

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**SOUTENIR UNE ÉQUIPE-ÉCOLE DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES  
VIVANT DES SITUATIONS PROBLÉMATIQUES EN LIEN AVEC L'UTILISATION  
DES OUTILS TECHNOLOGIQUES**

**RAPPORT DE PROJET D'ACTION PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
MARILYNE BUJOLD**

**AOÛT 2023**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**  
**MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)**

**Direction de recherche :**

---

Prénom et nom

Directeur de recherche

---

Prénom et nom

Codirecteur de recherche

(Enlever si l'étudiant n'a pas de codirecteur de recherche)

**Comité d'évaluation :**

(Selon le type de travail de recherche, l'étudiant peut avoir de deux à trois évaluateurs)

---

Prénom et nom

Directeur ou codirecteur de recherche

---

Prénom et nom

Évaluateur

---

Prénom et nom

Évaluateur

## **Résumé**

Internet, les jeux vidéo en ligne et les réseaux sociaux font partie intégrante de la vie des adolescents. En effet, ils sont plusieurs à posséder un appareil leur permettant d'accéder à Internet et à en faire une multitude d'utilisations. À l'école secondaire Roger-Comtois, une augmentation des situations problématiques vécues par les jeunes sur ces outils technologiques ainsi que les impacts qu'elles peuvent entraîner inquiète le personnel éducatif. Certains se sentent démunis face à cette situation et ne savent pas nécessairement comment intervenir lorsqu'une situation problématique survient. Dans le but de développer les connaissances du personnel et de les outiller pour intervenir de façon efficace auprès des jeunes, un guide a été développé avec les intervenants du milieu. L'outil contient des informations générales concernant l'utilisation des outils technologiques des jeunes ainsi qu'un protocole d'intervention que tout le personnel de l'école pourra suivre lors de situations problématiques (méfaisants et cyberdépendance). Sa version finale a été présentée aux intervenants de l'école pour les outiller dans leur rôle de soutien aux enseignants ainsi qu'à la direction afin de donner des pistes d'actions préventives pouvant être mises en place dans le milieu. Le présent rapport a pour objectif de décrire les étapes du processus menant à la réalisation de l'action psychoéducatrice dans le milieu de stage.

## Table des matières

Résumé .....	iii
Listes des tableaux et des figures .....	vi
Remerciements .....	vii
Introduction .....	1
Milieu d'intervention.....	3
Description du milieu de stage.....	3
Analyse des besoins .....	6
Problèmes.....	9
Action possible en rôle-conseil.....	12
Cadre de référence.....	14
La clientèle.....	14
Phénomène.....	17
Contexte.....	17
Manifestations.....	20
Facteurs de risque et de protection .....	26
Recommandations et programmes d'intervention reconnus.....	27
Connaissances soutenant l'action envisagée.....	30
Pratiques collaboratives .....	30
Transfert de connaissances .....	31
Bonnes pratiques.....	33
Objectifs .....	36
Contenu et méthode de réalisation .....	38
Description des participants à qui s'adresse l'action prévue .....	38
Description de la démarche et des produits développés pour atteindre les objectifs.....	40
Résultats .....	43
Discussion .....	47
Conclusion.....	54
Possibilités de généralisation à d'autres milieux ou clientèles .....	54

Limites du projet réalisé .....	54
Apport au développement des connaissances et des pratiques professionnelles en psychoéducation .....	56
Références .....	56
Appendice A Guide à l'intention du personnel de l'école secondaire Roger-Comtois .....	66

## **Listes des tableaux et des figures**

### **Tableaux**

Tableau 1 - Enjeux, orientations et axes d'intervention du Plan de réussite 2019-2022 .....	4
Tableau 2 - Comparaison des étapes de réalisation d'un guide de bonnes pratiques selon différents milieux .....	35
Tableau 3 – Nombre de répondants selon le niveau de confiance identifié .....	45
Tableau 4 - Atteinte des objectifs selon les critères établis au questionnaire post-intervention ..	46

### **Figures**

Figure 1 - The Knowledge Transfer Intervention Theory (Awad, 2015) .....	32
Figure 2 - Étapes du transfert de connaissances (INSPQ, 2009) .....	33
Figure 3 - Séquence d'intervention par agents multiplicateurs .....	39
Figure 4 - Exemple de déclinaison possible de la problématique ciblée .....	51

## **Remerciements**

Je tiens à remercier chaleureusement ma tutrice de stage, Karen Drolet, pour son accompagnement et son support dans mon passage à l'école secondaire Roger-Comtois. Merci de m'avoir fait une place dans l'équipe et d'avoir été présente dans cette étape de mon parcours. J'en garde de précieux souvenirs et une expérience enrichissante.

Un merci incommensurable à Caroline Couture, ma superviseuse de stage et directrice de projet d'action. Quelle chance j'ai eu de croiser ta route ! Ton écoute, ton support, et ta façon de me questionner m'ont fait grandir et m'ont aidé à définir mes forces. Merci pour ta patience envers moi et mes délais. Enfin, le dernier pas ! Tu as été à mes côtés dans les dernières années de ce long périple qui met fin à plusieurs années d'études et je t'en suis grandement reconnaissante.

Merci à l'UQTR de m'avoir permis d'avancer à mon rythme dans un cadre stimulant et riche de savoirs. Depuis 2008 que je progresse lentement et sûrement vers cette diplomation et je n'aurais parcouru ce chemin ailleurs.

J'aimerais également souligner l'amour et le support moral de mes amies et ma famille pendant ces années où j'ai tout remis en question, ou j'ai douté. Votre présence, vos encouragements, vos tentatives de me mettre en action m'ont donné le courage et l'énergie pour atteindre mon objectif. Merci d'avoir cru en moi et d'être présent dans ma vie.



## Introduction

L'émergence d'une problématique en lien avec l'utilisation d'Internet ou des réseaux sociaux chez les adolescents est un phénomène qui est, somme toute, assez récent. En effet, depuis plus d'une vingtaine d'années, soit depuis l'arrivée massive d'Internet dans nos domiciles, les chercheurs s'intéressent à cette nouvelle réalité technologique et ses impacts sur le développement des jeunes (Pons *et al.*, 2001, 2006). Les adolescents d'aujourd'hui sont nés dans une période de développement technologique ahurissante. Plusieurs d'entre eux utilisent Internet depuis qu'ils sont petits, comme source de divertissement (écouter des films, jeux, etc.), de communication (Skype, chat, etc.) ou comme un outil de travail. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) permettent une accessibilité quasi constante au cyberspace, ce qui a un impact direct sur notre qualité de vie (Biron et Dansereau, 2011). D'un côté, leur apport positif nous permet de nous informer, de garder contact entre nous, de mieux nous organiser, de nous rassembler, de forger notre opinion, etc. Toutefois, de l'autre côté, cette hyperconnectivité en croissance soulève des préoccupations et peut s'accompagner d'impacts négatifs importants, surtout chez les jeunes utilisateurs. Bien que la plupart d'entre eux en font généralement une utilisation responsable, certains jeunes peuvent être à risque d'utiliser les outils technologiques d'une façon inadéquate ou de développer une utilisation problématique d'Internet (UPI). Dans ce cas, les impacts (détresse, anxiété, solitude, etc.) peuvent entraîner des difficultés de fonctionnement et peuvent avoir une influence sur le développement.

Dans une approche préventive et systémique, il semble que le milieu scolaire ait un rôle à jouer. Dans son programme de formation, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR, 2001) accorde d'ailleurs une place à l'éducation aux médias parmi ses domaines généraux de formation. Des professionnels du milieu scolaire expriment toutefois plusieurs besoins concernant leur rôle dans la gestion et l'éducation des TIC (Biron et Dansereau, 2011). En effet, ils relatent qu'ils ne se sentent pas toujours outillés et compétents pour accompagner les jeunes dans leurs questionnements éthiques et leurs apprentissages. Ils souhaiteraient que des outils adaptés au milieu scolaire soient mis en place pour les accompagner

à trouver un juste équilibre entre un rôle de soutien éducatif et un rôle d'encadrement auprès de leurs élèves (Biron et Dansereau, 2011).

Le rapport de projet d'action qui suit décrit la démarche entourant l'action psychoéducative mise en place lors du stage de maîtrise à l'automne 2018 et l'hiver 2019. Quelques années se sont écoulées entre la mise en action et la rédaction du rapport. Les recherches sur le sujet de l'utilisation d'Internet, des réseaux sociaux et des jeux vidéo en ligne ont rapidement évolué et de nouvelles données probantes viennent appuyer les interventions à mettre en place sur le terrain. Il est à noter que le projet a été mis en place avec les données recueillies en 2018. Dans les prochaines sections du rapport, vous trouverez une description du milieu de stage ainsi que le processus d'analyse des besoins qui y a été effectué. Une section portant sur le cadre de référence permettra au lecteur de mieux comprendre les caractéristiques du phénomène en 2018, de la clientèle et de l'action psychoéducative envisagée. En lien avec celle-ci, une définition des objectifs et une description de la démarche seront exposées avant d'entamer la présentation et discussion des résultats.

## **Milieu d'intervention**

La première section du rapport servira à décrire le milieu de stage pour être en mesure de contextualiser le projet d'action réalisé. Les caractéristiques (mission, clientèle, territoire, etc.) du milieu seront décrites et la démarche d'analyse des besoins sera présentée. Les problèmes soulevés dans cette étape ainsi que l'action possible en rôle-conseil seront également présentés.

### **Description du milieu de stage**

Le milieu dans lequel se déroulait le projet d'action est l'école secondaire Roger-Comtois (ESRC) dans l'arrondissement de la Haute-Saint-Charles à Québec. C'est la plus grande école secondaire régulière du Centre de services scolaire de la Capitale. Sa mission est celle de l'école québécoise, soit d'instruire dans un monde du savoir, de socialiser dans un monde pluraliste et de qualifier dans un monde en changement les élèves tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire. Sa vision est d'offrir à chacun des élèves un milieu de vie lui permettant de développer son potentiel. En équipe, ils se sont dotés de trois valeurs principales pour guider leurs actions. Soit le respect, l'ouverture et l'engagement. Le projet éducatif de l'école, élaboré par un comité comprenant des membres de la direction, des enseignants et des professionnels, met en lumière les enjeux, les orientations et les axes d'interventions à prioriser pour les prochaines années. Principalement, les quatre grandes orientations sont les suivantes : améliorer la réussite et la persévérance scolaires de chacun des élèves, bonifier l'expérience éducative au sein de l'établissement, offrir aux élèves un environnement bienveillant, sain et sécuritaire et développer des mécanismes de communication et un travail de collaboration. Le tableau 1 à la page suivante expose brièvement ces derniers.

**Tableau 1***Enjeux, orientations et axes d'intervention du Plan de réussite 2019-2022*

Enjeux	Orientations	Axes d'intervention
La réussite et la persévérance de chacun de nos élèves.	Améliorer la réussite et la persévérance scolaires de chacun de nos élèves	Augmentation de la diplomation et de la qualification
		Amélioration de la persévérance
		Développement des compétences en littératie
		Développement des compétences en numératie
		Amélioration des transitions scolaires
Une expérience éducative stimulante pour chacun de nos élèves	Bonifier l'expérience éducative au sein de notre établissement	Développement du numérique comme vecteur de valeur ajoutée à l'enseignement
		Amélioration de l'environnement physique
Le bien-être physique et psychologique des élèves	Offrir aux élèves un environnement bienveillant, sain et sécuritaire	Promotion d'un mode de vie sain et actif
		Augmentation du sentiment de sécurité
		Développement du sentiment d'appartenance
La communication et le travail de collaboration	Développer des mécanismes de communication et un travail de collaboration	Développement de stratégies de communication entre les membres du personnel, avec les parents et les partenaires
		Développement d'une culture de collaboration au sein de l'équipe-école.

Source : Projet éducatif École secondaire Roger-Comtois (2019)

Cette école offre des services en enseignement de la 1<sup>ère</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire à près de deux milles élèves provenant de plusieurs secteurs de la ville dont Loretteville, Saint-Émile, Neufchâtel, Val-Bélair, Shannon, Saint-Gabriel de Valcartier et Wendake. Elle est située dans un milieu socio-économique considéré comme élevé puisqu'elle est classée au premier rang sur une échelle de dix par rapport au taux de favorisation. L'ESRC compte parmi sa clientèle, un certain nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA). De nombreux services sont mis en place pour les soutenir dans leur cheminement scolaire et pour répondre à leurs besoins. Pour assurer un bon développement des compétences, des plans d'intervention sont mis en place avec les élèves (et leur famille) qui en ont besoin afin de les placer au cœur de leur réussite. Sur le

plan pédagogique, les élèves sont accompagnés par un enseignant-tuteur qui assure un suivi du cheminement scolaire. De plus, ils ont accès aux groupes de soutien pédagogique et aux centres d'aide dans presque toutes les matières. Un groupe d'adaptation scolaire permet aux élèves de 12 ans et plus d'avoir un enseignement adapté à leurs besoins. Une classe spécialisée (Créa-TIC) pour les élèves de niveau équivalent à la première secondaire présentant des difficultés de comportement, d'organisation scolaire ou de motivation a aussi été mise sur pied pour faciliter leur intégration au secondaire. Pour répondre à leurs besoins, l'école accueille deux classes d'intégration pour les élèves immigrants/francisation ainsi que deux classes spécialisées pour les adolescents autistes (service UNIK). Sur le plan comportemental, l'école possède un code de vie bien établi et des lignes directrices pour intervenir face aux manquements (absence, consommation, impolitesse, etc.). Lorsqu'un jeune est en difficulté, plusieurs intervenants (travailleuse sociale, intervenante en loisir, coach sportif, policier, etc.) sont disponibles pour l'aider à répondre à ses besoins. Des partenaires sont également présents pour soutenir la réussite et le bien-être des élèves, en voici quelques-uns : Entraide Jeunesse Québec, les services éducatifs de Wendake, Alternative à la suspension, Vallée Jeunesse, etc.

Par sa diversité de concentrations et d'options, elle offre à ses élèves un environnement pédagogique stimulant qui permet le dépassement de soi. En effet, dès leur inscription, les jeunes font le choix d'intégrer le parcours de formation générale ou une concentration parmi celles-ci : football, Intégra-TIC (programme spécialisé en informatique) ou le programme d'éducation internationale communément appelé le PEI. Pour les deux derniers, les élèves doivent répondre à des critères précis pour y avoir accès. Les élèves du premier cycle peuvent également choisir un profil en art visuel, musique, multisport, football ou science et technologie. Pour les élèves du deuxième et troisième cycle, une quinzaine d'options (guitare, jeux et animation 3D, initiation au droit, etc.) sont offertes pour rendre leur parcours scolaire motivant et intéressant.

La qualité de vie scolaire et l'appartenance au milieu éducatif sont des valeurs mises de l'avant par cette école. En effet, il est possible de le remarquer à travers les nombreuses activités culturelles, sociales et communautaires, sportives et scientifiques qui sont proposées à la clientèle.

Les équipements mis à la disposition des élèves permettent de répondre à une diversité d'intérêts tels qu'une aire pour les planches à roulettes, un local de théâtre ainsi qu'une grande salle de jeux. Pour favoriser le sentiment d'appartenance, la garde-robe scolaire officielle de l'ESRC est obligatoire depuis l'année scolaire 2019-2020.

Les 150 membres du personnel qui y travaillent ont des fonctions variées. On retrouve du personnel administratif, du personnel de soutien (concierge, surveillants d'élèves, etc.), des professionnels (psychologue, psychoéducatrice, conseillères en orientation, etc.), des enseignants et des membres de la direction. L'école est aussi partenaire avec l'Université Laval, en accueillant chaque année des stagiaires en enseignement, et avec l'Université du Québec à Trois-Rivières, avec le stage offert en psychoéducation.

### **Analyse des besoins**

Avant de planifier et d'entamer une action psychoéducative en lien avec le rôle-conseil, il est nécessaire de bien comprendre le milieu, les besoins et les problèmes qu'il est possible d'y rencontrer. Ce processus d'analyse permet de déterminer la nature de la situation en tenant compte du vécu, des observations ou des perceptions des acteurs du milieu ainsi que des éléments contextuels qui y sont associés. Tout cela, dans le but de répondre aux besoins de la clientèle ciblée.

Pour identifier les besoins d'intervention prioritaires à l'ESRC, plusieurs actions ont été entreprises. Tout d'abord, en mai 2018, une communication a été établie avec la psychoéducatrice du milieu afin de connaître les problématiques observées. Dans l'optique d'une action en rôle-conseil, la professionnelle suggérait que l'utilisation problématique d'Internet par les élèves serait un thème pertinent à aborder. En effet, elle expliquait que lors d'une rencontre de la table des services complémentaires, qui comprend la direction, les techniciennes en travail social (T.T.S.) et en éducation spécialisée (T.E.S.), l'animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC), l'animateur de loisirs, l'infirmière, les conseillères en orientation, la psychologue et la psychoéducatrice, le sujet était ressorti comme étant préoccupant. En faisant le bilan de l'année 2017-2018, les intervenants sur le terrain avaient constaté une augmentation des situations

problématique en lien avec l'usage d'Internet/réseaux sociaux et souhaitaient que des actions préventives soient entreprises pour la prochaine année.

Suite à cette rencontre, la psychoéducatrice a fait une cueillette d'informations (les observations et constats) auprès de plusieurs intervenants de l'école. De façon globale, il en ressortait que :

- Les jeunes semblent manquer d'éducation en lien avec les lois et l'utilisation responsable d'Internet et des réseaux sociaux,
- Les parents manquent d'informations dans l'accompagnement de leur jeune face à l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux,
- Les intervenantes et les professionnelles qui accompagnent les jeunes interviennent souvent lorsque la situation a pris des mesures disproportionnées.

