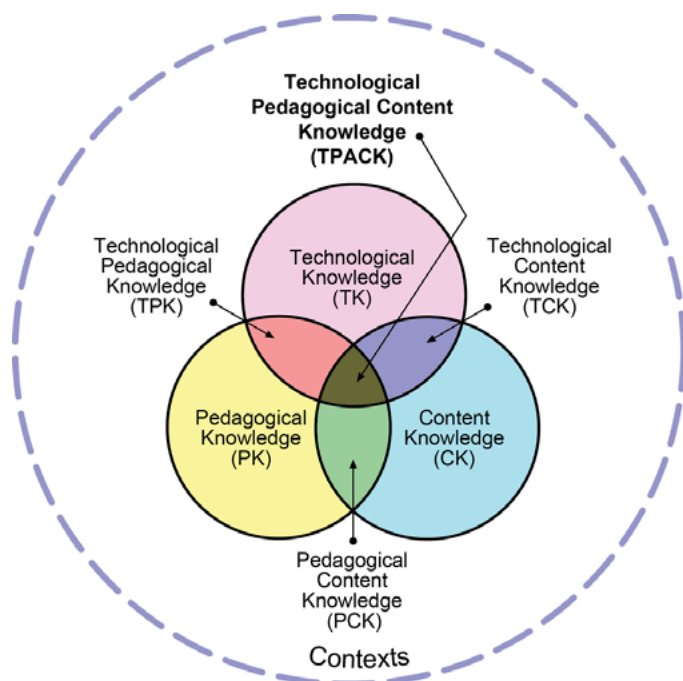


Figure 1: le modèle TPACK  
Source: <http://tpack.org>  
Reproduit avec la permission de l'auteur,  
© 2012 by tpack.org)

## Le soutien des personnes enseignantes en regard du numérique

Autre fait important, le Québec s'est doté de ressources et d'outils pour encadrer et faciliter l'usage du numérique en éducation. L'écosystème pédago-numérique québécois est souvent cité en exemple, voire copié, par des pays qui veulent améliorer leur positionnement par rapport au numérique en éducation<sup>2</sup>. Notre programme de formation mentionne ainsi le numérique comme compétence transversale (MEQ, 2006) et invite les personnes enseignantes à l'utiliser pour faciliter des apprentissages dans diverses matières (en mathématiques, en sciences, en français, etc). Nous nous sommes aussi pourvu d'un cadre définissant la compétence numérique (MEES, 2019), issu d'un processus rigoureux qui décrit cette compétence et ses dimensions, que les personnes enseignantes et formatrices peuvent utiliser de différentes façons. La compétence « mobiliser le numérique » du Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante (MEQ, 2020) réfère d'ailleurs à la compétence numérique décrite dans le Cadre de référence de la compétence numérique (MEES, 2019). Le nouveau programme de Culture et citoyenneté québécoise propose de plus quelques éléments de savoir relatif au numérique (Direction des programmes d'études en formation générale des jeunes, 2024). Précédemment, nous avons mis en place un plan d'action (MEES, 2018) ambitieux, mais structuré, pour orienter, augmenter et faciliter l'intégration du numérique en éducation. Ce plan prévoyait notamment d'importants investissements financiers pour favoriser l'accès au numérique dans les écoles, ainsi qu'un vaste programme de formation destiné aux actrices et acteurs du monde scolaire. De plus, le Québec s'est doté il y a plusieurs années de réseaux de conseillers pédagogiques spécialisés dans le numérique, soit le réseau des RECIT au primaire/secondaire (<https://recit.qc.ca/>) et celui des REPTIC (<https://reptic.ca>) au collégial. Ces derniers sont souvent cités en exemple par nos collègues d'autres pays qui nous envient cette structure de soutien et de formation. Les personnes enseignantes au Québec disposent donc d'un cadre exemplaire et d'un réseau de soutien solide pour les guider et les accompagner dans leur usage du numérique en classe. En plus des réseaux de conseillers pédagogiques, il existe finalement un écosystème bien développé de recherche s'intéressant au numérique en éducation financé par l'État qui comprend, entre autres, le GRIIPTIC (Groupe de recherche interétablissement sur l'intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication - <https://griiptic.ca>), le CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire - <https://crires.ulaval.ca>) et le CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante - <https://crifpe.ca>). Les personnes chercheuses qui font partie de ces regroupements et plusieurs autres collaborent fréquemment avec les actrices et les acteurs scolaires, les institutions et le ministère de l'Éducation.

---

<sup>2</sup> En Haïti, par exemple, les plus récentes réformes du secondaire et leurs documents relatifs au numérique sont très fortement inspirés des documents officiels québécois.

## La distinction du « mauvais » et du « meilleur » temps d'écran

En plus de leur formation initiale et des réseaux de conseillances pédagogiques qui les accompagnent et contribuent à leur formation continue, les personnes enseignantes peuvent compter sur de nombreux travaux de recherche rigoureux menés partout sur la planète. Parmi les plus récents travaux à propos de l'impact des écrans, certains indiquent que tous les types de temps d'écran ne sont pas égaux et que plusieurs facteurs influencent significativement l'effet du temps d'écran, tels que le type d'activité conduite devant les écrans (voir, par exemple, Twenge et Farley, 2020; Sanders et al., 2019), les contenus auxquels les écrans nous exposent (voir, par exemple, Lissak, 2018), le contexte de l'exposition (voir, par exemple, Lissak, 2018; Hale et Guan, 2015), la durée et le moment (voir, par exemple, Lissak, 2018; Neophytou et al., 2019; Hale et Guan, 2015; Sanders et al., 2019) et plusieurs caractéristiques individuelles (voir, par exemple, Twenge et Farley, 2020; Paulich et al., 2021). C'est un développement assez récent dans la recherche sur le temps d'écran, mais il y aurait donc du « mauvais » et du « meilleur » temps d'écran. Des recherches qui font cette distinction montrent que, dans certains contextes, le temps d'écran peut effectivement avoir des effets bénéfiques (voir, entre autres, Sanders et al., 2019; Adelantado-Renau et al., 2019). Sanders et al. (2019) recommandent d'ailleurs que « les décideurs, les personnes éducatrices et les parents devraient tenir compte du type de temps d'écran lorsqu'ils évaluent les avantages et les inconvénients de son utilisation » (p. 8, traduction libre). Plusieurs autres chercheurs ont également recommandé d'aller au-delà de la simple mesure du temps d'écran. Par exemple, Barr et al. (2020) suggèrent de prendre en considération le contenu des médias numériques ainsi que les contextes dans lesquels ils sont utilisés. De leur côté, Odgers et Jensen (2020) ainsi que Prinstein et al. (2020) soulignent la nécessité d'aller au-delà des hypothèses qui considèrent le temps d'écran comme une variable prédictive des impacts de l'usage du numérique. Au Québec, le Conseil Supérieur de l'Éducation (2020) constate aussi les limites importantes du temps d'écran pour décrire et comprendre l'interaction avec les écrans.