Pour avoir une idée des actions déjà mises en place dans l'école en lien avec l'utilisation d'Internet ou des réseaux sociaux, le plan de prévention 2018-2019 a été consulté. Ce document contient toutes les activités préventives mises en place auprès des élèves de l'école durant l'année scolaire. Il a été constaté que, sur plus de 80 activités prévues, une seule aborde directement le sujet de l'usage à risque ou problématique d'Internet et est destinée aux élèves de 1re secondaire. Le titre de l'activité est *Technologique et avisé* et est animée par le policier-éducateur du milieu. Elle a pour but d'éveiller l'esprit critique des adolescents quant aux répercussions que peut avoir la divulgation de renseignements sur Internet et a pour objectif de les conscientiser aux conséquences de l'imprudence en ligne. Un constat en lien avec le plan de prévention : les jeunes reçoivent des informations dès le début du secondaire et n'ont plus d'autres opportunités prévues par les intervenants d'y être sensibilisés durant leur parcours à cette école. Comme c'est une réalité de plus en plus présente chez les adolescents, il semble évident que le milieu présente le besoin d'ajouter des activités préventives à ce sujet à son offre de services existante.

Afin de recueillir les perceptions des adultes sur le terrain, un sondage a été envoyé à l'ensemble du personnel. Sur 150 employés, 45 personnes (des enseignants, des intervenants, des

professionnels et des membres de la direction) ont répondu aux questions. Selon l'analyse des données, la distribution de l'échantillon semble tout de même représentative de la population de l'école (enseignants, intervenants, membres de direction). Certaines informations intéressantes ont été mises en lumière. Tout d'abord, 64,5% des répondants estiment intervenir au moins plus d'une fois par semaine en lien avec l'utilisation d'Internet ou des réseaux sociaux. Les sujets les plus fréquemment abordés lors de leurs interventions sont les conflits interpersonnels, la cyberdépendance et le respect de la vie privée. Les résultats au sondage indiquent que seulement 2,2% des répondants croient que les jeunes sont suffisamment outillés pour utiliser Internet ou les réseaux sociaux de façon responsable. De plus, il ressort que plusieurs membres du personnel (88,6% des répondants) se sentent très peu outillés pour intervenir lorsque les élèves viennent les consulter suite à un problème sur Internet/les réseaux sociaux ou qu'ils aimeraient avoir des lignes directrices d'intervention. En ce qui concerne les activités déjà mises en place à l'école, 69% des répondants considèrent qu'elles ne sont pas suffisantes. Enfin, les résultats au sondage laissent voir que les répondants ressentent le besoin de recevoir des informations en ce qui concerne l'utilisation d'Internet par les jeunes. En effet, ils aimeraient connaître les meilleures pratiques sur le plan de la sensibilisation et de l'intervention (62,2%) et souhaiteraient avoir un portrait de l'impact réel d'une utilisation à risque ou problématique d'Internet ou des réseaux sociaux (46,7%). L'ensemble des résultats au sondage démontre non seulement le besoin d'outiller davantage les jeunes, mais également d'accompagner les enseignants et les intervenants dans leur compréhension de la problématique et dans leurs interventions.

Pour être certaine de bien répondre aux besoins des intervenantes sur le terrain qui ont soulevé le problème à la base (4 T.T.S.), un autre sondage leur a été acheminé. La moitié d'entre elles ont répondu au questionnaire. L'analyse de leurs réponses démontre le besoin de développer des outils qui faciliteraient leur travail et qui permettraient de diriger les jeunes vers le bon service.

Finalement, une rencontre avec la directrice de l'école a eu lieu afin de présenter les résultats du sondage et de recueillir sa perception de la situation. Elle s'est montrée très réceptive et sensible à la réalité vécue par les membres de son personnel et des élèves de son école. Sa vision



allait dans le même sens que l'analyse des besoins, soit qu'il est nécessaire de bonifier l'offre d'activités préventives, en faisant appel à des organismes partenaires ou en impliquant des membres du personnel pour partager de l'information aux parents. Elle était convaincue que la mise en place d'une trajectoire d'intervention, qui se base sur la trajectoire naturelle déjà empruntée, serait sécurisante pour les membres du personnel. Pour une action efficace, elle croit que les membres du personnel devraient s'approprier l'utilisation du guide. Pour y arriver, elle considère que l'action en rôle-conseil devrait se diriger davantage vers les intervenantes plutôt que vers les enseignants. Celles-ci pourraient être accompagnées dans la façon de présenter le guide et la trajectoire d'intervention aux enseignants des niveaux dont elles s'occupent. La directrice a d'ailleurs démontré une souplesse sur le plan organisationnel en suggérant de libérer les intervenantes pour qu'elles participent aux rencontres de niveau.

Cette analyse a permis de cibler différents besoins dans le milieu, tant sur le plan de l'intervention auprès des jeunes, qu'au niveau du personnel. Plus précisément, par l'entremise de mon projet d'action, je souhaite répondre à ce besoin, soit :

- Développer les connaissances des membres du personnel en lien avec les bonnes pratiques auprès des jeunes et les impacts de la problématique afin qu'ils soient mieux outillés pour accompagner les élèves dans les situations problématiques vécues par l'entremise d'Internet, des jeux vidéo en ligne ou des réseaux sociaux.

## **Problèmes**

Le besoin ciblé précédemment est rattaché à des problèmes vécus à l'ESRC. Premièrement, le manque de lignes directrices dans l'intervention en lien avec l'utilisation problématique d'Internet/jeux vidéo/réseaux sociaux entraîne un sentiment d'insécurité chez certains membres du personnel. C'est ce qui ressort des résultats au sondage, soit que 29,5% des répondants mentionnent se débrouiller comme ils peuvent (se fient à leur expérience) tandis que d'autres (6,8%) se sentent peu outillés et insécures face à leurs interventions. L'absence de lignes directrices se fait également sentir dans les documents offerts par le Centre de services scolaire. En effet, aucun document n'aborde la problématique ciblée ou n'informe le personnel sur les mesures à prendre lorsqu'un

élève vit une difficulté dans le cyberspace. À l'ESRC, il semble donc que les intervenants et les enseignants soient touchés directement par ce manque de lignes directrices et que les élèves le soient de façon plus indirecte. En effet, ne sachant trop ce qui est recommandé, les adultes agissent selon leurs connaissances, avec les outils qu'ils ont sans savoir si leur accompagnement permet de répondre aux réels besoins des jeunes. Certains sont d'ailleurs très mal à l'aise et préfèrent ne pas aborder le sujet. Ils réfèrent l'élève directement vers les services d'aide, mais celui-ci ne s'y rend pas toujours. Il est alors possible qu'un jeune se retrouve seul avec son problème et qu'il ne sache pas comment s'en sortir.

Lors d'une rencontre avec l'ensemble des psychoéducateurs du Centre de services scolaire, ce manque de balises d'intervention a d'ailleurs été soulevé par une conseillère pédagogique. En effet, elle annonçait à l'équipe la création prochaine d'un comité qui se pencherait de façon plus pointue sur la question de la cyberdépendance et de l'utilisation problématique d'Internet. Elle souhaitait alors récolter les inquiétudes des intervenants en ce qui concerne leur vécu auprès des jeunes vivant de telles difficultés. Les réactions des psychoéducateurs variaient et leurs préoccupations se concentraient majoritairement autour de la place qu'occupe l'utilisation d'Internet/réseaux sociaux dans la vie des élèves et des impacts de celle-ci sur leur quotidien (relations interpersonnelles conflictuelles, manque d'investissement à l'école, vécu virtuel vs vécu dans la réalité, etc.). Certains se demandaient également le rôle de l'école dans la prévention et l'intervention à ce sujet. Cette discussion a permis de confirmer la place qu'occupe cette réalité dans leur quotidien de professionnel.

Lors d'une rencontre avec tous les intervenants de l'école dans le cadre de la table des services complémentaires de l'école au mois d'octobre, d'autres problèmes liés aux ressources du milieu ont été mis en évidence. D'une part, on dénonce le fait que peu de formations ont été offertes aux membres du personnel de l'école secondaire en lien avec cette réalité. Certaines intervenantes ont assisté à une conférence à ce sujet en 2017-2018 et ont manqué de temps pour faire suivre l'information à leurs collègues. Cette situation met en lumière que seulement quelques membres du personnel semblent posséder plus de connaissances théoriques et pratiques pour faire face à la

situation. Le manque de connaissances en lien avec cette nouvelle réalité semble parfois amener les enseignants à minimiser l'impact de la situation ou à référer directement la situation aux intervenantes sur le terrain sans tenter de comprendre ce qui se passe. En développant les connaissances des membres du personnel, ceux-ci se sentiraient plus confortables avec l'idée de faire un bout de prévention ou d'intervention avant de référer au bon service. Afin d'agir sur la situation, certains enseignants et intervenants ont mentionné à la direction qu'il serait pertinent de trouver un intervenant externe qui pourrait accompagner l'équipe face à cette récente problématique.

Malheureusement, il semble difficile de trouver une ressource qualifiée pour venir sensibiliser les adultes de l'école sur l'accompagnement des jeunes à une utilisation responsable d'Internet. En effectuant des recherches, il est ressorti qu'en 2018 très peu d'organismes externes au milieu scolaire abordaient cette problématique sous forme de formations aux membres du personnel ou aux élèves. Le Centre Cyber-Aide, qui présente une expertise dans le domaine, offre une formation destinée au personnel scolaire, mais présente une liste d'attente de plusieurs mois. Plusieurs outils de sensibilisation ont été élaborés et sont disponibles en ligne pour répondre à certains besoins des intervenants. Bien qu'ils soient moins coûteux, ils représentent un investissement de temps un peu plus important, qui va à contre-sens du besoin actuel des intervenantes.

Lors des discussions d'équipe, il a été nommé à plusieurs reprises que celles qui travaillent directement auprès des jeunes manquent de temps pour animer des ateliers préventifs. Le contexte particulier du début de la présente année scolaire semble y être pour quelque chose. En effet, la présence de nouveaux élèves avec de nombreuses difficultés et les nombreuses situations (mineures ou majeures) en lien avec Internet et les réseaux sociaux qui leur sont référées les amènent à être constamment en intervention individuelle. Elles doivent donc prioriser les urgences. Une intervenante a été dans l'obligation d'annuler sa tournée des classes (elle en avait fait plus que la moitié) pour sensibiliser les jeunes aux bonnes façons de régler des conflits, car elle est trop sollicitée par des tâches d'accompagnement. Cette situation amène les intervenantes à être

essoufflées et à se sentir inconfortables face à la situation. Elles savent que ce qui est le plus gagnant auprès des élèves est d'agir en prévention, mais elles n'ont pas le temps de le faire. Elles ont donc l'impression que les mesures universelles (qui s'adressent à l'ensemble des jeunes) ne sont pas mises en place de façon optimale et qu'elles doivent souvent recommencer les mêmes interventions. Une fois de plus, il a été suggéré de se tourner vers nos organismes partenaires afin qu'ils viennent animer ces ateliers auprès de nos jeunes. Même si la direction a fait preuve d'une grande ouverture, cela ramène au problème précédent : Qui animera ces ateliers ?

### **Action possible en rôle-conseil**

Une réflexion a été nécessaire pour planifier l'action à mettre en place à l'école secondaire Roger-Comtois, car il fallait tenir compte des éléments contextuels liés aux réalités des acteurs du milieu de vie. En effet, le souhait de base des intervenants était d'intervenir directement auprès des élèves qui utilisent Internet ou les réseaux sociaux. Au départ, les attentes étaient dirigées vers l'animation d'ateliers de sensibilisation à une utilisation responsable d'Internet ou des réseaux sociaux. Toutefois, puisque les intervenants sur le terrain nomment manquer de temps pour animer des ateliers, il semblait inopportun de mettre sur pied un atelier que personne n'aurait le temps d'animer. Pour éviter d'ajouter une surcharge de travail aux intervenantes, il a été envisagé d'outiller les enseignants/intervenants dans la sensibilisation et l'accompagnement des jeunes.

Le projet d'action consiste à créer un document qui servira d'appui aux membres du personnel pour intervenir lors de situations à risque ou problématiques en lien avec les réseaux sociaux. Ce document contiendra plusieurs informations, telles que des données facilitant la compréhension de la problématique ou de ses impacts, des lignes directrices de base pour toute intervention ainsi qu'une trajectoire d'intervention qui permettra aux adultes de l'école d'entamer des actions avant de diriger les élèves vers le service adapté (T.T.S., professionnel, policier-éducateur ou ressource externe). Ce projet permettra de répondre au besoin d'avoir des lignes directrices dans l'intervention et viendra donner du sens et de la rigueur aux actions des membres du personnel. Il permettra également la réalisation d'un travail complémentaire entre les membres du personnel, soit entre enseignants et intervenants. De plus, ce document pourra servir de base

pour des interventions futures, par exemple de mettre en place un atelier pour les parents. Enfin, dans son ensemble, le projet d'action répond à deux axes d'interventions du projet éducatif de l'école, tel que vu précédemment dans le tableau 1, soit augmenter le sentiment de sécurité des élèves et développer une culture de collaboration au sein de l'équipe-école.

## **Cadre de référence**

Afin de mieux comprendre l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux des adolescents québécois, il est souhaitable de bien comprendre l'intégration et l'évolution de ces technologies dans notre culture, mais également de s'intéresser à la place qu'elles occupent dans la vie des jeunes. Les recherches effectuées permettent de constater que le phénomène est assez récent. En effet, c'est dans les années 90 qu'on a commencé à s'intéresser aux problématiques liées à l'utilisation d'Internet (Sergerie et Lajoie, 2007). Depuis environ une dizaine d'années, ce phénomène semble avoir pris de l'ampleur avec l'apparition du téléphone intelligent qui facilite grandement l'accès à Internet, aux jeux vidéo en ligne et aux réseaux sociaux (Christakis et Moreno, 2009 ; Fischer-Grote *et al*, 2019). Étant une problématique actuelle, l'état des recherches sur le sujet permet de mieux comprendre le phénomène et les clientèles plus particulièrement touchées. Toutefois, en ce qui a trait aux bonnes pratiques de prévention et d'intervention et à leurs fondements, les informations recueillies lors des recherches effectuées semblent en être à leurs balbutiements. En effet, certaines actions ou modalités d'intervention thérapeutique ressortent de la littérature consultée, mais ne sont pas adaptées pour l'intervention en milieu scolaire, celles-ci n'étant pas appuyées par des expérimentations ou des programmes d'intervention reconnus (Michaud et Bélanger, 2010). De plus, il semble que peu d'actions en lien avec le sujet ont été étudiées dans un contexte scolaire jusqu'à maintenant

Dans cette optique, le cadre de référence qui appuie le projet d'action contient davantage d'informations en lien avec la clientèle et le phénomène qu'en lien avec les interventions probantes. Selon la nature du projet d'action et du contexte lié au milieu de stage (ouverture des membres du personnel, facilitation de la direction, etc.), la partie sur l'action envisagée mettra en lumière quatre éléments essentiels, soit les pratiques collaboratives, le transfert de connaissances et la rédaction d'un guide de bonnes pratiques.

### **La clientèle**

L'adolescence est souvent perçue comme une étape charnière du développement humain. En effet, c'est durant cette période caractérisée par une multitude de changements et de transitions

que le jeune se dirige vers l'âge adulte. Selon l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) (1999), l'adolescence débute vers l'âge de 10 ans pour se terminer à 19 ans. Au Canada, d'un point de vue légal, elle se situe entre 12 et 18 ans (Gouvernement du Canada, 2002). Bien que ses points d'entrée et de sortie soient variables selon les standards de la culture d'appartenance ou selon l'approche utilisée, il est important de comprendre les aspects particuliers du développement de l'adolescent ainsi que les conditions et enjeux qui peuvent influencer celui-ci.

En ce qui concerne l'aspect biologique, c'est généralement la puberté qui marque l'arrivée dans cette étape développementale. Lorsqu'elle survient (9-11 ans chez les filles et 11-13 ans chez les garçons), les jeunes vivent des changements physiologiques tels une poussée de croissance ou le développement de la force et de l'endurance et doivent apprivoiser les variations de la composition de leur corps (gras et muscles) (Cannard, 2015). Pour tous les adolescents, le développement des caractères sexuels primaires (ovaires et testicules) et secondaires (seins, élargissement de l'organe masculin, pilosité, voix, acné, etc.) s'enclenche et une certaine maturité sexuelle s'installe lorsque la fille a ses premières menstruations et que le garçon vit sa première éjaculation (CJM-IU, 2011). Outre le caractère sexuel lié aux transformations physiques et hormonales, les besoins physiologiques de l'adolescent se modifient également. En effet, pour répondre à la demande énergétique de son corps en croissance, le jeune doit adapter ses habitudes alimentaires et de sommeil. Tous ces changements se produisent de façon graduelle, échelonnés sur une période d'environ deux ans, et peuvent être influencés par des différences individuelles et environnementales. Pour les jeunes, cette transition se fait souvent dans un climat d'ambiguïté, entre le désir et la crainte (Braconnier et Marcelli, 2017), car bien qu'ils attendent le passage à l'adolescence avec impatience, les changements physiques et hormonaux entraînent une transformation de l'image du corps qu'ils ont toujours connu. En effet, les adolescents doivent alors reconnaître, comprendre et accepter leur nouvelle image corporelle et ce qu'elle représente pour les autres (Braconnier et Marcelli, 2017 ; INSPQ, 2017).