Avec l'expérience et en mobilisant leurs savoirs pédagogiques, il semble raisonnable de penser que le personnel enseignant devient généralement habile (avec la formation et l'accompagnement adéquat) à déterminer comment les écrans sont le plus utiles en classe. Une enquête inédite (Giroux et al., en préparation) menée au Québec dans une école secondaire où chaque personne apprenante dispose de sa propre tablette montre qu'au bout de cinq ans, l'utilisation des écrans en classe est limitée et encadrée. En soirée et le matin, avant l'arrivée à l'école, le temps d'utilisation de la tablette à des fins récréatives (visionner des vidéos, consulter les réseaux sociaux, etc.) est de 75 minutes en moyenne alors qu'il n'est que de 61 minutes pour des fins scolaires (devoir, entraide, lectures, etc.) durant la même période. En comparaison, la tablette est beaucoup moins utilisée à l'école, avec une utilisation pédagogique moyenne de 34 minutes et une utilisation de 28 minutes à des fins

récréatives. Fait intéressant, lors des entrevues, les personnes apprenantes ont expliqué que tout au long de la journée, elles alternaient entre leur cellulaire et leur tablette en conformité avec les règles de l'école. Ainsi, le soir, lors des pauses ou sur l'heure du dîner, lorsqu'il n'y a pas de règle interdisant le cellulaire, elles étaient nombreuses à l'utiliser, surtout pour les usages récréatifs ou sociaux. N'ayant pas évalué le temps d'utilisation du cellulaire, la consommation totale d'écran à des fins récréatives est donc probablement sous-estimée par cette enquête. Il ressort cependant clairement qu'en classe, le personnel enseignant dicte les moments et les usages, limitant et modelant un usage constructif et raisonné de l'outil.

### **Une faiblesse du système scolaire en lien avec le numérique**

Dans l'ensemble, la recherche en technopédagogie a largement documenté les bons et les moins bons usages du numérique en éducation et continue de le faire. De plus, les personnes enseignantes issues des différents programmes de baccalauréat en enseignement québécois reçoivent généralement une formation adéquate en regard de l'utilisation du numérique. Elles sont également encouragées à adopter une posture critique et réflexive envers leur pratique, favorisant ainsi un apprentissage continu et une amélioration constante. Elles sont, à cet effet, soutenues par tout un réseau de personnes professionnelles. Le ministère de l'Éducation a aussi mis à leur disposition des ressources et des cadres de référence. Néanmoins, une faiblesse actuelle de notre système éducatif fait en sorte qu'une fracture numérique<sup>3</sup> se creuse entre les jeunes québécois tout au long de leur cheminement scolaire. En effet, si le numérique peut être utilisé positivement en éducation, il faut savoir qu'au Québec, il n'est le plus souvent sous la responsabilité d'aucune personne enseignante en dehors des cours de Culture et Citoyenneté Québécoise où il occupe un petit espace et en Éducation physique et à la santé où il est possible pour l'enseignant ou l'enseignante de discuter du temps d'écran en lien avec la santé. On le considère le plus souvent comme une compétence transversale, par opposition à une compétence disciplinaire, et donc une responsabilité partagée entre tout le corps enseignant. De plus, le développement de la compétence numérique par les jeunes québécois n'est pas évalué formellement au primaire, ni au secondaire. Ainsi, on constate qu'il y a insuffisance de suivi concernant le développement de cette compétence. Selon Giroux et al. (2024), ce constat expliquerait que les nouveaux étudiants et étudiantes qui arrivent à l'université ont souvent un niveau de compétence numérique très hétérogène. Ceux qui ont moins développé leur compétence numérique s'exposent alors à des difficultés potentielles puisque les milieux universitaires (comme les milieux d'emploi) ont souvent des attentes implicites de compétence à ce niveau.

<sup>3</sup> Une fracture numérique est une différence en regard de l'accès, du niveau de compétence et/ou de l'usage du numérique. On observe facilement une fracture numérique entre les pays de l'hémisphère nord et ceux de l'hémisphère sud, mais on peut aussi en observer au sein de populations plus ciblées comme chez les élèves québécois par exemple. L'intérêt à porter aux fractures numériques est important si l'on considère la prépondérance du numérique dans la vie citoyenne, le commerce et l'industrie, etc.

Et si certains se sont faufileés jusqu'à l'université sans développer les compétences nécessaires à un usage productif du numérique, on peut facilement imaginer qu'ils n'ont possiblement pas été mieux formés en regard d'aspects importants liés à un usage sain du numérique et des écrans.

## Deux actions concrètes pour améliorer la compétence numérique des jeunes Québécois

Certains aspects du système scolaire actuel semblent donc limiter le potentiel d'action des personnes enseignantes en regard de l'éducation numérique des jeunes québécoises et québécois. Pour trouver des solutions à cette situation et garantir que toutes les personnes apprenantes soient bien formées dans ce domaine, la Commission pourrait poser deux gestes concrets.

### 1

#### Rendre obligatoire l'évaluation de la compétence numérique

Le premier geste que la Commission peut poser pour aider le personnel scolaire dans son action vis-à-vis du numérique et des écrans est de **recommander que la compétence numérique soit obligatoirement évaluée à plusieurs moments du parcours scolaire, du préscolaire jusqu'à l'université**. Ces jalons permettraient de mieux suivre le développement de la compétence numérique et d'en assurer la progression. Cette idée n'est pas nouvelle: plusieurs chercheuses et chercheurs québécois l'ont déjà proposée, allant même plus loin en suggérant que le numérique devienne une discipline obligatoire au même titre que le français ou les mathématiques (Giroux et al., 2024; Karsenti et Collin, 2016; Tremblay et Poelhuber, 2022). Rappelons ici que c'est la mission fondamentale de l'école d'éduquer et de préparer les jeunes pour qu'ils puissent être des citoyennes et des citoyens responsables une fois adultes. Considérant la vigueur du développement et du déploiement technologique qui marque toutes les sphères de notre société en 2025, le rôle de l'école apparaît évident. Quelles autres solutions permettraient d'aussi bien préparer l'ensemble de la prochaine génération et d'égaliser les chances de réussite ?

### 2

#### Élaborer et diffuser une progression des apprentissages (PDA) officielle pour la compétence numérique

Dans un second temps, pour faciliter ce changement important, la Commission devrait **recommander que le Québec se dote rapidement d'un continuum officiel décrivant les apprentissages et les habiletés à développer ainsi que la progression de ces apprentissages tout au long du cheminement des élèves**. Un document de ce genre existe déjà pour le milieu du travail (Commission des partenaires du marché du travail et MTESS, Date inconnue) et un autre destiné à décrire le développement

des compétences essentielles aux cycles gradués est, à notre connaissance, en préparation. À notre connaissance, plusieurs écoles primaires ou secondaires se sont déjà dotées de versions « maison » de tels documents et Giroux et al. (2020), dans son rapport au MEQ, rapportent que ces repères ont été explicitement demandés par des personnes enseignantes du secondaire. Un continuum de ce type permettrait aux équipes pédagogiques de planifier plus adéquatement leurs interventions et de se coordonner plus facilement.

En somme, avec ces quelques changements, et en complément du soutien qu'elles reçoivent actuellement en ajout à leur formation initiale, les personnes enseignantes disposeraient de nombreux outils utiles pour optimiser le développement des compétences numériques chez les élèves. Surtout, il semble que ce ne soit pas à l'école que la consommation d'écrans soit la plus importante, mais en dehors de celle-ci, dans les familles ou à des moments où les jeunes sont sous la responsabilité des parents. À ce stade, on peut déjà comprendre qu'il est important d'investir de nouveaux efforts dans un autre contexte que le milieu scolaire. Conséquemment, la prochaine section tentera de clarifier la situation des familles en matière d'usage et d'éducation au numérique. Nous proposerons aussi des pistes d'intervention concrètes et tenterons d'identifier les savoirs prioritaires par rapport auxquels il est urgent de sensibiliser et d'éduquer les parents québécois.

## Quelle importance ont les familles en matière de numérique et comment la Commission peut-elle soutenir les parents québécois?

Le second objectif de ce mémoire est de clarifier la situation des familles en matière d'usage et d'éducation au numérique. En quoi ou comment les familles sont-elles importantes dans la problématique concernant les impacts des écrans et des réseaux sociaux sur la santé et le développement des jeunes ? À la lumière de ce portrait, des pistes d'intervention concrètes et des savoirs prioritaires sont ciblés afin de sensibiliser et d'éduquer les parents québécois.

### Le rôle central et critique des parents dans la gestion de l'utilisation des écrans

Chez les jeunes, l'accès à des écrans et leur usage ne sont jamais complètement indépendants de leur environnement familial (INSPQ, 2021). Collin et al. (2015) évoquent d'ailleurs à ce sujet le capital culturel de la famille, qui « oriente, chez les élèves, le développement d'un rapport plus ou moins éducatif au numérique en contexte extrascolaire » (p. 14). Ainsi, les connaissances, les attitudes et les pratiques des parents sont susceptibles d'influencer l'utilisation que leurs jeunes font des écrans (Reginasari et al., 2021), jouant un rôle central dans le développement des connaissances, attitudes et compétences numériques chez les jeunes.

Une revue systématique des écrits a récemment mis en lumière quatre grandes catégories de facteurs familiaux associés aux inégalités numériques en milieu scolaire, à savoir : (1) l'accès à des outils numériques au sein de la famille; (2) le niveau de compétence ou de littératie numérique des parents; (3) l'attitude des parents envers le numérique; ainsi que (4) la disponibilité des parents pour accompagner leurs enfants dans leur utilisation du numérique (Pouliot et al., soumis). Ces facteurs, largement influencés par les caractéristiques socioéconomiques des familles, ont des répercussions considérables sur les pratiques mises de l'avant par les parents quant à l'utilisation que leurs jeunes font des écrans.

Tout d'abord, **l'accès à des outils numériques** au sein du milieu familial, de même que la fréquence et la qualité de leur utilisation, sont intrinsèquement liés aux caractéristiques socioéconomiques des familles (González-Betancor et al., 2021). En effet, les jeunes provenant de familles défavorisées économiquement sont moins exposés aux technologies numériques en raison des coûts qui y sont inhérents (Hughes et Read, 2018; Martínez-Domínguez et Fierros-González, 2022). Dans le même sens, les jeunes sont plus susceptibles d'avoir accès à un ordinateur et à une connexion Internet à leur domicile lorsque leurs parents ont un niveau d'éducation plus éle-

vé (Mendoza-Lozano et al., 2021). De plus, les familles vivant en milieu rural sont généralement désavantagées, comparativement à celles résidant en milieu urbain, en raison du manque d'infrastructures liées aux télécommunications (Khlaif et al., 2021; Kim et Padilla, 2020; Martinez-Domínguez et Fierros-González, 2022; Palau et al., 2021; Parent et Deschênes, 2022).

Outre l'accès, **un niveau adéquat de littératie numérique** chez les parents leur permet de mieux guider l'usage que leurs jeunes font des écrans. Les parents ayant un niveau fonctionnel de littératie numérique peuvent agir à titre d'infomédiaires auprès de leurs enfants, c'est-à-dire en adoptant un rôle de médiateurs entre ceux-ci et les technologies numériques (Martinez-Domínguez et Fierros-González, 2022). Ce soutien favorise à son tour le développement de meilleures compétences numériques chez les jeunes, de même que leur réussite scolaire (Tan et Hew, 2019). À l'inverse, le fait de ne pas détenir certaines connaissances limite leur accompagnement et leur capacité à sensibiliser ou à protéger leurs enfants quant aux risques possibles (Bonal et González, 2020; Boubeta et al., 2015; Porubinová, 2019; Tan et Hew, 2019). Les parents éprouvent, entre autres, certaines difficultés en ce qui concerne la sécurité des connexions et la protection de leurs enfants contre des communications indésirables (Kopecký, 2016). En ce sens, Jaeger et Breen (2016) estiment que l'utilisation du numérique chez les jeunes est façonnée par les ressources culturelles de leur famille. Des études mentionnent d'ailleurs que les parents moins instruits (Bonal et González, 2020; Soysal et al., 2019) et ayant des revenus plus faibles (Rundel et Salemink, 2021; Soysal et al., 2019) possèdent des compétences numériques réduites afin de soutenir les apprentissages de leurs enfants.

De plus, **l'attitude des parents vis-à-vis l'utilisation des écrans**, généralement empreinte de leurs valeurs et de leurs représentations sociales, est un facteur à considérer. En effet, certains parents ne priorisent pas le développement des compétences numériques de leurs enfants, que ce soit en raison d'un manque d'intérêt (Porubinová, 2019) ou de craintes pour leur sécurité (Khlaif et al., 2021; Klosky et al., 2022), ce qui peut entraîner des répercussions négatives sur leur réussite scolaire (Tan et Hew, 2019). Alors que les écrans peuvent être perçus comme des occasions d'apprentissage, de socialisation et de divertissement par les parents, ces derniers s'inquiètent aussi de leur influence négative sur la socialisation, les habitudes de vie et la santé de leurs enfants (Betts et Spenser, 2017). Ils associent également l'utilisation des écrans à certains risques, notamment en ce qui concerne la dépendance, la cyberintimidation (Betts et Spenser, 2017), l'exposition à la violence ou à la pornographie, ainsi que les contacts avec des personnes étrangères à la famille (Bartau-Rojas et al., 2018). Cette ambivalence, présente chez plusieurs parents, a été amplifiée dans le contexte pandémique. Une étude canadienne réalisée auprès de 32 000 parents a révélé que 64 % d'entre eux étaient « très » ou « extrêmement » préoccupés par le temps que leurs enfants passaient devant un écran, tandis que 8 % n'avaient « pas du tout » de préoccupation à ce sujet (Durette et al., 2021). Les difficultés associées à la gestion de l'utilisation des écrans chez les enfants ont donc des

conséquences sur le vécu des parents dans l'exercice de leur rôle puisqu'elles augmentent notamment leur sentiment de culpabilité et leur niveau de stress (Wolfers et al., 2024). Ces répercussions sont, à leur tour, susceptibles de faire obstacle à l'adoption de pratiques parentales qui favorisent le bien-être de l'enfant (Lacharité et al., 2015).