Cette adaptation aux changements vient bouleverser le fonctionnement psychologique de l'adolescent. En effet, les changements liés à la puberté et à l'expérimentation sexuelle amènent

celui-ci à vivre une période de questionnements (ex : Qui suis-je ? Ou vais-je ? Qu'est-ce qui m'intéresse ?) et un besoin d'identification (sexuelle, sociale, personnelle, professionnelle, etc.) (Braconnier et Marcelli, 2017). Le jeune doit s'adapter face aux désirs naissants et aux opportunités d'être en contact avec la sexualité qu'offre la société actuelle (ex.: pornographie, sites de rencontres) pour devenir un tout cohérent. Ce besoin d'individuation peut lui faire vivre une gamme d'émotions (fierté, honte, gêne, peur, angoisse, etc.) et avoir un impact sur sa perception et son estime de soi (Price, 2005 ; Williams et Currie, 2000). Par exemple, un garçon qui prend rapidement de la masse musculaire peut se sentir valorisé aux yeux de ses pairs tandis qu'une fille qui entre rapidement dans la puberté peut se sentir gênée par son corps qui présente des courbes. Une jeune personne s'identifiant comme non-binaire peut trouver extrêmement difficile de voir un corps qui n'est pas en adéquation avec ce qu'il est (Poirier *et al.*, 2018). L'identité sexuelle fait partie du processus de développement de l'identité, crise majeure de l'adolescence selon la théorie d'Erikson (Braconnier et Marcelli, 2017 ; Cannard, 2015 ; CJM-IU, 2011 ; INSPQ, 2017). Sur presque toute la durée de l'adolescence, le jeune se trouve dans une phase exploratoire durant laquelle il fait un bilan de ses expériences (relationnelles, scolaires, développementales, etc.) et ses apprentissages passés. Cette étape lui permet de se différencier, de s'exprimer et d'être reconnu pour ce qu'il est avant de faire son entrée dans l'âge adulte. Il quitte alors son état de dépendance aux figures parentales pour se diriger vers sa propre indépendance/autonomie et son affirmation de soi (Cannard, 2015). Cela ne signifie pas qu'il n'a plus besoin ou qu'il ne veut plus de ses parents dans sa vie, mais plutôt qu'il recherche à prendre ses propres décisions, à se distinguer des autres pour définir sa propre identité (Cannard, 2015 ; INSPQ, 2017). C'est entre autres par ses expériences relationnelles qu'il y arrivera.

Sur le plan social, l'affiliation aux pairs ou à des modèles externes au noyau familial (vedette, athlète, adulte significatif, etc.) est un élément significatif de l'adolescence (Braconnier et Marcelli, 2017 ; Cannard, 2015 ; CJM-IU, 2011 ; INSPQ, 2017). En effet, le besoin d'appartenance au groupe (pairs, sport, intérêt, etc.) occupe une place centrale dans le développement du jeune en lui permettant d'aller chercher des points de vue, des idées et des façons de faire qui diffèrent souvent de ce qu'il a connu jusqu'à maintenant. C'est à travers son groupe d'amis qu'il expérimente,



se découvre et se construit une image qui lui ressemble. Le fait d'être accepté par les autres lui renvoie le sentiment qu'il a de la valeur et influence son estime de soi. Les nombreux contextes sociaux (école, groupe de pairs, groupe de loisir, etc.) sont des opportunités de développement des habiletés relationnelles et de gestion de conflits (CJM-IU, 2011) En effet, le développement moral, qui poursuit son évolution, amène le jeune à réaliser qu'il vit en société et qu'il doit conjuguer avec les normes et les lois qui sont dictées par celle-ci (Braconnier et Marcelli, 2017 ; Cannard, 2015). De plus, le raffinement de ses processus cognitif et psychologique l'amène à être de plus en plus en mesure de se positionner face à l'influence des pairs (Sumter *et al.*, 2009).

Le développement de sa capacité d'abstraction et de sa pensée hypothétique lui permet de raisonner de manière plus formelle et de faire de la déduction. Ces changements peuvent être expliqués par la maturation du système nerveux central qui, pour atteindre sa pleine maturation vers l'âge de 25 ans, passe par une phase développementale déterminante (Holzer *et al.*, 2011). L'adolescence marque une période de réorganisation cérébrale importante, caractérisée par une multitude de connexions dans le cerveau qui viennent influencer le comportement du jeune. L'immaturation parfois présente peut en quelque sorte expliquer sa tendance à rechercher le plaisir, son sentiment d'invulnérabilité, son impulsivité et sa difficulté à se projeter dans l'avenir, donc à évaluer les conséquences de ses gestes (Braconnier et Marcelli, 2017 ; Cannard, 2015).

## **Phénomène**

Pour mieux comprendre l'utilisation d'Internet, des jeux vidéo en ligne et des réseaux sociaux chez les adolescents, nous aborderons le contexte d'apparition et d'évolution de celle-ci, les différentes manières dont elle peut se manifester ainsi que les facteurs de risque et de protection.

## **Contexte**

L'ère dans laquelle nous vivons est caractérisée par l'apparition et l'évolution des technologies de l'information et de la communication (TIC). Celles-ci font référence à Internet, à la messagerie texte, aux jeux vidéo interactifs, aux médias sociaux, aux téléphones intelligents, aux applications mobiles et autres. Elles se présentent sous différentes formes, soit mobiles (téléphone

cellulaire, tablette, console portable), soit fixes, comme l'ordinateur ou la console, et maintenant en réalité virtuelle (Association canadienne du Logiciel de Divertissement (ACLD), 2018). Pour y avoir eu accès depuis leur tout jeune âge, les adolescents d'aujourd'hui ont rapidement appris à les apprivoiser et à les intégrer dans leur réalité.

Au Québec, dans une recherche en trois phases, Pons, Piette, Giroux et Millerand (1999, 2001, 2006) ont décrit la manière dont les jeunes de 12 à 18 ans utilisent les nouvelles technologies dans leurs différents milieux de vie. Sur une période d'étude de presque dix ans, les différences sont majeures en ce qui a trait à l'accessibilité. En 1997, 19% des répondants vivaient dans un foyer connecté comparativement à 57% en 2000 et 93% en 2006 (Pons *et al.*, 2001, 2006). À la fin des années 90, les adolescents pouvaient se connecter principalement à partir de l'ordinateur de l'école et, pour certains, de la maison. Depuis 2003-2004, pratiquement la totalité des écoles sont connectées (Plante et Beattie, 2004) et on estime aujourd'hui à 97% le nombre de foyer connectés à Internet Haute Vitesse au Québec (NETendances, 2020). Selon l'Association canadienne du logiciel de divertissement (2018), il semble que la plateforme mobile (téléphone intelligent, tablette ou autre appareil mobile) soit la plus utilisée par les adolescents. Chez les jeunes de 6 à 17 ans, ils sont 89% à utiliser plus d'un appareil pour se connecter. Les plus populaires sont la tablette, le téléphone cellulaire et l'ordinateur (NETendances, 2020 ; Thoër *et al.*, 2017). En très peu de temps, l'utilisation des TIC est devenue un élément indispensable de la vie des jeunes.

Dès leur apparition, les TIC étaient principalement utilisées par les adolescents pour le divertissement ou l'éducation (Pons *et al.*, 2006). Dans les années 90, le développement d'applications de messagerie instantanée a amené les jeunes à utiliser Internet pour communiquer au quotidien et entretenir leurs relations interpersonnelles (Gross, 2004 ; Gross *et al.*, 2002 ; Pew Research Center, 2001.) Bien qu'elles se ressemblent, les raisons qui motivent les jeunes d'aujourd'hui à utiliser Internet, les jeux vidéo ou les réseaux sociaux sont diversifiées. Pour les adolescents, Internet est principalement une source d'informations, de divertissement et de socialisation (Biron et Dansereau, 2011 ; Steeves, 2014). En effet, les jeunes comme les adultes utilisent le web comme source première de développement de connaissances sur divers sujets.

Lorsqu'ils font des recherches, pour leurs devoirs ou leurs connaissances personnelles, les jeunes Canadiens semblent privilégier des sujets tels le sport, l'actualité, la santé et les relations interpersonnelles (Steeves, 2014). Pour se divertir, près de 60% des jeunes Québécois visionnent du contenu en ligne quotidiennement et la moitié d'entre eux y consacrent au minimum une heure par jour. Selon l'enquête menée par Thoër et ses collaborateurs (2017), les activités privilégiées par les jeunes consistent à regarder des vidéos (clips, vidéos, séries, films, etc.), à fréquenter des réseaux sociaux, à jouer à des jeux vidéo, à écouter de la musique et à échanger avec d'autres personnes par clavardage ou par textos. Les habitudes d'utilisation des jeunes peuvent également être influencées par le sexe d'appartenance. En effet, les garçons auraient tendance à privilégier les jeux vidéo en ligne tandis que les filles utiliseraient davantage les sites de réseaux sociaux (Dufour *et al.*, 2016 ; Thoër *et al.*, 2017).

En jouant en ligne avec leurs pairs ou en discutant sur les réseaux sociaux, les jeunes répondent également à leur besoin de socialiser/communiquer. L'arrivée des TIC a transformé leur façon d'entrer en contact et d'entretenir des relations entre eux. Une grande partie de leur univers social est vécue en ligne, surtout depuis le début de la pandémie. En effet, comme l'affiliation aux pairs est un enjeu important de la phase développementale dans laquelle ils se retrouvent, le fait de pouvoir entretenir des relations sociales à distance favorise le sentiment d'appartenance au groupe (pairs, famille, etc.). Ils envoient des messages à leurs pairs, travaillent en équipe sur des projets et se tiennent à jour sur ce qui se passe dans leur vie (Boyd, 2007). De cette façon, ils restent connectés en tout temps à leurs proches. Pour les jeunes plus isolés ou moins habiles socialement, cela représente une opportunité d'entrer en contact avec des pairs qu'ils n'auraient pas la chance de croiser au quotidien (Amey et Salerno, 2015 ; Gross, 2004 ; Gross *et al.*, 2002). Le jeu vidéo offre également plusieurs opportunités de connexion avec les pairs, comme lorsqu'on joue dans la même pièce qu'une autre personne, qu'on joue en réseau ou qu'on clavarde sur des forums dédiés au jeu (Olson, 2010).

Les jeunes utilisent également Internet pour s'affirmer. En effet, par l'entremise des jeux en ligne, ils se distinguent entre eux par leur créativité et leur imagination. Lorsqu'ils créent des

personnages et des histoires, ils partagent leurs goûts, leurs intérêts et leur vision du monde. Ils démontrent leurs capacités en travaillant en équipe et en atteignant des objectifs précis, ce qui les amène à ressentir de la valorisation et de l'accomplissement (Olson, 2010). Sur les réseaux sociaux, les publications partagées permettent aussi l'affirmation de soi des adolescents, plus particulièrement chez les filles (Prêteur *et al.*, 2017). En effet, sur ces applications, les jeunes se créent un profil qui leur ressemble et partage du contenu choisi (photos, images, vidéos, textes, etc.) qu'ils exposent à leurs amis ou à des personnes inconnues (Boyd, 2007). Ils peuvent donc contrôler la présentation d'eux-mêmes tout en faisant du voyeurisme social (Boyd, 2007). La création de blog est une activité en ligne qui permet aussi à l'adolescent de s'exprimer sur le sujet de son choix et d'y mettre sa couleur (Nicaise et Lefèbvre, 2010). Le temps passé en ligne semble donc faire partie du processus de définition de soi dans la mesure où les jeunes se comparent les uns aux autres et sont constamment soumis à l'approbation des pairs (commentaires, mentions "J'aime", etc.) (Rodriguez *et al.*, 2017).

### ***Manifestations***

Malgré les aspects positifs reliés à l'utilisation des jeux vidéo, d'Internet et des réseaux sociaux qui viennent d'être soulevés, certains questionnements subsistent quant aux dangers et aux impacts négatifs qui peuvent en découler. Au Québec, Biron et Dansereau (2011) ont produit un rapport synthèse sur le sujet. Principalement basé sur les études existantes et sur les réponses obtenues lors d'entrevues semi-structurées sur le terrain, leur rapport se divise en trois grandes catégories de préoccupations, soit les relations interpersonnelles, le temps consacré aux activités en ligne et le développement des jeunes.

Lorsqu'ils abordent les relations interpersonnelles, les chercheurs font ressortir les nombreux conflits et la violence relationnelle qui peuvent se présenter entre les jeunes sur les réseaux sociaux. Ils mentionnent que celle-ci débute souvent de manière subtile, par une situation d'exclusion, par une insulte glissée à la blague et que cela peut rapidement prendre des mesures disproportionnées pour se rendre à de la cyberintimidation. Dans son rapport, le Comité d'experts sur la cyberintimidation (Ministère de la Famille, 2015) propose une définition pour décrire ce

phénomène : par l'entremise des TIC une personne ou des personnes posent des gestes à caractère répétitif qui peuvent engendrer des sentiments de détresse chez la victime. Ces gestes se présentent sous la forme directe (insultes, menaces, etc.) ou indirecte (rumeurs, dénigrement, etc.) et il est possible de noter la présence d'une inégalité des rapports de force entre les acteurs de la situation. Selon le rapport sur la sécurité et la violence dans les établissements scolaires du Québec (SEVEQ) (Beaumont *et al.*, 2014), 10% des élèves du secondaire mentionnent avoir été victimes de messages humiliants et de fausses rumeurs sur Internet, 9,1% d'insultes ou de menaces par courriel et 7,8% d'insultes ou de menaces par téléphone cellulaire et message texte. Les résultats d'une étude longitudinale sur les adolescents victimes de cyberintimidation démontrent un taux de prévalence se situant entre 6,9% et 15,9% des adolescents de 12 à 17 ans. (Perret *et al.*, 2020) De plus, les filles seraient plus à risque d'en être victimes que les garçons.

Suite à leur analyse du rapport JAMES, qui fait état de l'utilisation du numérique chez les adolescents suisses, Amey et Salerno (2015) mentionnent que les jeunes peuvent vivre de la violence qui ne passe pas nécessairement par les mots. En effet, on retrouve aussi la distribution de photos ou de vidéo sans consentement. Tel que mentionné dans le rapport de Biron et Dansereau (2011) :

L'effet d'anonymat, de dépersonnalisation de la victime (ce n'est pas une personne, mais un écran qui nous fait face) et la disparition des contraintes de lieu et de temps pour intimider favorisent les épisodes d'intimidation et la gravité de ceux-ci. (p.12).

Ces éléments peuvent parfois amener les jeunes à croire qu'ils sont au-dessus des lois prescrites et les incitent à commettre des gestes dont ils évaluent peu les conséquences. Les impacts découlant de ce type de situation problématique peuvent laisser des traces sur le bien-être de la victime. En effet, celle-ci peut se sentir incapable de se défendre lorsqu'elle perd son intimité et qu'on porte atteinte à sa vie privée. De plus, étant donné l'aspect public du web et la possibilité d'atteindre la victime en tout temps, l'atteinte à la réputation peut s'effectuer brusquement (Ministère de la Famille, 2015). Les répercussions peuvent également affecter l'auteur de l'acte violent, car, au Québec, certaines lois s'appliquent dès l'âge de 12 ans (Gouvernement du Canada, 2002).

Biron et Dansereau (2011) soulèvent également des préoccupations en lien avec les impacts de la sédentarité et d'une exposition prolongée aux écrans de tout type sur la santé des jeunes. Avant tout, qu'entend-on par exposition prolongée ? La terminologie souvent utilisée pour décrire ce phénomène est l'hyperconnectivité. Biron (2019) en propose la définition suivante : « un phénomène caractérisé par l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) dans les fonctions quotidiennes des organisations et des groupes, ainsi que dans les habitudes de vie des individus. » (p.1). Ce terme est utilisé pour aborder globalement la problématique et parler des impacts pouvant y être reliés. Au Québec, en 2015, des données récoltées auprès des jeunes de 12-24 ans démontrent que pratiquement 85% de leurs activités sédentaires sont représentées par du temps passé devant les écrans. De plus, les résultats de l'étude démontrent que les jeunes ayant mentionné passer au moins une heure par jour sur les écrans passent en moyenne 12 heures par semaine devant ceux-ci (Du Mays et Bordeleau, 2015). Comme le temps d'écran est une activité sans frontières (pas de début ni de fin, accessibilité accrue), il peut être très difficile d'y mettre fin.

En 2016, des experts de la santé (Pigeon et Brunetti, 2016) ont émis des recommandations quant au temps d'exposition aux écrans chez les enfants 0-17 ans. Les adolescents devraient limiter leur temps d'écran à un maximum de deux heures par jour pour diminuer les risques sur leur santé. Quels sont ces risques ? Tout d'abord, on peut penser à des perturbations pouvant être liées au développement physique des jeunes. Par exemple, on peut penser aux problèmes de vision, de dos, de mauvaise posture, au syndrome du tunnel carpien, à l'obésité ou aux maladies cardiovasculaires (Biron et Dansereau, 2011). Certains auteurs (Pigeon et Brunetti, 2016) mettent de l'avant le lien entre le temps passé devant les écrans, le manque de sommeil et l'obésité. En effet, il semble que ces trois éléments s'interinfluencent et ancrent une répétition de mauvaises habitudes de vie chez les jeunes. Un autre risque concerne la qualité du sommeil. Steeves (2014) rapporte qu'en 2013, 39% des adolescents dormaient avec leur cellulaire pour être en mesure de répondre aux messages de leurs pairs. L'utilisation de cet appareil tard le soir, voire même pendant la nuit, entraîne un manque de sommeil qui se répercute sur le fonctionnement des adolescents au quotidien. En effet,

le nombre d'heures de sommeil devient alors insuffisant pour répondre aux besoins énergétiques du corps (Johansson *et al.*, 2016). De leur côté, Woods et Scott (2016) ont réalisé une étude pour établir le lien entre les médias sociaux et la qualité du sommeil. Comparativement aux autres études sur le même sujet, ils ont découvert que l'utilisation des médias sociaux, précisément en soirée, et l'investissement émotif (anxiété liée au fait de ne pas être connecté) qui y est lié sont fortement reliés à une faible qualité de sommeil. Le lien qu'ils établissent stipule que l'utilisation des réseaux sociaux juste avant l'heure du coucher, plus spécifiquement lorsqu'ils sont au lit, fait en sorte qu'il est difficile de se déconnecter et de se relaxer avant de s'endormir. Cela réduit donc le temps et la qualité du sommeil qui induit à son tour une fatigue ayant inévitablement un impact sur la qualité de leur activité durant le jour (Johansson *et al.*, 2016). On constate alors une diminution de la concentration, du niveau d'énergie, de l'investissement dans les activités scolaires (devoirs, projets, etc.) et de l'assiduité scolaire.