Certaines études soulignent également **l'importance du temps dont les parents disposent pour accompagner et soutenir leurs enfants**. Ainsi, dans le contexte de la pandémie, les parents qui étaient très actifs professionnellement avaient moins de temps pour offrir le soutien nécessaire aux apprentissages en ligne de leurs enfants (Kim et Padilla, 2020; Reynolds et al., 2022). Cette situation était particulièrement présente chez les parents qui œuvraient alors dans les services jugés essentiels, qui ont été confrontés à des défis supplémentaires de conciliation travail-famille, ce qui a limité l'accompagnement prodigué à leurs enfants lors de l'enseignement en ligne (Klosky et al., 2022). Chez les parents moins disponibles, un sentiment de culpabilité peut être observé en lien avec le fait de permettre du temps d'écran, ce qui est susceptible d'augmenter le stress parental (Wolfers et al., 2024). Dans certains cas, les recommandations émises en ce qui concerne l'utilisation des écrans chez l'enfant peuvent également augmenter le stress vécu par les parents lorsque ceux-ci ne sont pas en mesure de les respecter (Brauchli et al., 2024). Or, un plus haut niveau de stress parental est associé à une plus grande utilisation des écrans chez les jeunes (Navon et al., 2021; Seguin et al., 2021).

Finalement, dans leurs pratiques parentales, **les parents jouent non seulement un rôle de modèle**, par les comportements qu'ils adoptent et les propos qu'ils tiennent au sujet des écrans, mais **également un rôle médiateur dans la gestion de l'utilisation des écrans** chez leurs enfants. D'une part, une étude longitudinale souligne que les parents passent en moyenne 6,35 heures par jour devant les écrans en dehors du travail, alors qu'un temps d'écran élevé est associé à des scores de développement global plus faibles chez les enfants (Fitzpatrick et al., 2024). D'ailleurs, de plus en plus d'études mettent en lumière le phénomène de la « technoférence parentale », qui réfère aux interruptions des interactions sociales causées par la technologie (McDaniels, 2015; Stockdale et al., 2018). D'après plusieurs études, les distractions des parents prédisent de manière importante la « dépendance » des adolescents à l'égard des téléphones intelligents (Chen et al., 2023; Dai et al., 2024; Geng et al., 2021) et ont des conséquences sur la capacité d'adaptation des jeunes (Tong et al., 2023), la qualité et la quantité des interactions parent-enfant et les conflits familiaux (Meeus et al., 2021). D'autre part, la médiation parentale réfère aux actions menées par les parents afin de guider l'usage que leurs jeunes font des écrans, ou encore de les protéger de l'exposition à certains dangers pouvant y être associés (Livingstone et al., 2011). Alors que la médiation active réfère à des stratégies telles que l'utilisation des écrans avec le jeune et une vision active de la sécurité en ligne, la médiation restrictive consiste plutôt en l'établissement de règles visant à restreindre et à encadrer l'usage des écrans (Livingstone et al., 2011). Peu importe leur nature,

les pratiques de médiation parentale contribuent à réguler les comportements des jeunes en ligne et à atténuer les effets négatifs de l'utilisation des médias sociaux, comparativement au fait de n'appliquer aucune mesure (Livingstone et al., 2011). Korhonen (2021) relate, par exemple, que de mettre en place des règles relatives au temps d'écran entraîne une diminution significative de 3,5 heures/semaine du temps d'écran. Or, encadrer les jeunes dans leur utilisation des écrans représente un défi de taille pour les parents, étant donné que leurs enfants possèdent désormais des appareils portables, moins faciles à observer (Betts et Spenser, 2017). Dans un contexte post-pandémique, où les écrans sont omniprésents dans les différentes sphères de vie des jeunes et des familles, il peut être plus complexe de négocier des règles d'usage au quotidien (Betts et Spenser, 2017), un défi susceptible d'être amplifié chez les parents qui possèdent un capital culturel et technique moindre (Boubeta et al., 2015).

En somme, bien que les écrans constituent des outils incontournables pour les jeunes d'aujourd'hui, ils peuvent engendrer des répercussions négatives dans différentes facettes de leur vie, surtout lorsque ceux-ci en font une utilisation intensive. Considérant les risques associés à l'utilisation intensive des écrans chez les jeunes et l'influence majeure des parents à cet égard, il importe donc de créer et diffuser des outils de prévention efficaces auprès d'eux afin de leur permettre de bénéficier des avantages des écrans, tout en les protégeant des risques qui y sont inhérents. Dans le développement de ces outils, il importe toutefois de rappeler que la réponse à apporter aux inégalités numériques doit nécessairement prendre en compte les inégalités sociales ambiantes (Brotcorne, 2019).

### **Pistes d'actions pour informer et soutenir les parents québécois**

*Bien sûr, la connaissance des technologies ne met pas à l'abri de tous leurs dangers, mais elle constitue indéniablement un élément constitutif important des bonnes pratiques. Et pour que les parents et les pédagogues puissent accompagner au mieux les enfants dans leur découverte, ils doivent eux-mêmes en être informés. (Tisseron, 2016, p. 11)*

Plusieurs constats émergent des considérations précédentes. D'abord, le numérique n'est pas fondamentalement mauvais. Ensuite, avec les bons savoirs, les compétences adéquates et un réseau de soutien, il devient possible de bien encadrer son utilisation dans la vie des jeunes. Troisièmement, il faut agir à l'École, mais aussi à l'extérieur de celle-ci, là où les jeunes utilisent le plus le numérique. Finalement, et il s'agit d'un constat central, les parents sont des acteurs critiques lorsqu'il est question du temps d'écran chez les jeunes. **C'est dans ce contexte que nous suggérons à la Commission de miser sur les familles et de leur donner les moyens pour que ces constats soient traduits en actions concrètes susceptibles d'aider les parents à agir**

**sur l'usage quotidien du numérique des jeunes.** Pour ce faire, cinq principales pistes d'action nous semblent essentielles.

## 1

### **Continuer de lutter pour atténuer les inégalités relatives à l'accès au numérique**

Avant de penser à informer ou éduquer les familles, il importe de s'assurer que chaque famille puisse être bien équipée au plan technologique. Afin de diminuer les inégalités d'accès, de nombreux auteurs recommandent d'ailleurs de fournir des outils numériques et une connexion Internet fiable aux familles qui n'en possèdent pas ou encore de réduire leurs coûts (Khlaif et al., 2021; Kim et Padilla, 2020; Porubínová, 2019). En ce sens, l'État aurait avantage à adopter une posture qui vise à aplanir au mieux les inégalités numériques. Les inégalités matérielles dans la sphère numérique demeurent présentes (Aillerie, 2011; Erdogdu et Erdogdu, 2015; González-Betancor et al., 2021; Gracia et al., 2023; Hohlfeld et al., 2017; Robinson et al., 2020; Van Deursen et Van Dijk, 2019), ce qui s'est d'ailleurs accru en contexte de pandémie (Fenoglio, 2021). Dans ce contexte, chaque famille devrait avoir accès à des équipements adéquats pour développer des compétences numériques. L'État devrait donc remobiliser son programme d'allocations familiales afin d'aider les parents moins favorisés. À cet effet, il pourrait s'inspirer de programmes antérieurs qui visaient justement à réduire les inégalités numériques dans le passé comme le programme « Branchez les familles », déployé au tournant des années 2000. Il faudrait aussi poursuivre les efforts pour donner accès à internet haute vitesse partout au Québec.