Les impacts physiques liés au temps passé devant les écrans peuvent également résulter dans le développement d'une dépendance. À ce jour, la dépendance à Internet n'est pas répertoriée dans les classifications mondiales des troubles mentaux. Effectivement, il n'y a pas de consensus dans la communauté scientifique, car il semble difficile de s'entendre sur un terme unique et sur la définition des critères diagnostiques (Dufour *et al.*, 2019 ; Trudeau-Guévin D Ps *et al.*, 2022 ; Yellowlees et Marks, 2007 ; Young, 2015). De plus, comme les activités sur Internet sont variées, il est difficile de cibler exactement le champ d'application de cette dépendance. Pour aborder le sujet, plusieurs terminologies sont utilisées : usage problématique/excessif/pathologique/compulsif d'Internet, dépendance à Internet, cyberdépendance ou autres (Nadeau et Goyette, 2008 ; Sergerie et Lajoie, 2007). Les pionniers dans le domaine, tels que Griffiths (1995) et Young (1998), ont toutefois établi une comparaison entre les dépendances aux drogues ou aux jeux de hasard et la dépendance à Internet. Même si la source de dépendance n'est pas concrète (ex.: drogues), ils ont constaté la présence d'éléments similaires en lien avec le contrôle des impulsions. Aujourd'hui, on sait que le temps passé devant l'écran n'est pas un critère suffisant à lui seul pour expliquer la cyberdépendance. En effet, selon leurs critères, il faut que l'utilisation soit excessive (elle prime sur les autres activités), qu'elle provoque un sentiment de détresse et des répercussions sur le

fonctionnement de la personne (Caplan, 2002; Young, 1998). De plus, Griffiths (1998) mentionne que certains critères, tels la tolérance et les symptômes de manque, doivent être pris en considération avant d'émettre un diagnostic. L'Internet Addiction Test (Young, 1998) est un outil accessible qui permet d'évaluer la présence de symptômes reliés à ce phénomène. Au Québec, les chercheurs favorisent l'utilisation des termes cyberdépendance ou utilisation problématique d'Internet (UPI) (Dufour *et al.*, 2016 ; Nadeau et Goyette, 2008). On estime d'ailleurs que 1,3% des adolescents québécois utilisent Internet de façon problématique tandis que 18,0% seraient à risque d'en développer une telle utilisation (Dufour *et al.*, 2016). L'utilisation des jeux vidéo en ligne serait considérée comme l'activité la plus problématique dans cette clientèle (Dufour *et al.*, 2019 ; Van Mourik, 2018). En 2013, l'American Psychiatric Association (APA) a d'ailleurs reconnu l'usage pathologique des jeux sur Internet et, depuis 2018, l'OMS a ajouté à sa classification internationale des maladies le trouble de l'addiction aux jeux vidéo.

La troisième et dernière catégorie d'inquiétudes relatives à l'utilisation d'Internet chez les jeunes concerne leur développement global (Biron et Dansereau, 2011). On s'intéresse d'abord aux impacts psychoaffectifs du contenu inapproprié et facilement accessible auquel les jeunes peuvent être exposés en tout temps sur Internet. En effet, lorsque les jeunes sont confrontés à du matériel qui n'est pas recommandé pour leur âge (ex : pornographie, violence, racisme), ils peuvent vivre un inconfort, ressentir des émotions telles que le stress, la honte ou la peur ou se forger une vision déformée de la réalité (Cantor, 2012). L'exposition répétée à ce type de contenu peut avoir un impact sur les pensées (ex : je vis dans un monde dangereux) et les comportements (ex : je dois me défendre de tout ce qui pourrait constituer une agression). Ces émotions ressenties peuvent diminuer le sentiment de bien-être et entraîner un état dépressif ou anxieux. (Maras *et al.*, 2015 ; Twenge et Campbell, 2018; Woods et Scott, 2016). La relation entre ces éléments a toutefois besoin d'être étudiée davantage pour en comprendre le sens et les facteurs qui l'influencent (Woods et Scott, 2016). Dans certains cas, Sklar (2017) suggère que les jeunes peuvent se sentir isolés et déprimés lorsqu'ils n'ont pas accès à Internet, car ils vivent la peur de rater un événement ou de ne pas atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés (ex : dans un jeu vidéo). D'autre part, lorsqu'ils



passent beaucoup de temps en ligne, ils peuvent comparer leur vie à celle qu'ils ont idéalisée ou entretenir des standards liés à l'image corporelle qui sont parfois irréalistes.

Un second aspect pouvant inquiéter les adultes est lié à la désinformation. Dans le cadre de la synthèse réalisée par Biron et Dansereau (2011), les professionnels consultés lors des entrevues semi-structurées mentionnent que les jeunes sont constamment confrontés à une diversité de contenu et n'ont pas toujours développé les habiletés à départager le vrai du faux. Les jeunes, s'ils n'ont pas développé la capacité d'utiliser leur jugement critique, se questionnent peu sur ce qu'ils retirent d'Internet et peuvent intégrer ces fausses informations comme étant réelles. Certaines formes de plagiat et de tricherie sont également perçues dans les travaux scolaires.

Enfin, un autre danger pouvant affecter leur intégrité concerne la rencontre d'individus malveillants en ligne. On ne connaît pas toujours les intentions de la personne avec qui on échange et cela peut occasionner des situations problématiques telles que des menaces, le dévoilement de données confidentielles ou la pornographie juvénile. Ces exemples d'expériences négatives font partie des enjeux liés à la sécurité sur Internet. Les résultats d'une étude auprès des jeunes Canadiens (Steeves, 2014) démontrent que la majorité des jeunes se sentent en sécurité sur Internet et savent comment gérer les situations négatives qui surviennent. Il est toutefois intéressant de constater que les filles se sentent moins en sécurité que les garçons et que, plus ils vieillissent, plus les jeunes ont tendance à se sentir en sécurité.

Il faut garder en tête que même s'ils sont confrontés à des situations problématiques en ligne, les jeunes ne vivront pas tous au même degré les impacts négatifs pouvant y être liés. Il est donc essentiel de demeurer vigilant face aux signes émotionnels et comportementaux pouvant être manifestés par les jeunes tels que l'isolement, une perte d'intérêt pour les activités habituelles ou un changement notable dans les habitudes (mensonges, argent, etc.) (Centre de promotion de la santé CHU Ste-Justine, 2019). Ceux-ci peuvent être de bons indicateurs pour témoigner de ce qu'ils vivent en ligne.

### ***Facteurs de risque et de protection***

Puisque la définition de l'UPI ne fait pas consensus dans la littérature scientifique, il est parfois difficile de cibler directement les facteurs de risque ou de protection pouvant être en cause. Toutefois, certains éléments semblent ressortir de la littérature consultée et associée à cette réalité. Masi (2018) a effectué une recension des écrits scientifiques concernant la cyberdépendance, les enjeux de la représentation de soi, les conséquences sur l'atteinte de la vie privée et l'estime de soi, le cyberharcèlement et les troubles du sommeil liés à l'utilisation d'Internet. Les résultats de ses recherches démontrent que le genre peut représenter un facteur de risque qui évolue dans le temps. En effet, être un garçon augmenterait les risques de développer une dépendance aux jeux vidéo (Anderson *et al.*, 2017 ; Dufour *et al.*, 2016 ; Masi, 2018). On explique cette situation par le fait qu'ils sont plus fréquemment ciblés par les stratégies marketing et qu'ils sont ainsi plus à risque de développer une addiction. Quant à elles, les filles seraient plus à risque de subir de la cyberintimidation (Masi, 2018) car elles investissent beaucoup de temps dans leurs relations en ligne. Des traits de personnalité peuvent aussi être à risque d'entraîner les jeunes vers une utilisation problématique. On peut penser à la difficulté à gérer ses émotions (anxiété, colère, etc.) ou à s'auto-réguler (Anderson *et al.*, 2017 ; Masi, 2018.), à la difficulté à entrer en relation ou à maintenir des relations harmonieuses avec les pairs (Anderson *et al.*, 2017 ; Chen *et al.*, 2015 ; Dufour *et al.*, 2016 ; Masi, 2018.), à l'hyperactivité (Anderson *et al.*, 2017), aux problèmes de conduite (Kormas *et al.*, 2011) et à la solitude (Vigna-Taglianti *et al.*, 2017).

Certains éléments en lien avec l'utilisation d'Internet, comme le nombre d'heures passées en ligne et les activités auxquelles s'adonnent les jeunes, ressortent de la littérature comme étant des facteurs de risque. En effet, l'accessibilité à Internet influence le nombre d'heures passées en ligne, ce qui augmenterait le risque d'en développer une utilisation problématique (Vigna-Taglianti *et al.*, 2017). Quant aux activités en ligne, il semble que les jeunes qui utilisent Internet pour trouver de l'information en lien avec la sexualité ou qui consultent de la pornographie (Kormas *et al.*, 2011 ; Vigna-Taglianti *et al.*, 2017) sont plus à risque que ceux qui l'utilisent simplement pour de la recherche d'informations.

Dans l'environnement familial, il semble qu'un lien d'attachement sécuritaire avec les parents ainsi qu'une bonne communication au sein de la famille (Anderson *et al.*, 2017 ; Boniel-Nissim et Sasson, 2018 ; Dufour *et al.*, 2019. Masi, 2018.) constituent des facteurs de protection. Inversement, lorsque la communication n'est pas adéquate et que le jeune ne se sent pas reconnu dans sa famille, il peut avoir tendance à vouloir s'évader dans son monde virtuel (Dufour *et al.*, 2019.) À l'école, il semble qu'une satisfaction sur le plan de la vie scolaire soit également considérée comme un facteur de protection (Masi, 2018 ; Yu *et al.*, 2015).

### ***Recommandations et programmes d'intervention reconnus***

Il semble que les modalités d'action reconnues pour intervenir sur des situations problématiques vécues par les jeunes en ligne soient peu nombreuses et manquent d'assises scientifiques. Toutefois, certaines pratiques sont utilisées dans les milieux d'intervention, dont le milieu scolaire, et semblent faire leurs preuves. En effet, dans le document intitulé *La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation* (Bowen *et al.*, 2018), on établit que le climat scolaire peut avoir un impact sur les relations en ligne entre les élèves et qu'il est impératif pour les milieux d'éducation de mettre en place les structures pour favoriser un climat scolaire sain et bienveillant. Le projet de loi 56, qui vise à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, adopté en 2012, va également en ce sens en définissant les rôles des acteurs du milieu scolaire dans les situations d'intimidation ou de violence. Avec cette loi, chaque établissement scolaire est tenu de se doter d'un plan de lutte et d'agir en conséquence. D'ailleurs, en 2008, le ministère de l'Éducation avait également mis sur pied un plan d'action spécifique à la violence dans l'espace virtuel pour soutenir les écoles dans leurs actions. Le département de Sécurité publique du Canada (2018) suggère plusieurs pistes d'intervention pour accompagner un(e) jeune victime de cyberintimidation. Lorsqu'une situation semblable survient, il est généralement recommandé d'en parler avec une autre personne. À cet effet, plusieurs ressources d'aide et d'accompagnement sont disponibles en ligne et par téléphone pour les jeunes. De plus, lorsqu'une personne sent que sa sécurité est menacée, elle peut communiquer avec le service de police de son quartier. Cette organisation dresse également un portrait des initiatives d'interventions ayant été mises en place au Canada pour lutter contre la cyberintimidation (Sécurité Publique Canada, 2018).

Parmi les initiatives recensées, on retrouve celle du service de police de Trois-Rivières avec la Trousse anti-troll contre la cyberintimidation ainsi que le programme « Friendly Attac », élaboré en Belgique et seulement disponible en anglais. La première initiative a une vocation préventive et éducationnelle auprès des jeunes, de leurs parents et des intervenants scolaires qui les côtoient. En éduquant toutes les parties impliquées sur les droits et les lois qui s'appliquent, la trousse anti-troll permet au milieu scolaire de travailler en collaboration avec le service de police lorsqu'une situation problématique survient. De son côté, l'initiative 'Friendly Attac' vise le développement de comportements pro-sociaux chez les témoins de situations d'intimidation. Par l'entremise d'un jeu vidéo, les jeunes sont amenés à prendre position dans un jeu de dialogue entre des personnages. Cette initiative a fait l'objet d'une étude dans laquelle il est démontré que les jeunes victimes ont pu améliorer certaines habiletés sociales et qu'ils se sentaient mieux après l'intervention, même s'il y a eu peu de changements chez les jeunes témoins d'actes d'intimidation (DeSmet *et al.*, 2018). L'échantillon de cette étude étant de petite taille, plus d'études seront envisagées pour supporter son efficacité.

Miller *et al.* (2009) suggèrent des pistes d'action pouvant être prises par le milieu scolaire pour accompagner les jeunes dans une utilisation sécuritaire d'Internet. À l'école, des mesures peuvent être prises en ce qui a trait aux règles de l'établissement qui veillent à l'encadrement et à la surveillance du matériel informatique ainsi qu'à l'utilisation du téléphone cellulaire. De plus, dans l'école, au moins une personne devrait être formée sur le sujet pour être en mesure d'accompagner les enseignants, les jeunes ou les parents si une situation problématique se présente. Des procédures devraient être mises en place pour intervenir lors de situations problématiques et chaque acteur devrait connaître son rôle et les responsabilités qui y sont liées. Les auteurs soulignent que la formation du personnel est un élément incontournable dans la promotion de saines habitudes d'utilisation des TIC. En effet, il est recommandé de former les enseignants pour qu'ils aient une compréhension de base sur les dangers potentiels reliés aux médias et technologies (Miller *et al.*, 2009 ; Poulin et Lefebvre, 2017) Ceux-ci devraient également être alimentés d'outils d'intervention pour enseigner les bonnes pratiques sur Internet et bien connaître les procédures

d'encadrement de l'école. Enfin, ils devraient savoir à qui ils peuvent s'adresser s'ils désirent être accompagnés.

Sur le plan des interventions, à l'heure actuelle, aucun programme d'intervention destiné au milieu scolaire et spécifique à la cyberintimidation ou à la cyberdépendance n'a été validé. Toutefois, depuis quelques années, les intervenants des services de police au Québec animent des ateliers dans les écoles primaires et secondaires afin de sensibiliser et d'outiller les jeunes face aux dangers liés à l'utilisation d'Internet. De plus, certains organismes ou centres de réadaptation en dépendances offrent des ateliers de sensibilisation à la dépendance aux jeux vidéo ou à Internet. HabiloMedias est également une ressource numérique intéressante qui fournit des activités de sensibilisation clés en main, des fiches informatives et divers outils en lien avec l'utilisation des médias.

Une étude qualitative et exploratoire réalisée par St-Arnaud *et al.* (2019) a permis de recueillir les points de vue des adolescents en lien avec les actions préventives pertinentes pouvant être mises en place de façon universelle. Les jeunes interrogés ont recommandé cinq aspects à privilégier : développer leurs connaissances en lien avec l'UPI, mettre de l'avant les conséquences de l'UPI dans différentes sphères de la vie, encourager un mode de vie sain et équilibré, développer des stratégies de gestion du temps passé en ligne et porter un regard critique sur sa propre utilisation (à quel besoin cela répond-il). Ils ont d'ailleurs mentionné que ces actions devraient être posées en amont des problèmes, soit que les jeunes devraient être accompagnés dès le primaire. De plus, ils recommandent de sensibiliser les parents afin qu'ils cessent de diaboliser Internet, les jeux vidéo ou les réseaux sociaux et qu'ils soient des modèles dans leur propre utilisation. Enfin, ils considèrent que les actions devraient passer par des publicités chocs ou des conférences sous forme de témoignage (personne ayant déjà eu une UPI). Cette étude permet de mettre en lumière la perception des jeunes quant aux besoins de prévention et fournit des pistes intéressantes pour les développeurs de programmes

### **Connaissances soutenant l'action envisagée**

En milieu scolaire, certaines actions sont prescrites lorsqu'il s'agit d'accompagner des élèves qui vivent des situations problématiques diverses ou qui sont à risque d'en vivre. Peu importe la fonction qu'ils occupent ou le milieu duquel ils proviennent, les adultes qui gravitent autour des jeunes ont tout à gagner à coordonner leurs actions.

### ***Pratiques collaboratives***

Depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation met en valeur l'importance de la collaboration entre les acteurs du milieu scolaire. Dans son document intitulé *les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite* (2002), il propose une vision intégrée de ses services pour répondre aux besoins des jeunes qui semblent évoluer et se complexifier dans le temps. On y cite : « Plus que jamais, les personnes-ressources de ces services sont appelées à travailler ensemble, en concertation avec les enseignants, les parents et les autres intervenants pour développer chez l'élève des compétences nécessaires à son insertion dans la société ». (p.45).