Afin de réduire les inégalités numériques, les organismes communautaires constituent également des médiateurs de premier choix (Collin et al., 2023). Étant donné que ces organismes sont implantés dans le milieu et qu'ils maîtrisent à la fois la réalité des parents qu'ils desservent et celle des écoles, ils peuvent intervenir auprès des parents de façon systémique, en tenant compte à la fois des inégalités numériques et de la réponse à leurs besoins fondamentaux (Collin et al., 2023). Dans un tel contexte, les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux peuvent agir comme personnes médiatrices afin de favoriser la communication école-famille, tout en formant davantage le personnel scolaire à la réalité de certains groupes de parents, notamment les parents en situation de défavorisation sociale et ceux ne partageant pas une langue commune avec l'école (Collin et al., 2023). Ce rôle implique toutefois de « fournir aux organismes communautaires les pleins moyens humains, matériels et financiers nécessaires pour assurer leur mission auprès des parents » (Collin et al., 2023, p. 44). Au-delà de cette nécessité de financement, une réflexion politique s'impose sur la façon de redistribuer le pouvoir et les ressources dans la société afin d'agir sur les causes fondamentales des inégalités numériques, qui sont inhérentes aux inégalités sociales ambiantes.

## 2

### Améliorer les compétences numériques des parents

À l'instar des personnes enseignantes qui doivent mobiliser une variété de compétences (voir plus haut la figure 1 sur le TPACK), les parents ont aussi besoin d'acquérir et de maîtriser différents types de savoirs et de compétences en lien avec le numérique. Ainsi, une fois l'accès facilité pour tous et pour engendrer des répercussions positives sur leurs enfants (Vigo-Arrazola et Dieste-Gracia, 2019), il importe de soutenir les parents dans l'acquisition de savoirs de base et le développement de leurs compétences techniques (Rundel et Saleminck, 2021). Il est, par exemple, impossible d'envisager de programmer le routeur familial pour bloquer l'accès Internet des enfants en soirée et durant la nuit si on ne sait pas en quoi consiste un routeur, ni comment il fonctionne en général. Du côté technique, les savoirs et compétences à acquérir sont nombreux et variés en fonction des individus : fonctionnement des réseaux et d'un ordinateur, maîtrise des outils de bureautique, installation adéquate des logiciels, utilisation d'une tablette numérique, ou encore, de l'IA. Bien qu'elles soient d'un autre niveau, nous incluons aussi ici les compétences informationnelles qui permettent de trouver et de juger l'information. Ces compétences sont absolument nécessaires dès qu'il est question d'Internet, des réseaux sociaux et des autres médias numériques.

Pour soutenir les parents dans le développement de leurs compétences numériques, un accompagnement de proximité et centré sur leurs besoins doit être privilégié, par le biais notamment d'ateliers pratiques et accessibles, offerts en collaboration avec les écoles, les bibliothèques et les centres communautaires. Ces formations pourraient inclure des modules adaptés aux différents niveaux de compétence, allant de l'utilisation des tablettes et des applications éducatives à des sujets plus avancés comme la gestion de la cybersécurité familiale ou l'utilisation responsable de l'intelligence artificielle. On pourrait aussi s'inspirer du succès et du savoir-faire d'Allô Prof (<https://www.alloprof.qc.ca>) et du Cadre 21 (<https://cadre21.org>) pour soutenir en ligne de manière synchrone et asynchrone les parents. En ce qui a trait spécifiquement aux compétences informationnelles, les chercheuses et les chercheurs québécois membres du Partenariat universitaire sur la prévention du plagiat (PUPP – <https://pupp.uqo.ca>) pourraient vraisemblablement être mobilisés comme experts. Ces initiatives permettraient d'outiller concrètement les parents et d'assurer un encadrement optimal du numérique au sein des familles. Afin d'en faire la promotion, nous proposons que ces outils fassent l'objet d'une campagne publicitaire et que leur usage soit davantage encouragé dans les milieux d'enseignement et professionnels.

### 3

#### **Sensibiliser les parents quant aux pratiques d'encadrement à privilégier avec leurs enfants**

Bien qu'ils soient essentiels, les savoirs et les compétences techniques relatives au numérique ne suffisent pas lorsqu'il est question d'accompagner le développement des jeunes québécois. Certaines compétences absolument nécessaires relèvent davantage des pratiques parentales, notamment celles visant à encadrer une utilisation saine des écrans et à accompagner adéquatement les jeunes sur les usages qu'ils en font. Cet accompagnement implique, par exemple, d'instaurer des règles claires sur le temps d'écran quotidien et de définir des zones sans écrans à la maison (comme la salle à manger ou les chambres). Les parents peuvent également établir des routines numériques, comme prévoir des activités en famille sans technologie, telles que des promenades, des jeux de société, de la lecture, de la cuisine ou des sports. À ce sujet, le site Internet [pausetonecran.com](http://pausetonecran.com) fait de nombreuses suggestions dont les parents peuvent bénéficier. Pour encadrer l'usage que les jeunes font du numérique, il importe aussi que les parents discutent régulièrement avec leurs enfants des contenus qu'ils consomment sur les écrans. Cet accompagnement implique toutefois que les parents développent des compétences médiatiques et informationnelles leur permettant de favoriser une utilisation réfléchie et critique des écrans chez leurs enfants.

Pour soutenir le développement de ces savoirs et compétences, des campagnes de sensibilisation, diffusées à grande échelle, pourraient informer les parents sur les bonnes pratiques liées à l'usage des écrans. De plus, des ateliers interactifs offerts dans les écoles, les centres communautaires ou en ligne pourraient leur apprendre à mettre en place des stratégies efficaces, comme gérer les conflits liés à l'usage des écrans ou identifier les signes de dépendance numérique. Des guides pratiques, enrichis de scénarios réalistes et adaptés aux réalités familiales québécoises, pourraient également être créés pour offrir des solutions simples et applicables au quotidien. Enfin, des espaces d'échange, comme des groupes de discussion animés par des experts ou des forums en ligne, permettraient aux parents de partager leurs expériences et d'apprendre de leurs pairs. Ces initiatives contribueraient à renforcer leur confiance et leur capacité à accompagner efficacement leurs enfants dans un monde numérique en constante évolution. Pour ce faire, nous proposons de mettre à contribution l'expertise développée par certains organismes, notamment Habilomédias (<https://habilomedias.ca>), et de mettre en place un fond visant à encourager les organismes de première ligne à développer et offrir de la formation et de l'accompagnement.