Dans l'esprit du travail d'équipe, Beaumont *et al.* (2010) apportent une nuance intéressante. Elles font la distinction entre coopération et collaboration, en expliquant que la première consiste en une coordination des expertises de chacun tandis que la deuxième exprime un chevauchement du travail de tous les membres. Le continuum des niveaux d'interdépendance (Little, 1990, cité dans Beaumont *et al.*, 2010) permet de situer les pratiques collaboratives sur une échelle allant de l'indépendance, davantage liée à la coopération, à l'interdépendance, la réelle collaboration. Selon leurs explications, cette dernière est à privilégier, car elle permet un réel travail d'équipe dans lequel les compétences et les connaissances de tous sont mises à profit dans la résolution de problèmes communs. Pour bien définir la collaboration, Friend et Cook (2010) ont mis en lumière des concepts essentiels. En premier lieu, la participation des membres et l'engagement de ceux-ci doivent être volontaires. En poursuivant des buts communs, il faut que les membres puissent collaborer de façon égale et partager des responsabilités et des ressources au sein du groupe. Enfin, les membres doivent considérer le travail d'équipe comme une expérience positive et valorisante en plus de démontrer une confiance mutuelle envers les membres de l'équipe.

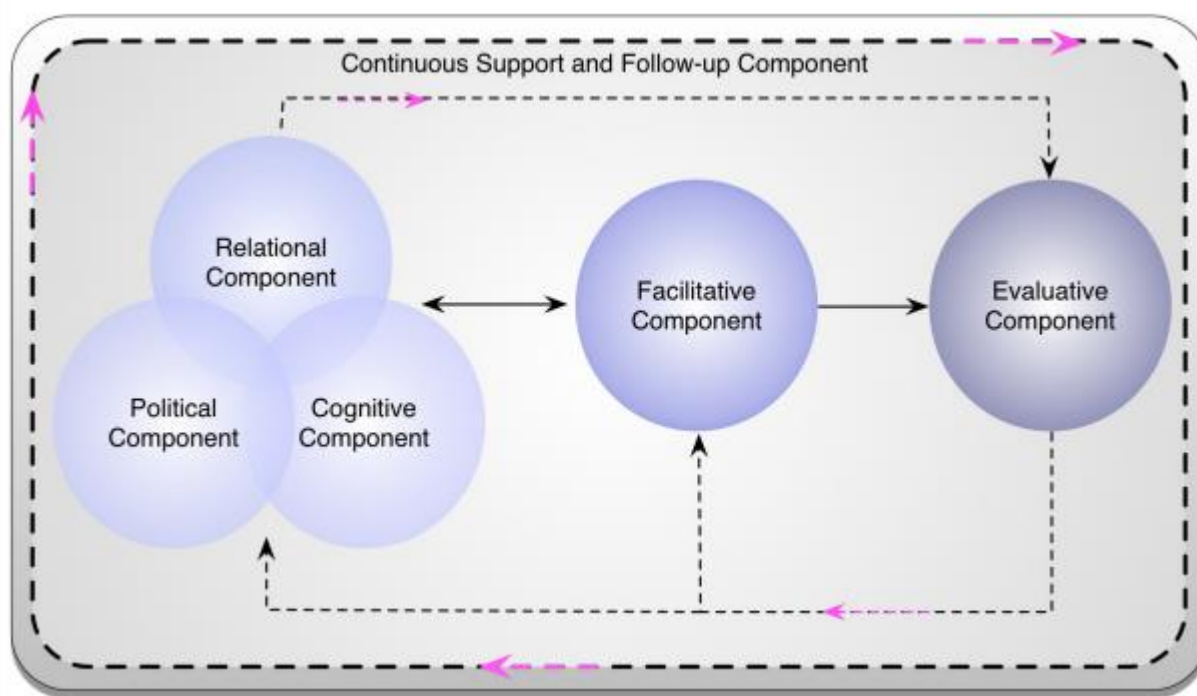
Beaumont *et al.*, (2010) font état des retombées positives liées aux pratiques collaboratives qui ressortent de la recherche. Elles mentionnent que lorsqu'ils sont soutenus par des collègues, les enseignants peuvent ressentir un meilleur sentiment d'auto-efficacité et de bien-être et se sentir plus ouverts et persévérants face aux difficultés de leurs élèves. De plus, ils sont souvent plus à l'affût des nouvelles stratégies d'intervention, car les échanges entre collègues leur permettent de soutenir leur développement professionnel. En fin de compte, les jeunes semblent être les plus gagnants lorsqu'il y a une collaboration entre leurs enseignants et leurs intervenants, car les actions prises par les adultes autour d'eux sont concertées, réfléchies et cohérentes.

### ***Transfert de connaissances***

Pour accompagner une équipe-école dans la compréhension d'une problématique et dans le changement de ses pratiques, il semble que le transfert des connaissances par l'entremise d'agents intermédiaires soit une méthode à privilégier. Selon Awad (2015) et Rioux (2017), un agent intermédiaire fait référence aux personnes se situant à mi-chemin entre ceux qui génèrent les nouvelles connaissances (chercheurs, auteurs, etc.) et ceux qui les utilisent sur le terrain (intervenants, enseignants, direction, etc.) Leur rôle consiste à cibler les besoins des utilisateurs et à les soutenir dans la compréhension et l'application de ces nouvelles connaissances dans leur pratique. Awad (2015) a élaboré un modèle à six composantes qui permet de comprendre la nécessité du rôle d'agent intermédiaire pour favoriser l'appropriation et le réinvestissement des nouvelles connaissances. La figure 1 démontre l'interaction entre les six composantes.

**Figure 1**

*The Knowledge Transfer Intervention Theory (Awad, 2015)*



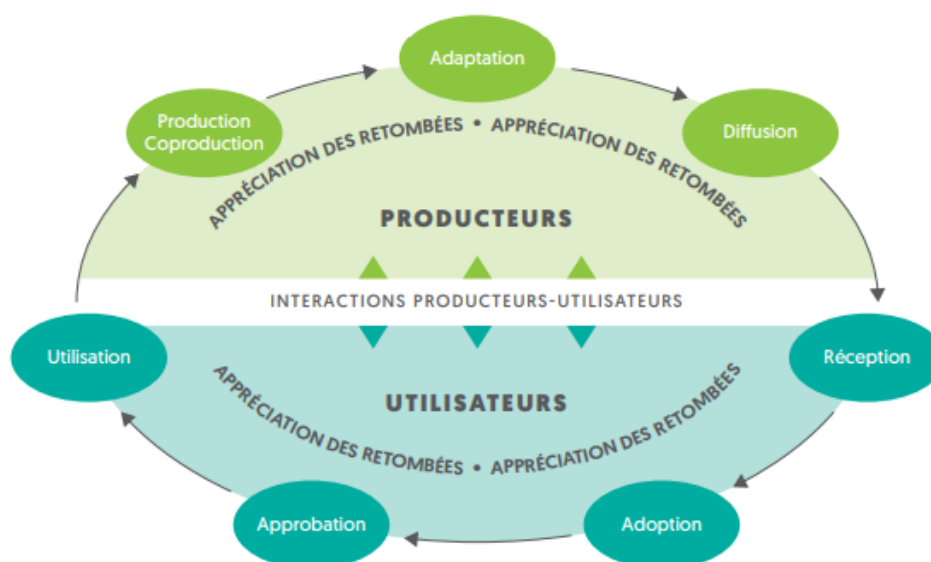
Chaque composante se décline en stratégies. La composante relationnelle fait référence au développement et au maintien de l'alliance de travail. Celle-ci passe par la création d'un lien d'ouverture et de confiance et par la capacité à déterminer le bon moment pour intervenir. Dans la composante cognitive, l'emphase est mise sur les données probantes. On tente d'amener les acteurs du milieu à reconnaître la pertinence et l'utilité des données appuyées par la recherche. Pour y arriver, elles sont contextualisées en fonction de la réalité et des besoins du milieu. La composante politique se veut stratégique, car on s'allie avec des acteurs clés pour se mettre en action face aux problèmes du milieu. La composante facilitatrice est définie comme la période où l'agent de changement guide et donne du pouvoir d'agir aux intervenants. La composante évaluative fait référence au processus d'évaluation des actions mises en place par le personnel du milieu. Enfin, la composante de soutien et/ou suivi est continue, car cela permet d'augmenter la probabilité d'un changement de pratique chez les intervenants. Dans son guide intitulé *Animer un transfert des*



connaissances, l'INSPQ (2009) propose un processus dynamique d'étapes à suivre pour assurer un transfert de connaissances de qualité (voir Figure 2).

**Figure 2**

*Étapes du transfert de connaissances (INSPQ, 2009)*



On retrouve donc la production, l'adaptation et la diffusion des connaissances qui relèvent des producteurs et la réception, l'adoption, l'approbation et l'utilisation des connaissances qui concernent les utilisateurs. Comme c'est un processus en mouvement, il est important d'évaluer les retombées de façon continue et de miser sur l'interaction positive entre les producteurs et utilisateurs (INSPQ, 2009).

### **Bonnes pratiques**

Au quotidien, les intervenants souhaitent utiliser des outils de travail simples et faciles d'accès qui leur permettent d'être efficaces dans leur travail. Ils souhaitent également développer leurs connaissances et intervenir selon les bonnes pratiques pour répondre aux besoins des personnes qu'ils accompagnent. Ils n'ont cependant pas toujours le temps d'aller chercher les informations à la source et de consulter les banques de données. Dans plusieurs domaines, mais

surtout dans le domaine de la santé et des services sociaux québécois, une façon d'y parvenir est de rédiger un guide de bonnes pratiques (Beauchamp *et al.*, 2015; Caron et Proulx, 2014; Lane *et al.*, 2015). L'Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (2017) en donne la définition suivante :

*Un guide de pratique est un outil d'aide pour la décision éclairée et partagée entre intervenants et patients, usagers ou proches aidants lors de la prestation de soins et de services, constitué de recommandations fondées sur les meilleurs données et savoirs disponibles (scientifiques, contextuels et expérientiels). (p.4)*

Ce dernier est donc à différencier des cadres de référence ou des lignes directrices qui se veulent plus directifs. En effet, le guide de pratique devrait avoir pour but de servir d'appui au jugement du professionnel lors d'interventions ciblées (Beauchamp *et al.*, 2015).

Le développement d'un guide de bonnes pratiques ne se fait cependant pas de façon aléatoire. En effet, pour s'assurer que les utilisateurs de cet outil s'approprient les connaissances et les intègrent à leur pratique, un processus d'élaboration et d'implantation est nécessaire. Au Québec, quelques documents viennent guider la démarche de rédaction d'un guide de bonnes pratiques. Entre autres, on retrouve le *Guide pour accompagner l'implantation de bonnes pratiques* (CIUSSS de l'Estrie, 2015) ainsi que le *Cadre d'élaboration des guides de pratique dans le secteur des services sociaux* (INESSS, 2015). Ces ouvrages de référence proposent des étapes à suivre avec rigueur qui sont somme toute similaires. Le Tableau 2 présente les étapes recommandées pour chacun des ouvrages.

**Tableau 2**

*Comparaison des étapes de réalisation d'un guide de bonnes pratiques selon différents milieux*

<b>Étapes</b>	<b>Guide pour accompagner l'implantation de bonnes pratiques (CIUSS de l'Estrie, 2015)</b>	<b>Cadre d'élaboration des guides de pratique dans le secteur des services sociaux (IENSSS, 2015)</b>
1	Mettre en place un processus collaboratif pour concevoir le guide	La décision de produire un guide
2	Sélectionner les connaissances et les données probantes	La collecte et l'analyse de données de divers types
3	Organiser l'information de façon simple, claire et concise	L'élaboration des recommandations
4	Situer l'utilisateur du guide dès les premières pages	Finalisation et implantation du guide sur le terrain
5	Valider le contenu du guide	
6	Favoriser l'appropriation du guide	

## Objectifs

Afin de s'assurer que les intervenants soient formés adéquatement et qu'ils puissent accompagner les jeunes qui vivent des situations problématiques par l'entremise des jeux vidéo, d'Internet et des réseaux sociaux, les objectifs suivants ont été fixés.

Objectif général 1 : Les intervenants développeront leurs connaissances en lien avec l'utilisation des jeux vidéo, d'Internet et des réseaux sociaux chez les adolescents.

Objectifs spécifiques :

A) Les intervenants augmenteront leur résultat au test de connaissances en lien avec la problématique.

- Critère d'évaluation : Augmenter le résultat d'au moins deux points sur les 10 points au total.
- Outil ou instrument utilisé : Questionnaire et questionnaire corrigé.

B) Les intervenants nommeront au moins deux manifestations observables qui peuvent leur permettre d'identifier un jeune susceptible de vivre une situation problématique sur les jeux vidéo, Internet ou les réseaux sociaux.

- Critère d'évaluation : Avoir identifié correctement deux manifestations observables parmi celles mentionnées dans le guide.
- Outil ou instrument utilisé : Questionnaire et questionnaire corrigé.

Objectif général 2 : Les intervenants maîtriseront le protocole d'intervention en lien avec les situations problématiques vécues par les jeunes sur les jeux vidéo, Internet et les réseaux sociaux.

Objectifs spécifiques :

A) Les intervenants nommeront les quatre étapes du protocole d'intervention.

- Critère d'évaluation : Avoir identifié correctement les quatre étapes du protocole d'intervention.

- Outil ou instrument utilisé : Questionnaire et questionnaire corrigé.

B) Les intervenants décriront sommairement ce que chacune des étapes du protocole d'intervention contient.

- Critère d'évaluation : Dans chacune des réponses, on doit retrouver au moins un des mots-clés suivants :
  - Étape 1 : ouverture, émotions, discuter.
  - Étape 2 : intervenant, filet de sécurité, parents.
  - Étape 3 : interventions éducatives, prise de conscience, sanctions.
  - Étape 4 : rencontre élève, référence.
- Outil ou instrument utilisé : Questionnaire et questionnaire corrigé.

Objectif général 3 : Les intervenants augmenteront leur sentiment de confiance à accompagner les enseignants en lien avec les situations problématiques vécues par les jeunes sur les jeux vidéo, Internet et les réseaux sociaux ainsi que le protocole d'intervention.

Objectifs spécifiques :

A) Les intervenants augmenteront leur niveau de confiance à accompagner les enseignants en lien avec la problématique.

- Critère d'évaluation : Augmenter le score d'au moins un point sur l'échelle de Likert à 5 points.
- Outil ou instrument utilisé : Questionnaire et questionnaire corrigé.

B) Les intervenants augmenteront leur niveau de confiance à accompagner les enseignants en lien avec l'utilisation du protocole d'intervention.

- Critère d'évaluation : Augmenter le score d'au moins un point sur l'échelle de Likert à 4 points.
- Outil ou instrument utilisé : Questionnaire et questionnaire corrigé.

## **Contenu et méthode de réalisation**

La section suivante décrit de façon plus détaillée les étapes du processus de réalisation du projet d'action. On y trouvera des informations sur les participants ainsi que sur le produit développé pour atteindre les objectifs fixés.

### **Description des participants à qui s'adresse l'action prévue**

L'action prévue vise ultimement les enseignants de l'école Roger-Comtois. Toutefois, les participants à qui s'adresse directement l'action mise en place sont les membres de l'équipe d'intervenants des services complémentaires de l'école secondaire Roger-Comtois. Dans cette équipe, on retrouve :

- Trois techniciennes en travail social
- Une éducatrice spécialisée
- Un animateur des loisirs
- Un animateur de vie spirituelle et d'engagement communautaire
- Une infirmière
- Deux conseillères en orientation
- Une psychologue
- Une psychoéducatrice
- Et enfin, deux directions adjointes.

De par leur formation ou leurs expériences professionnelles, certains membres de l'équipe possèdent des connaissances plus spécifiques en lien avec l'intervention comportementale, affective ou relationnelle, tandis que d'autres ont un champ d'action complètement différent. Cela dit, même s'ils ont chacun leur rôle et mandat précis, ces intervenants ont pour objectif commun d'offrir une diversité de services de soutien et d'accompagnement aux élèves de l'ESRC. Ils accompagnent également les enseignants dans la compréhension des besoins de leurs élèves ainsi

que dans le développement d'habiletés propices à l'intervention. Ils travaillent en collaboration avec les membres du personnel, ce qui leur donne un pouvoir d'action à différents paliers d'intervention (prévention, action, soutien, etc.). C'est dans cette optique que l'équipe des services complémentaires a été ciblée comme étant un levier d'intervention stratégique. Partant du principe que le milieu détient des connaissances sur un sujet donné, celles-ci peuvent être partagées par la formation ou l'accompagnement d'agents multiplicateurs issus de ce même milieu. Cette méthode de transfert de connaissances bénéficie du lien de confiance et de la crédibilité des intervenants déjà bien établis dans leur environnement de travail (Orfaly *et al.*, 2005 dans Briand-Lamarche *et al.*, 2012). Cette réalité qu'ils partagent les amène à utiliser un langage souvent plus accessible et des exemples plus représentatifs de ce qu'ils vivent au quotidien (Hinds *et al.*, 2001 dans Briand-Lamarche *et al.*, 2012). Ils peuvent également être plus accessibles lorsqu'une situation survient.

Le projet d'action repose donc sur un processus de partage de connaissances soutenu par du matériel tangible, accessible et adapté à la réalité du milieu. La figure 3 représente la séquence du transfert de connaissances par agents multiplicateurs dans le cadre du projet d'action.