## 4

### **Informers les parents des enjeux inhérents au numérique**

Les parents québécois doivent être mieux informés des nombreux enjeux associés à l'usage du numérique, que ce soit par eux ou par les jeunes. Si les effets positifs et les avantages du numérique — tels que l'accès à des services gratuits, le plaisir, le divertissement, et bien plus encore — sont facilement perceptibles, il est souvent plus difficile de comprendre et d'évaluer correctement les risques et enjeux potentiels associés à ces usages. Cette compréhension requiert non seulement un niveau élevé de compétences techniques et informationnelles (voir nos recommandations précédentes), mais aussi une vision plus globale de l'écosystème numérique. Les enjeux, risques et débats à avoir autour du numérique sont nombreux. Ils concernent, entre autres, la qualité de l'information, la cybersécurité, la cyberintimidation, la cyberdépendance, l'identité et la citoyenneté numérique, l'image corporelle et la sexualité en ligne, la propriété intellectuelle sur Internet, les IA et les algorithmes sur les réseaux sociaux, les pratiques et les stratégies volontairement déployées sur les réseaux sociaux pour garder les utilisateurs le plus longtemps possible devant leurs écrans ainsi que l'âge d'utilisation des différents services en ligne. Bien comprendre ces enjeux et ces risques est nécessaire pour que les parents puissent accompagner leurs enfants. C'est aussi essentiel pour qu'ils puissent participer au débat citoyen autour de ces risques et enjeux. Pour ce faire, l'éducation populaire, qui vise à transmettre des savoirs pratiques et critiques à travers des démarches participatives et accessibles à tous, constitue une avenue prometteuse. Plutôt que de se limiter à des formations techniques, comme des cours de traitement de texte, ces programmes pourraient élargir leur portée en enseignant des usages numériques éclairés et pertinents. Ils permettraient aux parents de mieux comprendre l'intégration du numérique dans la société et de développer des pratiques actives et positives, axées sur l'accompagnement de leurs enfants, plutôt que sur des approches uniquement restrictives.

## 5

### **Ouvrir le dialogue avec les familles afin d'identifier leurs besoins et leur offrir des solutions qui y sont adaptées**

Les familles ont une compréhension approfondie des problèmes qui les affectent et des répercussions qui en découlent dans leur vie (Parent et Bourque, 2016). Il importe donc d'ouvrir le dialogue avec elles afin d'identifier leurs besoins et de leur offrir des solutions qui y sont adaptées. Pour y arriver, il est nécessaire de favoriser la participation des parents et leur mobilisation dans l'élaboration d'interventions et de politiques visant à réduire les inégalités numériques. En ce sens, il nous semble essentiel de mener des projets de recherche visant le codéveloppement et la diffusion d'outils percutants, actuels et innovants, destinés à divers profils de parents, afin qu'ils adoptent des pratiques favorables pour soutenir une utilisation équilibrée et à faible risque des écrans chez les jeunes. De tels projets, qui reconnaissent le ca-

ractère dynamique, collaboratif et socioconstructiviste de la recherche participative, ont pour objectif de construire « avec » les personnes concernées, de manière à bien comprendre leur vécu et à mieux répondre à leurs besoins.

## Conclusion

Nous sommes conscients que ce mémoire ne couvre qu'une portion ciblée de la problématique. Nous aurions souhaité disposer d'un temps supplémentaire pour effectuer une recension plus exhaustive, prendre le pouls du terrain et produire un document reflétant toute la complexité de cet enjeu. La recherche que nous aurions pu mobiliser est vaste, nécessitant probablement des mois de travail intensif et des milliers de pages! Nous avons donc choisi de nous concentrer sur un aspect central: le jeune et, surtout, les deux piliers qui l'accompagnent quotidiennement.

Le premier de ces piliers est l'École, qui comprend les acteurs et les actrices scolaires. On pense automatiquement à eux lorsqu'il est question de former les jeunes. C'est au cœur de la mission de l'École. De plus, le numérique fait déjà partie de ses préoccupations et de sa réalité. Ainsi, compte tenu du statut du numérique, des compétences du personnel enseignant, du réseau de soutien existant, nous suggérons à la Commission et au Gouvernement de restreindre ses interventions relativement à l'École en regard des écrans et de se limiter à consolider ce qui existe déjà.

Pour le second pilier, les parents, notre position est différente. Parmi les acteurs qui accompagnent les jeunes quotidiennement, les parents sont très importants et, malheureusement, ce sont ceux qui nous apparaissent les moins bien outillés pour jouer leur rôle. Nous espérons donc avoir réussi à faire valoir auprès de la Commission l'importance critique des parents et l'urgence de les soutenir. Les recommandations de la Commission à propos des parents devraient être nombreuses et imprégnées d'un sentiment d'urgence. Il y a d'abord l'accès qui pose toujours problème en 2025 et qu'il importe de faciliter. Nous proposons ensuite de soutenir des interventions ciblées et diverses. Ces dernières devraient impliquer les parents ou, à tout le moins, être initiées à proximité des parents. Elles devront aussi prendre en compte les situations variées dans lesquelles les familles se trouvent.

Nous remercions la Commission de nous avoir permis de nous exprimer sur cette problématique importante. Il était urgent d'avoir une vraie réflexion collective sur le sujet. Ensemble, nous espérons pouvoir contribuer à réduire les inégalités numériques et aider les Québécois à trouver l'équilibre nécessaire à un usage constructif et sain du numérique.

## Liste de références

- Adelantado-Renau, M., Moliner Urdiales, D., Caverro-Redondo, I., Beltran-Valls, M., Martínez-Vizcaíno, V., et Álvarez Bueno, C. (2019). Association Between Screen Media Use and Academic Performance Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.3176>.
- Aillerie, K. (2011). Pratiques informationnelles informelles des adolescents (14-18 ans) sur le Web, Université Paris-Nord-Paris XIII.
- Barr, R., et al. (2020). Beyond screen time: a synergistic approach to a more comprehensive assessment of family media exposure during early childhood. *Frontiers in Psychology* 11: 1283.
- Bartau-Rojas, I. et al. (2018). Parental mediation of the internet use of primary students: Beliefs, strategies and difficulties. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 26(1).
- Betts, L. R., et 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.
- Bonal, X. et González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 66(5), 635-655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Boubeta, A. R. et al. (2015). Variables asociadas al uso problemático de internet entre adolescentes. *Salud y drogas*, 15(1), 25-38.
- Brauchli, V. et al. (2024) Are screen media the new pacifiers? The role of parenting stress and parental attitudes for children screen time in early childhood. *Computers in Human Behavior*, 152. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108057>
- Brotcorne, P. (2019). Pour une approche systémique des inégalités numériques parmi les jeunes en âge scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(3), 135-154. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1067712ar>

- Chen, S., Qiu, D., Li, X., & Zhao, Q. (2023). Discrepancies in Adolescent–Parent Perceptions of Parental Phubbing and Their Relevance to Adolescent Smartphone Dependence : The Mediating Role of Parent–Child Relationship. *Behavioral Sciences, 13*(11), 888. <https://doi.org/10.3390/bs13110888>
- Collin, S., et al. (2015). « Une approche sociocritique des usages numériques en éducation. » STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation) 22.
- Collin, S., Hennetier, C. et Paradis, A. (2023). Rapport sur les inégalités numériques chez les parents de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire au Québec dans leur communication avec l'école. Chaire de recherche du Canada sur l'équité numérique en éducation, Université de Montréal. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/Rapport-recherche-inegalites-num-parents-presco-primaire-communication-ecole.pdf>
- Commission des partenaires du marché du travail et Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS) (Date inconnue). Se préparer à un marché du travail en transformation : Référentiel québécois des compétences du futur. Québec: Québec. [https://www.cpmt.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers\\_cpmt/Publications/RA\\_referentiel\\_CPMT.pdf](https://www.cpmt.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers_cpmt/Publications/RA_referentiel_CPMT.pdf)
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2020). Les discours sur le temps d'écran: valeurs sociales et études scientifiques. Gouvernement du Québec : Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/09/50-2110-ER-Temps-ecran.pdf>
- Dai, B., Lin, Y., Lai, X., He, J., Du, M., Hou, X., & Zhang, G. (2024). The effects of self-esteem and parental phubbing on adolescent internet addiction and the moderating role of the classroom environment: a hierarchical linear model analysis. *BMC Psychiatry, 24*(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05489-y>
- Direction des programmes d'études en formation générale des jeunes (2024). *Progression des apprentissages – Programme Culture et citoyenneté québécoise (enseignement primaire)*. Ministère de l'Éducation : Québec
- Durette, G. et al. (2021). *Habitudes de vie, qualité du sommeil et préoccupation à l'égard du poids en contexte de COVID-19 : Portrait de la situation et pistes d'action*. INSPQ.

Erdogdu, F. and E. Erdogdu (2015). "The impact of access to ICT, student background and school/home environment on academic success of students in Turkey: An international comparative analysis." *Computers & Education* 82: 26-49.

Fenoglio, P. (2021). Au cœur des inégalités numériques chez les élèves, les inégalités sociales. Dossier de veille de l'IFÉ, 139. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/139-octobre-2021.pdf>

Gagné, R. M. (2005). *Principles of instructional design (5th ed)*. Thomson/Wadsworth.

Geng, J., Lei, L., Ouyang, M., Nie, J., & Wang, P. (2021). The influence of perceived parental phubbing on adolescents' problematic smartphone use : A two-wave multiple mediation model. *Addictive Behaviors*, 121, 106995. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2021.106995>

Giroux, P., Coulombe, S. et N. Cody (en préparation). Distribution du temps d'utilisation de la tablette numérique dans la journée.

Giroux, P., Dumouchel, G., Hébert, Étienne, et Agbotro, K. A. (2024). Il faut repenser la place de la compétence numérique dans le système éducatif québécois. *Médiations Et médiatisations*, (17), 108–114. <https://doi.org/10.52358/mm.vi17.385>

Giroux, P., Monney, N., Pépin, A., Brassard, I. et Savard V. (2020). *Laboratoires créatifs en milieux scolaires : état des lieux, stratégies pédagogiques et compétences*. Rapport de recherche au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) du Gouvernement du Québec. Chicoutimi (Qc) : Laboratoire de formation et de recherche sur la littératie numérique (UQAC). <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/rapport-recherche-laboratoires-creatifs.pdf>

González-Betancor, S. M., López-Puig, A. J. et Cardenal, M. E. (2021). Digital inequality at home. The school as compensatory agent. *Computers et Education*, 168, 104195. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104195>

Gracia, P., et al. (2023). Digital inequalities and adolescent mental health: The role of socioeconomic background, gender, and national context. *Research handbook on digital sociology*, Edward Elgar Publishing: 328-347.

- Fitzpatrick, C., Johnson, A., Laurent, A., Bégin, M., & Harvey, E. (2024). Do parent media habits contribute to child global development? *Frontiers In Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1279893>
- Hale, L., et Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: a systematic literature review. *Sleep medicine reviews*, 21, 50-8. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007>.
- Hohlfeld, T. N., et al. (2017). An examination of seven years of technology integration in Florida schools: Through the lens of the Levels of Digital Divide in Schools. *Computers & Education* 113: 135-161.
- Hughes, J. E. et Read, M. F. (2018). Student experiences of technology integration in school subjects: A comparison across four middle schools. *Middle Grades Review*, 4(1). <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol4/iss1/6/>
- INSPO. (2021). *Inégalités d'accès et d'usage des technologies numériques : un déterminant préoccupant pour la santé de la population?* INSPO.
- Jæger, M. M. et Breen, R. (2016). A dynamic model of cultural reproduction. *American Journal of Sociology*, 121(4), 1079-1115.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2016). Pour un enseignement obligatoire de la littératie numérique à l'école primaire et secondaire. *Formation et profession*, 24(2), 78-81. <https://formation-profession.org/fr/pages/article/24/14/a98>
- Khlaif, Z. N., Salha, S., Fareed, S. et Rashed, H. (2021). The Hidden Shadow of Coronavirus on Education in Developing Countries. *Online Learning*, 25(1), 269-285. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i1.2287>
- Kim, C. J. H. et Padilla, A. M. (2020). Technology for Educational Purposes Among Low-Income Latino Children Living in a Mobile Park in Silicon Valley: A Case Study Before and During COVID-19. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 42(4), 497-514. <https://doi.org/10.1177/0739986320959764>
- Klosky, J. V., Gazmararian, J. A., Casimir, O. et Blake, S. C. (2022). Effects of Remote Education during the COVID-19 Pandemic on Young Children's Learning and Academic Behavior in Georgia: Perceptions of Parents and School Administrators. *Journal of School Health*, 92(7), 656-664. <https://doi-org.sbiproxy.uqac.ca/10.1111/josh.13185>

- Kopecký, K. (2016). Czech Children and Facebook—A quantitative survey. *Telematics and Informatics*, 33(4), 950-958.
- Korhonen, L. (2021). The good, the bad and the ugly of children's screen time during the COVID-19 pandemic. *Acta Paediatrica – Nurturing the Child*, 110, pp. 2671–2672. <https://doi.org/10.1111/apa.16012>
- Lacharité, C. et al. (2015). *Penser la parentalité au Québec : un modèle théorique et un cadre conceptuel*. Les cahiers du CEIDF.
- Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental Research*, 164, 149–157. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.01.015>.
- Livingstone, S. et al. (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.
- Martínez-Domínguez, M. et Fierros-González, I. (2022). Determinants of internet use by school-age children: The challenges for Mexico during the COVID-19 pandemic. *Telecommunications Policy*, 46(1). <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2021.102241>
- McDaniel, B. T. (2015). “Technoference”: Everyday intrusions and interruptions of technology in couple and family relationships. Dans C. J. Bruess (Ed.), *Family communication in the age of digital and social media*. New York: Peter Lang Publishing.
- Meeus, A., Coenen, L., Eggermont, S., et Beullens, K. (2021). Family technoference: exploring parent mobile device distraction from children's perspectives. *Mobile Media et Communication*, 9(3), 584-604.
- Mendoza-Lozano, F. A., Quintero-Peña, J. W. et García-Rodríguez, J. F. (2021). The digital divide between high school students in Colombia. *Telecommunications Policy*, 45(10). <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2021.102226>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise (version approuvée) - Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Québec: Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/Programme-prescolaire-primaire.pdf>