### Figure 3

#### *Séquence d'intervention par agents multiplicateurs*



### **Description de la démarche et des produits développés pour atteindre les objectifs**

Suite aux nombreuses discussions avec les membres du personnel lors de l'analyse des besoins, il a été convenu que le produit développé prendrait la forme d'un guide contenant des informations en lien avec l'utilisation des jeux vidéo, d'Internet et des réseaux sociaux chez les jeunes, en plus de la démarche d'intervention prescrite dans le milieu. L'utilisation de cet outil permettrait de donner un sens aux interventions réalisées et de mettre en lumière la complémentarité des interventions du personnel (enseignants-intervenants) pour bien accompagner l'élève. Pour s'assurer de répondre aux besoins du milieu et d'atteindre les objectifs du projet d'action, une démarche a été élaborée afin de donner une structure au processus, c'est-à-dire de réfléchir à l'ordre et à la pertinence de chacune des activités. Voici les étapes qui ont été réalisées :

- Recension de la littérature : une recension de la littérature a été effectuée par la stagiaire afin de mettre en lumière des théories ou concepts importants en lien avec l'utilisation problématique des jeux vidéo, d'Internet et des réseaux sociaux des jeunes.
- Rencontre avec les T.T.S : Ces acteurs sont des ressources indispensables pour la réalisation du projet d'action, car ils appliqueront la démarche d'intervention mise en place et agiront à titre de soutien dans l'utilisation et la diffusion du guide. Cette rencontre avait pour objectif de cibler les éléments les plus pertinents à intégrer au guide en plus de bien cibler les étapes du protocole d'intervention déjà appliqué dans l'école. Une période de discussion a permis de recueillir leurs inquiétudes en lien avec le projet (comment bien accompagner les enseignants, temps de libération pour procéder, etc.).
- Communication avec les organismes partenaires : puisqu'il est ressorti des discussions que les intervenantes n'avaient pas de barème clair en lien avec l'intervention auprès des élèves en situation de cyberdépendance, une communication a été établie avec le Centre de Réadaptation en Dépendances de



Québec (CRDQ) afin de mieux comprendre leur service et leur implication/soutien possible auprès du milieu scolaire. Lors de cet échange avec le partenaire externe, des recommandations pour l'accompagnement des jeunes en situation problématique ont été émises.

- Début de rédaction du guide : Selon les informations ciblées lors de la rencontre avec les intervenantes, une ébauche des sections et du contenu du guide a été élaborée par la stagiaire.
- Rencontres avec les T.T.S : une deuxième rencontre a eu lieu afin de présenter le début du travail de rédaction et de leur faire part des services d'accompagnement offerts par le CRDQ. Cette étape avait pour objectif de recueillir les commentaires sur le travail effectué ainsi que de valider si les recommandations du CRDQ sont applicables dans la démarche d'intervention actuelle.
- Rédaction du guide : Poursuite de la rédaction du guide par la stagiaire.
- Rencontre avec l'équipe des services complémentaires : Présentation de la démarche, des lignes principales du travail réalisé et de la suite du projet. La stagiaire profite de cette rencontre pour recueillir les commentaires et suggestions, pour ensuite procéder aux ajustements.
- Présentation aux T.T.S : Rencontre annulée car les intervenantes ne sont pas disponibles.
- Présentation à la direction adjointe : Objectif : recueillir l'avis d'un gestionnaire sur l'application possible d'un tel protocole d'intervention. La direction adjointe trouve le format intéressant et mentionne qu'il serait pertinent d'élaborer un document sur une page pour permettre de se référer rapidement aux étapes d'intervention.

- Rédaction du guide : produire un document synthèse de la démarche d'intervention.
- Révision par la psychologue et la psychoéducatrice : Les professionnels de l'intervention psychoaffective font une relecture du document afin d'y apporter les derniers commentaires. Cette étape a pour objectif de bonifier les éléments présents dans le guide et de porter un regard sur l'application possible de la démarche d'intervention.
- Révision par la conseillère pédagogique : Le document est présenté à une conseillère pédagogique de la commission scolaire afin de recueillir un point de vue externe/objectif face à la démarche d'intervention formalisée. Son expérience et sa connaissance de la réalité des différents milieux scolaires est un atout considérable afin de bonifier le travail déjà fait.
- Évaluation pré-intervention : cette étape permet de vérifier les connaissances des membres de l'équipe des services complémentaires avant la présentation du guide. Les résultats obtenus à cette étape permettront d'évaluer dans quelle mesure les objectifs poursuivis par le projet d'action ont été atteints.
- Présentation finale à l'équipe des services complémentaires : Le document est distribué et présenté aux membres de l'équipe des services complémentaires. Ceux-ci s'approprient l'outil et en font une lecture personnelle.
- Évaluation post-intervention : un questionnaire est administré aux membres de l'équipe des services complémentaires afin d'évaluer l'atteinte des objectifs.

## Résultats

Pour évaluer les résultats du projet d'action, il faut s'appuyer sur l'atteinte des objectifs précédemment établis et sur les retombées dans le milieu après sa mise en place. Les résultats aux questionnaires pré-intervention et post-intervention remplis par les membres de l'équipe des services complémentaires ont été analysés. Dans cette section, chacun des objectifs sera décrit et accompagné d'un bref aperçu des réponses des participants et une évaluation des retombées dans le milieu sera présentée.

Le projet d'action avait 3 principaux objectifs, soit de développer les connaissances des membres de l'équipe des services complémentaires en lien avec l'utilisation des jeux vidéo, d'Internet et des réseaux sociaux, de les amener à mieux maîtriser le protocole d'intervention du milieu et enfin, à développer leur sentiment de confiance à accompagner les enseignants. Il est à noter que l'ensemble des 13 membres de l'équipe ont rempli le questionnaire pré-intervention et que seulement 5 personnes ont complété le processus d'évaluation post-intervention, dont 3 professionnelles, une T.T.S. et une direction. Ce manque de représentativité dans les répondants aura assurément un impact sur la validité des résultats.

Le premier objectif a été évalué à l'aide d'un court test (12 questions) de connaissances à court développement sur le sujet. Spécifiquement, on cherchait à évaluer si chaque participant était en mesure d'augmenter son résultat au test en plus d'être en mesure de nommer au moins deux manifestations observables à la suite de la présentation du guide. Les résultats du questionnaire pré-intervention démontrent que 10 personnes sur 13 ont obtenu toutes les bonnes réponses au test de connaissances tandis que 11 personnes ont été en mesure d'identifier deux manifestations observables. Ces résultats sont intéressants, car ils démontrent que la majorité des membres de l'équipe possède une bonne base de connaissances en lien avec les problématiques pouvant émerger de l'utilisation des technologies par les jeunes. Puisque seulement cinq participants ont remis leur questionnaire post-intervention, il n'a pas été possible d'évaluer avec validité l'atteinte de cet objectif. En effet, sur les cinq répondants, quatre d'entre eux avaient toutes les bonnes réponses dès la première passation du test. La dernière répondante à quant à elle augmenté son

score de deux points. Il aurait été intéressant d'analyser les résultats au test post-intervention des membres qui n'avaient pas répondu à toutes les questions. Cela aurait permis d'avoir une idée plus précise de la pertinence de l'outil développé.

Le deuxième objectif, qui visait la maîtrise du protocole d'intervention par les intervenants, a été évalué à l'aide d'une question à développement dans laquelle il était demandé aux participants de nommer et de décrire chacune des étapes d'intervention du protocole. Lors du questionnaire pré-intervention, quatre personnes sur 13 ont été en mesure de nommer les étapes du protocole d'intervention, mais celles-ci ciblaient des éléments différents pour chaque étape. De plus, certains intervenants avaient oublié des étapes importantes ou bien regroupaient deux étapes en une seule. L'analyse des réponses s'est avérée intéressante, car il ressortait que plusieurs d'entre eux avaient le réflexe de faire appel aux ressources externes (policiers, CRDQ, etc.) en premier lieu alors que des ressources sont en place dans le milieu. De plus, l'accueil et l'écoute de la personne qui dénonce ou rapporte une situation n'ont pas été mentionnés chez la plupart des participants (11/13). À la suite de la présentation du guide et de l'explication détaillée du protocole, les personnes qui ont complété le questionnaire post-intervention ont toutes été en mesure de nommer les étapes du protocole et de décrire brièvement leur contenu en utilisant au moins un des mots-clés ciblés (tels que décrits dans la section des objectifs) pour chacune des étapes. Encore une fois, il aurait été intéressant d'avoir accès aux questionnaires post-intervention complétés des huit autres participants pour voir à quel point l'outil développé amenait une compréhension commune des étapes d'intervention.

Enfin, la passation des questionnaires permettait également de vérifier si les intervenants ont augmenté leur sentiment de confiance à accompagner les enseignants en lien avec les situations problématiques vécues par les jeunes sur les jeux vidéo, Internet et les réseaux sociaux ainsi qu'à l'utilisation du protocole d'intervention dans le milieu. Une échelle de Likert allant de 1 (J'ai l'impression et manquer d'informations pour bien accompagner) à 4 (Je pourrais facilement accompagner, car j'ai l'impression de connaître suffisamment les informations nécessaires) permettait aux participants d'évaluer leur niveau de confiance avant et après la présentation de

l'outil. Le tableau 3 démontre le niveau de confiance des participants lors du questionnaire pré-intervention.

**Tableau 3**

*Nombre de répondants selon le niveau de confiance identifié*

Niveau de confiance selon l'échelle de Likert		1	2	3	4
A - En lien avec la problématique	Nombre de participants	5	3	5	0
B - En lien avec le protocole d'intervention	Nombre de participants	5	3	5	0

Ces résultats démontrent que la majorité des membres se sentent moyennement en confiance à accompagner les enseignants en lien avec la problématique et le protocole d'intervention. Les personnes qui ont mentionné se sentir suffisamment en confiance sont celles qui possèdent des expériences d'accompagnement diversifiées. Lors du questionnaire post-intervention, les résultats démontrent que 3 participants sur 5 ont augmenté d'un point leur confiance à accompagner les enseignants en lien avec les problématiques vécues par les jeunes via les technologies. Lorsqu'ils sont questionnés sur leur niveau de confiance à accompagner les enseignants en lien avec le protocole d'intervention, les 5 participants estiment qu'une amélioration est constatée après la présentation du guide. En moyenne, leurs résultats ont augmenté d'un point. Il aurait été intéressant d'avoir pu évaluer l'impact de l'outil sur les membres de l'équipe qui avaient identifié se sentir très peu en confiance à accompagner leurs collègues enseignants, car cela aurait démontré son utilité et aurait pu amener l'équipe à développer davantage sur les façons de l'utiliser auprès des membres du personnel de l'ESRC.

En résumé, le tableau 4 à la page suivante présente l'atteinte des objectifs par répondant.

**Tableau 4**

*Atteinte des objectifs selon les critères établis au questionnaire post intervention.*

Répondants	Objectif 1A	Objectif 1B	Objectif 2A	Objectif 2B	Objectif 3A	Objectif 3B
1 - Psychoéducatrice	-	-	Atteint	Atteint	-	Atteint
2 - Psychologue	-	-	Atteint	Atteint	-	Atteint
3 - TTS	-	-	Atteint	Atteint	Atteint	Atteint
4 - TTS	-	-	Atteint	Atteint	Atteint	Atteint
5 - Direction	Atteint	-	Atteint	Atteint	Atteint	Atteint
Total	1/5	0/5	5/5	5/5	3/5	5/5

Pour ce qui est de l'analyse des retombées dans le milieu, il est possible de dire que les résultats n'ont pas été atteints, car le guide n'a pas été diffusé, il reste donc peu de traces du projet d'action. Malgré cela, il semble que la formalisation du protocole d'intervention pour les situations de cyberintimidation a servi de référence pour déterminer le rôle des intervenants dans la gestion des situations d'intimidation pour le futur. La direction a démontré beaucoup d'enthousiasme face à l'utilisation simplifiée du protocole d'intervention. De plus, selon les commentaires reçus par les membres de la table des services complémentaires ainsi que de la conseillère pédagogique, l'élaboration de cet outil a permis à différents acteurs d'amorcer une réflexion sur le sujet de l'utilisation problématique des technologies par les jeunes et de mieux connaître les approches et les ressources disponibles.

## Discussion

Les adolescents utilisent Internet, les jeux vidéo en ligne et les réseaux sociaux pour une multitude de raisons. Bien qu'ils puissent être conscients des impacts liés à leur utilisation, les jeunes démontrent un besoin d'accompagnement et de sensibilisation (Poulin et Lefebvre, 2017). Pour ce faire, une bonne pratique en promotion de la santé et prévention en contexte scolaire est d'adopter une vision écosystémique et d'agir sur plusieurs niveaux. Par exemples : élaborer des politiques et des règles claires et cohérentes avec les recommandations en santé, offrir des services accessibles qui répondent aux besoins des jeunes, aménager un environnement sécurisant et un climat scolaire positif (INSPQ, 2009). Pour entamer un changement de pratiques en lien avec une problématique émergente, la littérature scientifique tend à démontrer qu'il faut diminuer le fossé existant entre les chercheurs et les usagers en rendant les connaissances accessibles dans les milieux de pratique (Roy, Guindon *et al.*, 1995). Lorsqu'on souhaite diffuser de l'information, du savoir, l'INSPQ (2009) recommande d'utiliser la formation et les publications (peu importe la forme) adaptées aux connaissances pertinentes à partager ainsi qu'à la clientèle ciblée. Dans le domaine de la santé et des services sociaux, les guides de bonnes pratiques sont souvent utilisés pour accompagner les parties prenantes à adapter leurs actions auprès de la clientèle (Beauchamp *et al.*, 2015 ; Caron et Proulx, 2014 ; Lane *et al.*, 2015). Si l'on souhaite développer un savoir-faire, les pratiques collaboratives (concertation, partenariat, codéveloppement, etc.) au sein de l'équipe semblent être celles qui sont le plus efficaces pour implanter les changements (Beaumont *et al.*, 2010 ; INSPQ, 2009). En effet, lorsque les personnes qui doivent adapter leurs actions quotidiennes se sentent encouragées et soutenues, elles adhèrent davantage au changement (Lafortune, 2008 ; CIUSSS de l'Estrie, 2015). Un bon moyen d'y arriver est de miser sur des agents intermédiaires (Awad, 2015), aussi appelés agents de liaison (ou portiers) (Roy *et al.*, 1995) ou courtiers de connaissances (INSPQ, 2009 ; UQAM, 2015), qui, par leur rôle ou formation, favorisent l'échange d'une variété de connaissances et soutiennent la mise en application des actions dans le milieu. Pour obtenir les résultats escomptés (diminuer le fossé entre la recherche et les milieux de pratique), il est possible de s'appuyer sur le processus de transfert de connaissances qui se décline en 7 étapes : la production, l'adaptation, la diffusion, la réception, l'adoption, l'approbation et l'utilisation des

connaissances (INSPQ, 2009). Ces étapes sont en relation dans un processus dynamique et constant pour assurer une pérennité dans l'échange de connaissances.

Cela dit, le projet d'action psychoéducative réalisé en 2018-2019 à l'école secondaire Roger-Comtois a permis de développer un outil (le guide) ayant pour fonction de diffuser des connaissances et des lignes directrices d'action pour soutenir les membres du personnel dans l'accompagnement des élèves qui vivent des difficultés en lien avec Internet, les jeux vidéo en ligne et les réseaux sociaux. L'intention de départ était d'outiller les intervenants de la table des services complémentaires afin que ceux-ci deviennent des agents intermédiaires pour faciliter l'appropriation et l'utilisation des connaissances de leurs collègues enseignants. En se basant sur le modèle de l'INSPQ (2009), un processus de transfert de connaissances a été amorcé dans le milieu de stage. Par contre, toutes les étapes du processus de transfert de connaissances n'ont pas pu être mises en place. En effet, la durée du stage (août à février) s'est avéré être un enjeu, car durant cette période, il n'a été possible que de produire (sélectionner), adapter et débiter la diffusion des connaissances. Bien que la production et l'adaptation se soient faites en collaboration avec certains intervenants sur le terrain (coproduction), cette façon de faire n'a pas été suffisante pour assurer une appropriation et une implantation du guide dans le milieu. Dans tout le processus d'élaboration et de mise en action du projet d'action, plusieurs facteurs ont exercé une influence sur les résultats obtenus.

### **Facteurs appartenant au milieu/stage**

Tout d'abord, il semble que le manque de disponibilité des membres du personnel et des T.T.S pour les rencontres et le suivi du projet d'action a été un obstacle au travail collaboratif. Lors de la passation du questionnaire en lien avec le besoin envoyé à l'ensemble du personnel, peu d'acteurs ont démontré une disponibilité à investir du temps dans un comité ou dans le projet. Les T.T.S qui se sont montrées intéressées ont dû annuler ou déplacer des rencontres prévues pour gérer des urgences du quotidien et la coordination des horaires de chacun a rendu difficile la reprise de celles-ci. Le facteur temps (manque de disponibilité) est une condition pouvant nuire à l'établissement d'un réel travail d'équipe (Beaumont *et al.*, 2010 ; Gangloff-Ziegler, 2009). Dans



le cas présent, cette réalité difficilement contrôlable de l'intervention terrain a fait en sorte que les membres de l'équipe n'ont pas pu s'investir de façon égale, c'est-à-dire qu'une partie de la production et de l'adaptation du guide a été réalisée par une seule ou par deux personnes. De plus, une partie de l'avancement des travaux s'est réalisé lors de rencontres individuelles et informelles, ce qui ne correspond pas aux pratiques collaboratives efficaces. En effet, il s'agirait plus d'un travail coopératif, que d'un travail collaboratif où chacun exécute sa partie de tâche sous la supervision d'un guide (dans le présent cas la stagiaire) (Gangloff-Ziegler, 2009). Le manque de disponibilité ou d'implication s'est également fait ressentir lors de la passation des questionnaires d'évaluation. En effet, tous les membres de l'équipe ont rempli le questionnaire pré-intervention, mais très peu ont complété le post-intervention malgré les nombreux rappels. Les personnes ayant complété l'évaluation sont pratiquement toutes des intervenantes qui avaient préalablement une connaissance plus développée sur le sujet. Il est intéressant de se questionner sur les raisons qui peuvent expliquer que cette étape n'ait pas été complétée par les autres membres du comité. Est-ce lié à un manque de temps ? Est-ce lié au contexte de passation ? Est-ce parce que le processus (présentation de l'outil et évaluation) manquait de pertinence ou de sens pour eux ?