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2020). *Référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante*. Québec : Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec: Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Plan-action-numerique/PAN\\_Plan\\_action\\_VF.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Plan-action-numerique/PAN_Plan_action_VF.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2019). *Cadre de référence de la compétence numérique*. Québec: Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/Cadre-reference-competece-num.pdf)
- Mishra P, Koehler MJ. (2006) Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (U.S.), National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (U.S.). Board on Behavioral, Cognitive, and Sensory Sciences, et National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (U.S.). Board on Science Education. (2018). *How people learn II : learners, contexts, and cultures*. The National Academies Press.
- National Research Council (U.S.). Committee on Developments in the Science of Learning. (2000). *How people learn : brain, mind, experience, and school (Expanded Édition)*. National Academy Press.
- Navon, Y. et al. (2021). The relationship between parental stress and young children's screen time during a COVID-19 driven national lockdown initiative on early childhood development and inequality. *Taub Center for social policy studies in Israel*, 5. <https://www.researchgate.net/publication/352121491>
- Neophytou, E., Manwell, L., et Eikelboom, R. (2019). Effects of Excessive Screen Time on Neurodevelopment, Learning, Memory, Mental Health, and Neurodegeneration: a Scoping Review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 724 - 744. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00182-2>.

- Ogders, C. L. and M. R. Jensen (2020). Annual research review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 61(3): 336-348.
- Palau, R., Fuentes, M., Mogas, J. et Cebrián, G. (2021). Analysis of the implementation of teaching and learning processes at Catalan schools during the Covid-19 lockdown. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 183-199. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1863855>
- Parent, S. et Deschênes, M. (2022). Répercussions du contexte de pandémie sur la variation de l'engagement de membres du personnel enseignant. *Médiations et médiatisations*, 12, 114–132. <https://doi.org/10.52358/mm.vi12.290>
- Paulich, K., Ross, J., Lessem, J., et Hewitt, J. (2021). Screen time and early adolescent mental health, academic, and social outcomes in 9- and 10- year old children: Utilizing the Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) Study. *PLoS ONE*, 16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0256591>.
- Porubinová, M. (2019). The use of digital teaching aids in primary education with emphasis on students from socially disadvantaged backgrounds. *Slovak Journal for Educational Sciences / Pedagogika*, 10(4), 274–294.
- Pouliot, E. et al. (soumis). Les inégalités numériques chez les jeunes du primaire et du secondaire : une recension systématique des facteurs liés au milieu familial. *Intervention*.
- Pour un usage des écrans qui nous fait du bien. (2025). PAUSE.* <https://pausetone-cran.com/>
- Prinstein, M. J., et al. (2020). Commentary: An updated agenda for the study of digital media use and adolescent development—future directions following Odgers et Jensen (2020). *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 61(3): 349-352.
- Reginasari, A. et al. (2021). Adaptation for Harmony: A Thematic Analysis Study of Internet Parental Monitoring Strategy in Indonesian Context. *Qualitative Report*, 26(10), 3234-3261.

- Reynolds, R., Aromi, J., McGowan, C. et Paris, B. (2022). Digital divide, critical-, and crisis-informatics perspectives on K-12 emergency remote teaching during the pandemic. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 73(12), 1665–1680. <https://doi.org/10.1002/asi.24654>
- Robinson, L., et al. (2020). Digital inequalities 2.0: Legacy inequalities in the information age. *First Monday* 25(7).
- Rundel, C. et Saleminck, K. (2021). Bridging Digital Inequalities in Rural Schools in Germany: A Geographical Lottery? *Education Sciences*, 11.
- Sanders, T., Parker, P., Del Pozo-Cruz, B., Noetel, M., et Lonsdale, C. (2019). Type of screen time moderates effects on outcomes in 4013 children: evidence from the Longitudinal Study of Australian Children. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0881-7>.
- Seguin, D. et al. (2021). School's out: Parenting stress and screen time use in school-age children during the COVID-19 pandemic. *Journal of Affective Disorders Reports*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100217>
- Soysal, F., Çallı, B. A. et Coskun E. (2019). Intra and Intergenerational Digital Divide through ICT Literacy, Information Acquisition Skills, and Internet Utilization Purposes: An Analysis of Gen Z. *TEM Journal*, 8(1), 264–274. <https://doi.org/10.18421/TEM81-37>
- Stockdale, L. A., Coyne, S. M., et Padilla-Walker, L. M. (2018). Parent and child technofence and socioemotional behavioral outcomes: A nationally representative study of 10-to 20-year-old adolescents. *Computers in Human Behavior*, 88, 219-226.
- Tan, C. Y. et Hew, K. F. (2019). The Impact of Digital Divides on Student Mathematics Achievement in Confucian Heritage Cultures: A Critical Examination Using PISA 2012 Data. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(6), 1213–1232. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9917-8>
- Tisseron, S. (2016). Apprendre à s'en servir, apprendre à s'en passer. Dans Tisseron, Rosas, Minotte, Leroux et Zarbo (Dir.), *Nos jeunes à l'ère du numérique* (pp. 11-14). Academia-L'Harmattan.

- Tong, W., Jia, J., Wang, P., & He, W. (2023). The Associations Between Parental Phubbing, Adolescent Phubbing, and Adolescents' Adjustments : A Cross-Lagged Panel Network Analysis. *Journal Of Youth And Adolescence*, 53(7), 1529-1541. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01909-0>
- Tremblay, C. et Poellhuber, B. (2022). L'importance de la formation à la compétence numérique en enseignement supérieur. *Formation et profession*, 30(3). <https://doi.org/10.18162/fp.2022.a272>
- Twenge, J., et Farley, E. (2020). Not all screen time is created equal: associations with mental health vary by activity and gender. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01906-9>.
- Van Deursen, A. J. and J. A. Van Dijk (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society* 21(2): 354-375.
- Vigo-Arrazola, B. et Dieste-Gracia, B. (2019). Building virtual interaction spaces between family and school. *Ethnography and Education*, 14(2), 206–222. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1431950>
- Wolfers, L.N. et al. (2024). Too much screen time or too much guilt? How child screen time and parental screen guilt affect parental stress and relationship satisfaction. *Media Psychology*. <https://doi.org/10.1080/15213269.2024.2310839>
- Yagoubi, A. (2020). « Cultures et inégalités numériques : usages numériques des jeunes au Québec. » *Printemps numérique : Jeunesse QC 2030*: 1-243.