Le contexte d'intervention en lien avec l'utilisation problématique d'Internet à l'école secondaire Roger-Comtois en 2018-2019 a également eu un impact sur l'appropriation et l'utilisation du guide. En effet, étant un phénomène nouveau, peu de données et de ressources étaient disponibles au grand public et le ministère commençait à peine à diffuser des plans d'action ou des publications pour guider les milieux scolaires. Le projet d'action visait donc à réduire le fossé existant entre la recherche et la pratique et à soutenir ce milieu scolaire dans la mise en place d'interventions cohérentes et coordonnées. Cependant, la direction, qui supportait le projet d'action aux premiers abords, a modifié sa vision des objectifs poursuivis. En cours d'année scolaire, elle a estimé que les besoins de son personnel étaient avant tout d'être sensibilisé face à cette réalité plutôt que de développer des pratiques communes. Elle a mentionné que le projet était avant-gardiste pour son milieu et que, dans un futur proche, l'outil pourrait être mis en place. Bien que l'outil permettrait de guider la sensibilisation, il semble qu'une fois la diffusion amorcée, la direction se verrait dans l'obligation d'appuyer la procédure d'intervention et de soutenir le

changement de pratique auprès des membres de son équipe. Ce revirement de situation soulève un questionnement : Est-ce que le besoin ciblé à la base était le bon?

### **Facteurs appartenant au projet**

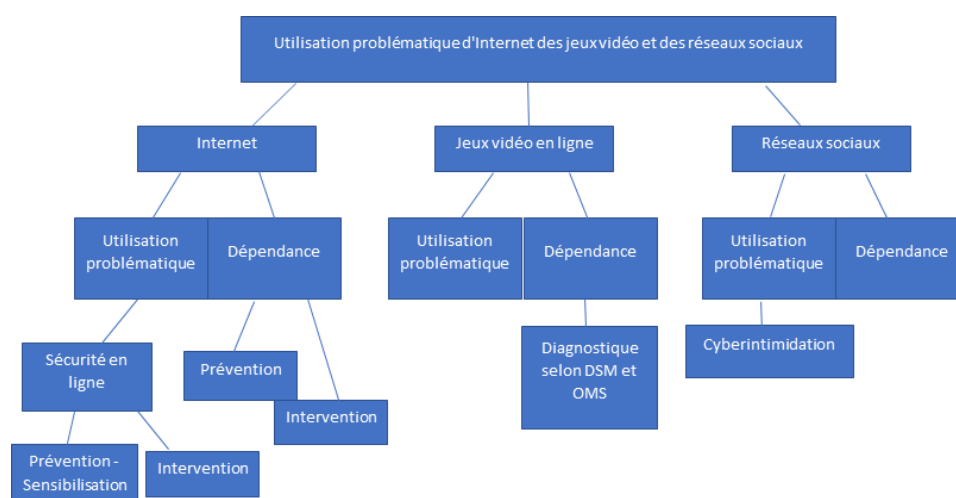
La démarche d'analyse des besoins a été réalisée en différentes étapes et semble avoir permis de dégager des possibilités d'action pour chaque corps de métier impliqué auprès des élèves vivant des problématiques en lien avec Internet, les jeux vidéo et les réseaux sociaux. En discutant avec les membres du personnel, c'est comme si tout était à faire en lien avec la problématique soulevée. En effet, les enseignants souhaitaient être outillés pour mieux comprendre la problématique, les intervenants souhaitaient avoir des lignes directrices d'intervention et des actions concrètes auprès des jeunes tandis que la direction souhaitait savoir comment bien accompagner son équipe. Un besoin a été ciblé : celui de développer les connaissances des membres du personnel en lien avec les bonnes pratiques et les impacts de la problématique afin qu'ils soient mieux outillés pour accompagner les élèves dans les situations problématiques vécues par l'entremise d'Internet, des jeux vidéo en ligne ou des réseaux sociaux. Ce besoin est très large et peut être décliné en deux visées distinctes, soit développer les connaissances et outiller les membres du personnel. D'un côté, on fait état d'un partage de connaissances, de données, d'un savoir, alors que de l'autre, on développe les compétences ou le savoir-faire. Bien que ces concepts aillent de pair, ils peuvent être adressés distinctement. De plus, qui exactement souhaite-t-on accompagner dans les membres du personnel ? Le manque de précision dans la définition du besoin principal fait en sorte que le projet a pris plusieurs directions en tentant de répondre aux besoins de tous les membres du personnel. Cela constituait un objectif ambitieux (est-ce faisable ?) considérant le facteur temps (stage d'août à février). En tentant d'agir de façon systémique sur plusieurs niveaux à la fois, cela a pu créer de l'ambiguïté, du désengagement ou de l'éparpillement, et n'a finalement pas permis aux membres du personnel de développer leurs connaissances sur l'utilisation problématique d'Internet, des jeux vidéo et des réseaux sociaux. En effet, peu d'intervenants ont été mis en contact avec l'outil (uniquement le comité) et son implantation a été

retardée, voire annulée. Il aurait donc été pertinent de cibler le besoin d'une clientèle-cible, soit les enseignants ou les intervenants, et de se fixer des objectifs en lien avec le besoin le plus criant.

Le manque de précision dans la définition de la problématique a pu également engendrer un éparpillement ou une ambiguïté sur la visée du projet. Selon Booth (2016), un sujet est trop large lorsqu'il y a trop d'idées différentes, voire contradictoires, en lien avec le problème de recherche et qu'on arrive difficilement à les intégrer dans un tout commun. En effet, le sujet de l'utilisation problématique d'Internet, des jeux vidéo et des réseaux sociaux est large et comporte plusieurs thèmes qui auraient pu être adressés individuellement. Par exemple, l'utilisation des jeux vidéo à elle seule aurait pu faire l'objet d'un projet d'action. Il y avait donc 3 thèmes principaux et chacun de ceux-ci aurait pu être décliné en plusieurs sous-thèmes. Le tableau 4 démontre un exemple de déclinaison possible de la problématique principale ciblée.

#### Figure 4

Exemple de déclinaison possible de la problématique ciblée.



Ce manque de précision dans la définition de la problématique peut faire en sorte qu'on effleure le sujet, plutôt que de l'approfondir, ou qu'on évite de cibler ce qui est prioritaire (Lopez, 2010). C'est ce qui semble s'être produit dans la rédaction du guide, chaque sujet a été abordé en surface, mais aurait pu être élaboré davantage. Une multitude de sources d'informations ont été

repérées et il a fallu sélectionner les éléments à inclure. Ratan *et al.* (2019) mentionnent que les sujets de recherche les plus étroitement ciblés et mieux définis sont un gage de réussite. Il aurait donc été pertinent de cibler une composante de la problématique et de l'analyser avec plus de rigueur. Cela aurait permis de rassembler les acteurs autour d'un seul sujet commun.

Pour favoriser la collaboration entre les membres d'une équipe-école, il est primordial que l'implication soit volontaire et que tous partagent une vision et des buts communs (CTREQ, 2017). Dans le présent projet d'action, il semble que le manque de clarification du rôle des membres de l'équipe des services complémentaires ait eu un impact sur leur implication dans le projet et dans l'implantation de celui-ci. En effet, lorsqu'il a été présenté aux membres de la table des services complémentaires, leur rôle dans le processus de transfert des connaissances n'a pas été bien défini et manquait de contextualisation (pourquoi, comment, quand). Il est possible que cette ambiguïté ait eu un impact sur leur niveau d'engagement et pourrait expliquer qu'ils ont été peu nombreux à compléter le questionnaire post-intervention, le projet ne faisant pas de sens pour eux. De plus, puisque le moyen a été déterminé par la stagiaire et élaboré avec quelques intervenantes, il est possible que les membres de l'équipe des services complémentaires se soient très peu approprié l'outil de travail. Cet élément influence assurément la pérennité du projet, car si les membres ne comprennent pas leur rôle, ne se sentent pas impliqués ou concernés par son utilisation, il sera plus difficile pour eux d'assurer une continuité des actions, d'appuyer la pertinence de l'outil ou d'évaluer celui-ci. Le nombre et la qualité de l'échantillonnage d'évaluateurs du projet d'action est peu représentatif des utilisateurs visés de l'outil et peuvent avoir eu un impact sur les résultats obtenus. Bien que le processus d'évaluation complet ait été remis aux 13 membres de la table des services complémentaires, seulement 5 d'entre eux ont remis les copies complétées à la stagiaire avant la fin de son mandat. Ceux ayant complété la totalité de l'évaluation sont majoritairement des intervenantes qui possèdent un bagage de connaissances en lien avec les problématiques vécues par les élèves et qui ont accès à de la formation continue en lien avec l'intervention. Elles n'avaient pas besoin de développer leurs connaissances sur le sujet ou d'augmenter leur confiance à former les enseignants. Bien que l'intention était d'outiller des agents multiplicateurs, il semble que la clientèle-cible ait été mal choisie. Dans la fenêtre de temps disponible pour la réalisation du projet

d'action, il aurait été plus réaliste que quelques enseignants fassent partie du comité afin de s'assurer que les connaissances sélectionnées soient pertinentes pour leur accompagnement des élèves et qu'ils comprennent bien leur rôle dans ce processus. Il a été démontré que lorsque les utilisateurs sont impliqués dans les étapes de production, cela facilite l'implantation de nouvelles pratiques (INSPQ, 2009).

Enfin, il est important de mentionner que la façon dont le projet d'action a été élaboré ne permettait pas d'assurer une pérennité des actions ou une mise à jour continue des connaissances en lien avec la problématique après le départ de la stagiaire. Cet aspect est central dans le processus de transfert de connaissances. Même si cette étape ne pouvait pas être atteinte lors du stage, le projet aurait eu avantage à être monté dans cette optique. Il aurait alors été intéressant de développer un mécanisme d'évaluation des retombées et d'avoir une équipe qui s'occupe de mettre à jour les connaissances.

## **Conclusion**

### **Possibilités de généralisation à d'autres milieux ou clientèles**

Puisque l'utilisation d'Internet, des jeux vidéo et des réseaux sociaux fait partie de la vie des jeunes, il semble important de sensibiliser leurs différents milieux de vie (école, maison des jeunes, etc.) sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer en les utilisant. Cette sensibilisation passe par la compréhension du phénomène, mais également par l'identification des éléments caractéristiques au développement de l'adolescent. Il est donc possible de penser que le contenu du guide pourrait être diffusé tel quel ou sous une autre forme (affiche, dépliant, etc.) pour développer les connaissances des adultes qui gravitent autour des adolescents et pour être en mesure de coordonner les actions de chacun. La première section du guide, qui décrit certaines caractéristiques du développement des adolescents et du phénomène, leur permettrait de mieux comprendre la réalité des jeunes (l'utilisation, les besoins, etc.) et pourrait servir d'outil d'accompagnement lors de réflexions sur le sujet ou de rencontres avec les parents. Il serait possible de généraliser l'utilisation de cette partie de l'outil dans l'ensemble des écoles secondaires du Centre de service et même dans les maisons des jeunes. Il pourrait être adapté par les intervenants de chaque milieu pour répondre plus précisément à leurs besoins et leurs réalités. Bien que la section contenant le protocole d'intervention soit personnalisée à ce qui se fait à l'école secondaire Roger-Comtois, elle aurait pu être diffusée pour servir de modèle aux écoles qui se disent prêtes à déterminer un plan d'action pour l'accompagnement des élèves qui vivent des difficultés en ligne. Cette partie du guide permet de coordonner les actions des différents acteurs pour s'assurer que les jeunes ne se retrouvent pas seuls face à une situation problématique qui peut prendre des proportions démesurées si l'on n'intervient pas rapidement.

### **Limites du projet réalisé**

Le projet d'action élaboré et mis en place dans le cadre du stage de maîtrise présente certaines limites. Dans le processus d'élaboration, le manque de temps et de disponibilité a fait en sorte que les membres n'ont pas pu s'approprier la démarche d'intervention pour assurer une pérennité au projet. Pour déterminer l'atteinte des objectifs du projet d'action, très peu de répondants ont complété les deux questionnaires d'évaluation. Ce petit échantillon, peu

représentatif des utilisateurs prévus de l'outil, donne peu de résultats valides sur lesquels s'appuyer. Il aurait été intéressant que l'évaluation soit effectuée par les utilisateurs visés de l'outil, car cela aurait permis de préciser son niveau de pertinence et de déterminer s'il répond réellement au besoin ciblé. Une autre limite est que l'élaboration du projet n'a pas tenu compte du rythme du milieu dans son ensemble (ou en sont-ils rendus avec ce nouveau phénomène), c'est-à-dire qu'au-delà de la réponse aux besoins de chacun, il y a une compréhension commune de la problématique à définir. Cette étape est nécessaire avant d'entamer un changement de pratique. Tel qu'il a été décrit dans la discussion des résultats, il semble que le thème choisi était trop large, ce qui a rendu difficile l'approfondissement des connaissances en lien avec celui-ci, l'outil se veut donc très général.

### **Apport au développement des connaissances et des pratiques professionnelles en psychoéducation**

Ce projet d'action a permis de mettre en lumière le rôle du milieu scolaire dans la prévention et l'intervention en lien avec l'utilisation problématique d'Internet, des jeux vidéo en ligne et des réseaux sociaux des adolescents(es). Au-delà de son rôle d'éducation, le milieu scolaire peut devenir un filet de sécurité dans la détection des situations problématiques vécues en ligne. Dans une approche systémique, l'école peut agir à plusieurs niveaux pour soutenir les élèves dans le développement de bonnes habitudes de vie et bonnes habitudes comportementales en ligne. L'école peut travailler en équipe avec les familles et les jeunes en les sensibilisant, les outillant et les soutenant dans les situations vécues pour que tous deviennent des citoyens numériques responsables. Les psychoéducateurs(trices) qui accompagnent les équipes-écoles ont tout intérêt à développer leurs connaissances en lien avec les problématiques émergentes en lien avec les technologies de l'information pour accompagner leurs équipes dans les situations quotidiennes. De par leur rôle, ces professionnels(elles) deviennent des guides sur les actions préventives à mettre en place dans le milieu pour agir sur les facteurs de risque et faire rayonner les forces des jeunes.

## Références

- American Psychiatric Association (2013). Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. (5e éd.). Paris : Elsevier Masson.
- Amey, P. et Salerno, S. (2015). Les adolescents sur Internet: expériences relationnelles et espace d'initiation. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (6). <https://doi.org/10.4000/rfsic.1283>
- Anderson, E. L., Steen, E. et Stavropoulos, V. (2017). Internet use and problematic internet use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of adolescence and youth*, 22(4), 430-454. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1227716>
- Association Canadienne du Logiciel de Divertissement. (2018). *Faits essentiels sur le secteur canadien du jeu vidéo*. Récupéré de [https://theesa.ca/wp-content/uploads/2022/11/ESAC\\_2015\\_Booklet\\_FRENCHVersion04\\_DigitalSpreads.pdf](https://theesa.ca/wp-content/uploads/2022/11/ESAC_2015_Booklet_FRENCHVersion04_DigitalSpreads.pdf)
- Awad, N. C. (2015). *Knowledge Transfer Intervention Theory: A Model Grounded in the Strategies used by Intermediate Agents in the Context of Education*. [thèse de doctorat inédit] Université de Montréal
- Beauchamp, S., Drapeau, M., Dionne, C. et Duplantie, J-P. (2015). *Cadre d'élaboration des guides de pratique dans le secteur des services sociaux*. [https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/Rapports/ServicesSociaux/INESSS\\_Cadre\\_elaboration\\_guides\\_pratique\\_servicessociaux.pdf](https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/Rapports/ServicesSociaux/INESSS_Cadre_elaboration_guides_pratique_servicessociaux.pdf)
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. Cadre de référence pour soutenir la formation. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire*.
- Beaumont, C., Leclerc, D., Frenette, E. et Proulx, M.-E. (2014). *Portrait de la violence dans les établissements d'enseignement québécois. Rapport de recherche du groupe SEVEQ*. Québec, Université Laval, Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif. [www.violence-ecole.ulaval.ca](http://www.violence-ecole.ulaval.ca)
- Biron, J-F., Fournier, M., Tremblay, P.H. et Nguyen C.T. (2019) Les écrans et la santé de la population à Montréal. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal [https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Uploads/tx\\_asssmpublications/pdf/publications/Les\\_echans\\_et\\_la\\_sante\\_de\\_la\\_population\\_a\\_Montreal.pdf](https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/user_upload/Uploads/tx_asssmpublications/pdf/publications/Les_echans_et_la_sante_de_la_population_a_Montreal.pdf)



- Biron, J-F. et Dansereau, C. (2011). *Les préoccupations et les impacts associés à l'utilisation d'internet dans les milieux des jeunes d'âge scolaire. Les relations, le temps et le développement. Rapport synthèse*. Direction de la santé publique.  
<https://santemontreal.qc.ca/professionnels/drsp/publications/>
- Boniell-Nissim, M. et Sasson, H. (2018). Bullying victimization and poor relationships with parents as risk factors of problematic internet use in adolescence. *Computers in Human Behavior*, 88, 176-183. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.041>
- Booth, W.C. (2016). *The Craft of Research*. Fourth edition. The University of Chicago Press.  
<https://guides.library.txstate.edu/c.php?g=959645&p=6928638>
- Bourget, C., Couturier, J. et Boucher, R. (2021). La famille numérique. Netendances Édition 2020. 11(5) <https://api.transformation-numerique.ulaval.ca/storage/463/netendances-2020-la-famille-numerique.pdf>
- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, E. et St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Dans J. Laforest, P. Maurice, et L. M. Bouchard (dir.). *Rapport québécois sur la violence et la santé*. (p. 200-228). Institut national de santé publique du Québec. [https://periscope-r.quebec/full-text/2380\\_rapport\\_quebecois\\_violence\\_sante.pdf#page=221](https://periscope-r.quebec/full-text/2380_rapport_quebecois_violence_sante.pdf#page=221)
- Boyd, D. (2008). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. Dans D. Buckingham (dir.) *Youth, Identity, And Digital Media*. The MIT Press. <https://ssrn.com/abstract=1518924> \t " \_blank
- Braconnier et Marcelli (2017). *L'adolescence aux mille visages*. Odile Jacob.
- Cannard, C. (2015). *Le développement de l'adolescent: l'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck Supérieur.
- Cantor, J. (2001). The media and children's fears, anxieties, and perceptions of danger. Dans Singer D.G. et Singer J.L. (dir.) *Handbook of children and the media*, (2e éd., p. 207-221). SAGE
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553-575. [http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00004-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3)
- Caron, C. et Proulx, R. (2014). Les guides de pratique comme soutien au développement des CRITED et de la pratique professionnelle – Parce qu'ils attendent le meilleur de nous. *Revue CNRIS. Magazine scientifique et professionnel*, 5(3), 21-25.  
[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa\\_no\\_site=357&owa\\_no\\_fiche=201&owa\\_bottin=](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=357&owa_no_fiche=201&owa_bottin=)

- Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire. (2011). *Cadre de référence. L'intervention clinique destinée aux jeunes 12 à 18 ans et à leurs parents*. Volets LSSSS et LPJ. <http://www.santecom.qc.ca/Bibliothequevirtuelle/Centrejeunessemontreal/9782892182439.pdf>
- Centre de promotion de la santé CHU Ste-Justine. (2019). *Les jeunes à l'ère numérique. Fiche d'informations pour les parents*. <https://promotionsante.chusj.org/PROMOTIONSANTE/files/d9/d9b56776-a3bc-47cd-b123-fl151c3c72e4.pdf>
- Chen, Y. L., Chen, S. H. et Gau, S. F. S. (2015). ADHD and autistic traits, family function, parenting style, and social adjustment for Internet addiction among children and adolescents in Taiwan: A longitudinal study. *Research in Developmental Disabilities, 39*, 20–31. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.12.025>
- Christakis, D. A., et Moreno, M. A. (2009). Trapped in the net: will internet addiction become a 21st-century epidemic?. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 163*(10), 959-960. <https://doi:10.1001/archpediatrics.2009.162>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., Herrewijn, L., Malliet, S., Pabian, S., Van Broeckhoven, F., De Troyer, O., Deglorie, G., Van Hoecke, S., Samyn, K. et Bourdeaudhuij, I. (2018). The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior, 78*, 336-347. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.011>
- Dufour, M., Brunelle, N., Tremblay, J., Leclerc, D., Cousineau, M.-M., Khazaal, Y., Légaré, A.-A., Rousseau, M. et Berbiche, D. (2016). Gender difference in internet use and internet problems among Quebec high school students. *La Revue canadienne de psychiatrie, 61*(10), 663–668. <https://doi.org/10.1177/0706743716640755>
- Dufour, M., Gagnon, S. R., Nadeau, L., Légaré, A. A. et Laverdière, É. (2019). Portrait clinique des adolescents en traitement pour une utilisation problématique d'Internet. *The Canadian Journal of Psychiatry, 64*(2), 136-144. <https://doi.org/10.1177/070674371880069>
- École secondaire Roger-Comtois (2019). *Projet éducatif*. <https://ecole-secondairerogercomtois.cssc.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/09/projet-educatif-ecole-secondaire-roger-comtois-adopte-au-ce-du-10-juin-2019.pdf>

- Du Mays, D. et Bordeleau, M. (2015). *Les activités sédentaires chez les jeunes: qui les pratique et quelle en est l'évolution depuis 2007*. Institut de la statistique du Québec.  
[https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01671FR\\_zoom\\_sante\\_50\\_sedentarite\\_jeunes2015H00F00.pdf](https://bdso.gouv.qc.ca/docs-ken/multimedia/PB01671FR_zoom_sante_50_sedentarite_jeunes2015H00F00.pdf)
- Fischer-Grote, L., Kothgassner, O. D., et Felnhofer, A. (2019). Risk factors for problematic smartphone use in children and adolescents: a review of existing literature. *Neuropsychiatrie*, 33(4), 179. <https://doi.org/10.1007%2Fs40211-019-00319-8>
- Friend, M. et Cook, L. (2016). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (8e éd.)*. Pearson.
- Gangloff-Ziegler, C. (2009). Les freins au travail collaboratif. *Marché et organisations*, 10(3), 95-112.
- Gouvernement du Canada. (2002). *Loi sur le système de Justice pénale pour adolescents*. Ottawa : Gouvernement du Canada. <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/y-1.5/>
- Griffiths, M.D. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum*, 76, 14-19. <https://doi.org/10.53841/bpscpf.1995.1.76.14>
- Griffiths, M.D. (1998). *Internet addiction: Does it really exist?* In J. Gackenbach (Ed.), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, interpersonal, and transpersonal implications*. San Diego, CA : Academic Press. 61-75.
- Gross, E. F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of applied developmental psychology*, 25(6), 633-649  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.09.005>
- Gross, E. F., Juvonen, J. et Gable, S. L. (2002). Internet Use and Well-Being in Adolescence. *Journal of Social Issues*, 58(1), 75–90. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00249>
- Holzer, L., Halfon, O. et Thoua, V. (2011). La maturation cérébrale à l'adolescence. *Archives de pédiatrie*, 18(5), 579-588. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2011.01.032>
- INSPQ (2009). *Animer un processus de transfert de connaissances : bilan des connaissances et outil d'animation*. Gouvernement du Québec.  
[https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1012\\_AnimerTransfertConn\\_Bilan.pdf](https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1012_AnimerTransfertConn_Bilan.pdf)
- INSPQ (2017). *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire*. Gouvernement du Québec.  
[https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2243\\_developpement\\_promotion\\_prevention\\_contexte\\_scolaire.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2243_developpement_promotion_prevention_contexte_scolaire.pdf)

- Johansson, A. E., Petrisko, M. A. et Chasens, E. R. (2016). Adolescent sleep and the impact of technology use before sleep on daytime function. *Journal of Pediatric Nursing*, 31(5), 498-504. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2016.04.004>
- Kormas, G., Critselis, E., Janikian, M., Kafetzis, D. et Tsitsika, A. (2011). Risk factors and psychosocial characteristics of potential problematic and problematic internet use among adolescents: a cross-sectional study. *BMC public health*, 11(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-595>
- Lane, J., Lortie, P.B., Gohier, C., Massuard, M., Marengo, S., Bazinet, J., Hébert, N., Leblanc, J., Giguère, C., Gaudreau, S., Morin, M. et Royer, A-M. (2015). *Guide pour accompagner l'implantation de bonnes pratiques*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Estrie-Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke.
- Lafortune, L. (2008). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement: un référentiel*. PUQ.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91, 509-536. <https://doi.org/10.1177/016146819009100403>
- Lobè, C., Renaud, J., Brassard, J., Fournier, M. et Dagenais, P. (2017) *Élaboration et adaptation des guides de pratique*. Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS). <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3130435>
- Lopez, L. (2010) Étude exploratoire portant sur les obstacles aux objectifs organisationnels dans le management public. [Mémoire inédit] Université du Québec à Montréal.
- Maras, D., Flament, M. F., Murray, M., Buchholz, A., Henderson, K. A., Obeid, N. et Goldfield, G. S. (2015). Screen time is associated with depression and anxiety in Canadian youth. *Preventive Medicine*, 73, 133-138. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.01.029>
- Masi, L. (2018). Usage d'Internet chez les millennials: qu'en dit la littérature?. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 66(3), 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2018.02.003>
- Miller, N.C., Thompson, N.L. et Franz, D.P. (2009). Proactive strategies to safeguard young adolescents in the cyberspace. *Middle School Journal*, 41(1), 28-34. <https://doi.org/10.1080/00940771.2009.11461701>
- Ministère de l'Éducation. (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_copl/SEC\\_Services\\_19-7029.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/SEC_Services_19-7029.pdf)

- Ministère de l'Éducation. (2008). *La violence dans l'espace virtuel : ça vaut le coup d'agir ensemble. Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-violence-a-lecole-feuillets/>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2001). *Tableau synthèse. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycle*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ-tableau-synthese-secondaire-cycles-1-et-2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ-tableau-synthese-secondaire-cycles-1-et-2.pdf)
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. (2012). *Projet de loi no 56. Loi visant à lutter contre l'intimidation et la violence à l'école*. <https://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-56-39-2.html?appelant=MC>
- Ministère de la Famille. (2015). *Ensemble contre l'intimidation, Rapport du Comité d'experts sur la cyberintimidation*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/rapport-com-experts-cyberintimidation.pdf>
- Goyette, M. et Nadeau, L. (2008). Utilisation pathologique d'Internet. Une intégration des connaissances. *Alcoologie et Addictologie*, 30(3), 275-283. <https://www.alcoologie-et-addictologie.fr/index.php/aa/article/view/378/457>
- Nicaise, E. et Lefèbre, A. (2010). Le blog d'adolescent: A la frontière de soi, du réel et du virtuel. *Cahiers de psychologie clinique*, 2, 93-113. <https://doi.org/10.3917/cpc.035.0093>
- Olson, C. K. (2010). Children's motivations for video game play in the context of normal development. *Review of General Psychology*, 14(2), 180-187. <https://doi.org/10.1037/a0018984>
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (1999). *Santé et développement de l'adolescent: pour une programmation efficace. Rapport d'un Groupe d'étude OMS/FNUAP/UNICEF sur la programmation relative à la santé des adolescents*. Récupéré de <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42280>
- Organisation Mondiale de la Santé (OMS). (2018). *Trouble du jeu vidéo*. <https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/fr/>
- Perret, L. C., Orri, M., Boivin, M., Ouellet-Morin, I., Denault, A. S., Côté, S. M., Tremblay, R.E., Renaud, J., Turecki, G. et Geoffroy, M. C. (2020). Cybervictimization in adolescence and its association with subsequent suicidal ideation/attempt beyond face-to-face victimization: a longitudinal population-based study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 61(8), 866-874. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13158>

- Pew Research Center (2001). *Teenage life online. The rise of the instant message generation and the internet's impact on friendships and family relationships*. Washington, D.C.  
<https://www.pewresearch.org/internet/2001/06/21/teenage-life-online/>
- Pigeon, E. et Brunetti, V. (2016). *Le temps d'écran, une habitude de vie associée à la santé*.  
[https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/2154\\_temps\\_ecran\\_habitudes\\_vie.pdf](https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/2154_temps_ecran_habitudes_vie.pdf)
- Plante, J., et Beattie, D. (2004). *Connectivité et intégration des TIC dans les écoles élémentaires et secondaires au Canada: premiers résultats de l'Enquête sur les technologies de l'information et des communications dans les écoles, 2003-2004*. Statistique Canada.  
[https://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/statcan/education\\_skills\\_learning\\_research\\_81-595-f/2004/017/81-595-MIF2004017.pdf](https://epe.lac-bac.gc.ca/100/200/301/statcan/education_skills_learning_research_81-595-f/2004/017/81-595-MIF2004017.pdf)
- Poirier, F., Condat, A., Laufer, L., Rosenblum, O. et Cohen, D. (2019). Non-binarité et transidentités à l'adolescence: une revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 67(5-6), 268-285. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2018.08.004>
- Pons, C. M., Piette, J., Giroux, L. et Millerand, F. (2001). Les jeunes et Internet (représentation, utilisation et appropriation). *Rapport final de l'enquête menée au Québec dans le cadre du projet de recherche international*. Ministère de la Culture et des Communications du Québec. [https://www.mcc.gouv.qc.ca/publications/info/jeunes\\_internet\\_2001.pdf](https://www.mcc.gouv.qc.ca/publications/info/jeunes_internet_2001.pdf)
- Pons, C. M., Piette, J., Giroux, L. et Millerand, F. (2006). Les jeunes et Internet. *Appropriation des nouvelles technologies*. Ministère de la Culture et des Communications Gouvernement du Québec.  
[http://clikmedia.ca/LMM/sites/default/files/pdf/piette\\_2002\\_jeunes\\_internet.pdf](http://clikmedia.ca/LMM/sites/default/files/pdf/piette_2002_jeunes_internet.pdf)
- Poulin, M.-H. et Lefebvre, C. (2017). Adolescence et technologie: besoins de savoir, de supervision et de reconnaissance. *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 43(1). <http://dx.doi.org/10.21432/T2861X>
- Price, L. F. (2005). The Biology of Risk Taking. *Educational Leadership*, 62(7), 22-26.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ725963>
- Ratan, S. K., Anand, T., et Ratan, J. (2019). Formulation of research question—Stepwise approach. *Journal of Indian Association of Pediatric Surgeons*, 24(1), 15.
- Rioux, H. (2017). *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). [https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/CTREQ-Lexique\\_VF.pdf](https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/08/CTREQ-Lexique_VF.pdf)

- Roberge, M. C., Choinière, C. et Laverdure, J. (2009). *Analyse des interventions de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire québécois: cohérence avec les meilleures pratiques selon l'approche École en santé*.  
[https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/958\\_RapAnaPPIntEES.pdf](https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/958_RapAnaPPIntEES.pdf)
- Rodriguez, N., Safont-Mottay, C. et Prêteur, Y. (2017). L'expression de soi en ligne à l'adolescence: socialisation entre pairs et quête identitaire. *Bulletin de psychologie*, 5, 355-368. <https://doi.org/10.3917/bupsy.551.0355>
- Roy, M., Guindon, J-C. et Fortier, L. (1995) Transfert de connaissances – revue de littérature et proposition d'un modèle. Institut de recherche en santé et sécurité du travail du Québec.  
<https://www.irsst.qc.ca/media/documents/PubIRSST/R-099.pdf?v=2023-03-07>
- Sécurité Publique du Canada. (2018). *Aperçu des approches de lutte contre l'intimidation et la cyberintimidation*. <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/2018-ddrss-bll yng-cybrbll yng/2018-ddrss-bll yng-cybrbll yng-fr.pdf>
- Steeves, Valerie. (2014). *Jeunes Canadiens dans un monde branché, Phase III : La vie en ligne*.  
[https://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/publication-report/full/JCMBIII\\_La\\_vie\\_en\\_ligne\\_Rapport.pdf](https://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/publication-report/full/JCMBIII_La_vie_en_ligne_Rapport.pdf)
- Sergerie, M. A. et Lajoie, J. (2007). Internet: usage problématique et usage approprié. *Revue québécoise de psychologie*, 28(2), 149-159. <http://www.masergerie.com/Sergerie%20-%20UPI%20-%20RQP.pdf>
- Sklar, A. (2017). *En quoi l'utilisation des médias sociaux pourrait-elle avoir une incidence sur la santé mentale des jeunes?* <https://www.edcan.ca/articles/students-use-social-media-affecting-mental-health/?lang=fr>
- St-Arnaud, G., Dufour, M., Légaré, A. A., Tremblay, J., Bertrand, K., Khazaal, Y., Brunelle, N. et Goyette, M. (2019). La prévention de l'utilisation problématique d'internet: exploration du point de vue des jeunes. *Revue québécoise de psychologie*, 40(2), 115-134.  
<https://doi.org/10.7202/1065906ar>
- Sumter, S. R., Bokhorst, C. L., Steinberg, L. et Westenberg, P. M. (2009). The developmental pattern of resistance to peer influence in adolescence: Will the teenager ever be able to resist?. *Journal of adolescence*, 32(4), 1009-1021.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.08.010>
- Thoër, Villerand et Coutant. (2017). *Visionnement connecté par les jeunes au Québec*.  
<https://cefrio.qc.ca/media/1347/visionnement-connecte-jeunes-au-quebec.pdf>

- Trudeau-Guévin D Ps, L., Dufour, M., Goyette, M., Gagnon, S. R., Nadeau, L., Berbiche, D., et Laverdière, É. (2022). Présenter ou non une utilisation problématique d'Internet: le point de vue de l'utilisateur, du clinicien et de l'Internet Addiction Test. *Drogues, santé et société*, 20(2), 1-22. <https://doi.org/10.7202/1095344ar>
- Twenge, J. M. et Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271-283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- UQAM (2015). *Fiche synthèse – Courtier de connaissances. SACO - Stratégies de transfert et d'utilisation des connaissances*. Chaire CJM-IUUQAM d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté. <http://www.saco.uqam.ca>
- Van Mourik, V. (2018) *L'intervention en cyberdépendance*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. [https://iss.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/Grand-debat\\_ISS\\_Van-Mourik\\_2018.pdf](https://iss.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/Grand-debat_ISS_Van-Mourik_2018.pdf)
- Vigna-Taglianti, F., Brambilla, R., Priotto, B., Angelino, R., Cuomo, G. et Diecidue, R. (2017). Problematic internet use among high school students: Prevalence, associated factors and gender differences. *Psychiatry research*, 257, 163-171. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.07.039>
- Williams, J. M., et Currie, C. (2000). Self-esteem and physical development in early adolescence: Pubertal timing and body image. *The Journal of Early Adolescence*, 20(2), 129-149.
- Woods, H.C. et Scott, H. (2016). #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. *Journal of Adolescence*, 51, 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.008>
- Yellowlees, P. M., et Marks, S. (2007). Problematic Internet use or Internet addiction?. *Computers in human behavior*, 23(3), 1447-1453. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.05.004>
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>
- Young, K.S. (2015) The evolution of Internet addiction. *Internet addiction: Neuroscientific approaches and therapeutical interventions*, 3-17. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.05.016>



Yu, C., Li, X. et Zhang, W. (2015). Predicting adolescent problematic online game use from teacher autonomy support, basic psychological needs satisfaction, and school engagement: A 2-year longitudinal study. *CyberPsychology, Behavior, and Social Networking*, 18, 228–233. <https://doi.org/10.1089/cyber.2014.0385>

## **Appendice A**

Guide à l'intention du personnel de l'école secondaire Roger-Comtois

