



Les écrans chez les enfants d'âge préscolaire et leurs habiletés socioémotionnelles : exploration de différents types d'utilisation des écrans et du rôle modérateur de la médiation parentale

Mémoire

Claudia Turcotte

Maîtrise en service social - avec mémoire

Maître en service social (M. Serv. soc.)

Québec, Canada

© Claudia Turcotte, 2022

Résumé

L'utilisation des appareils numériques par les jeunes est un sujet qui a pris beaucoup d'ampleur dans les dernières années. On ne connaît pas précisément l'impact qu'ils peuvent avoir sur le développement de ceux-ci. Ce mémoire s'intéresse à l'association entre l'utilisation des écrans par les enfants et leurs habiletés socioémotionnelles, en explorant le rôle modérateur de la médiation parentale dans ces relations. Une enquête en ligne a permis de constituer un échantillon de 116 parents francophones d'enfants âgés de 3 à 5 ans habitant au Québec. Trois outils de collecte de données ont été utilisés, soit : 1) un calendrier hebdomadaire pour évaluer le temps d'écran actif et passif; 2) la version francophone du *Social Skills Improvement System — Rating Scales* (SSIS-RS) et 3) une traduction du questionnaire sur la médiation parentale des écrans auprès des enfants de 0 à 7 ans. Afin de comprendre l'association du temps d'écran actif ou passif avec les habiletés socioémotionnelles, trois régressions linéaires ont été réalisées. Dans le but de vérifier si les différents types de médiation parentale modèrent le lien entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles, des régressions linéaires multiples ont été effectuées en utilisant le modèle 1 du PROCESS de Hayes (2018). Aucun lien n'a été trouvé entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles. La supervision ressort comme un modérateur significatif de la relation. Des liens directs ont été trouvés entre les habiletés socioémotionnelles et les deux types de médiation parentale suivants, soit la supervision et les restrictions techniques. Explorer différents types de temps d'écran et de médiation parentale représente une avenue pertinente pour les recherches futures. Un apport de ce projet est qu'un outil d'évaluation a été créé pour évaluer le temps d'écran passif et le temps d'écran actif sur une semaine complète.

Table des matières

Résumé	ii
Liste des figures	v
Liste des tableaux	vi
Remerciements	vii
Avant-propos	viii
Introduction	1
Chapitre 1. Problématique	4
1.1 Accessibilité des écrans par les enfants	4
1.2 Utilisation des appareils numériques chez les enfants	5
1.3 Appareil appartenant à l'enfant	5
1.4 Préoccupation de la société	6
Chapitre 2. Recension des écrits	8
2.1 Recherche documentaire	8
2.2 Résultats de la recension	9
2.2.1 Utilisation des écrans	10
2.2.2 Dynamiques familiales	11
2.2.3 Liens entre les écrans et le développement des enfants	14
2.2.4 Liens entre les appareils numériques et les habiletés socioémotionnelles	16
2.2.5 Apprentissages par les écrans	19
2.2.6 Médiation parentale	21
2.3 Limites méthodologiques des études	23
2.4 Pertinence de l'étude	24
2.4.1 Pertinence sociale	24
2.4.2 Pertinence scientifique	25
2.4.3 Pertinence disciplinaire	28
Chapitre 3. Cadre conceptuel	32
3.1 Définition des concepts à l'étude	32
3.1.1 Temps d'écran actif et temps d'écran passif	32
3.1.2 Médiation parentale	32
3.1.3 Habiletés socioémotionnelles	33
3.2 Développement des habiletés socioémotionnelles	38
3.2.1. Perspective générale	38
3.2.2 De zéro à deux ans	42
3.2.3 De trois à cinq ans	42
3.2.4 Cinq ans et plus	43

3.2.5 Éléments qui influencent ces habiletés.....	44
Chapitre 4. Méthodologie	47
4.1 Approche et type de recherche	47
4.2 Population.....	47
4.3 Recrutement	48
4.3.1 Mode de collecte en ligne.....	49
4.4 Échantillon	50
4.5 Outils	51
4.6 Variables et opérationnalisation	53
4.7 Stratégies d'analyse.....	55
4.8 Considérations éthiques.....	56
Chapitre 5. Résultats (article)	58
Résumé	58
Chapitre 6. Discussion.....	93
6.1 Retour sur la discussion des résultats présentée dans l'article	93
6.2 Covariables.....	95
6.3 Retombées de la recherche	96
6.3.1 Perspectives de recherches futures	96
6.3.2 Création d'un outil d'évaluation	98
6.3.3 Portée de la recherche sur la pratique en travail social	99
Conclusion.....	102
Références	104
ANNEXE 1 : Appel à participation.....	129
ANNEXE 2 : Texte pour le recrutement par Facebook	130
ANNEXE 3 : Textes pour l'envoi par courriel	131
ANNEXE 4 : Plan complet du questionnaire en ligne	133
ANNEXE 5 : Calendrier hebdomadaire.....	135
ANNEXE 6 : SSIS-RS (version électronique traduite en français)	136
ANNEXE 7 : Questionnaire médiation parentale	138
ANNEXE 8 : Questionnaire général	140
ANNEXE 9 : Formulaire de consentement.....	142
ANNEXE 10 : Corrélations entre les variables à l'étude.....	145

Liste des figures

Figure 1. Modèle en prisme de Rose-Krasnor et Denham.....	36
Figure 2. Variables à l'étude.....	54

Liste des tableaux

Tableau 1. Stratégies de médiation de Nikken et Jansz (2014).....	33
Tableau 2. Données sociodémographiques	51
Tableau 3. Opérationnalisation des variables.....	55

Remerciements

Je tiens à remercier mon directeur et ma co-directrice de mémoire, Kévin Lavoie et Amandine Baude. Vos conseils m'ont été très précieux lors de ce projet d'envergure. Mon mémoire ne serait pas le même sans votre appui.

Merci à tous les parents qui ont participé à cette recherche. Sans vous, ce projet n'aurait pas pu voir le jour.

Merci également à tous ceux qui m'ont aidé à diffuser l'appel à participation dans leurs réseaux, votre aide fut grandement appréciée.

Merci au Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF) pour le soutien financier, j'en suis reconnaissante.

Merci à ma famille qui m'a appuyée de diverses façons au cours de ces nombreuses années d'études.

Un merci tout particulier à mes minis (mes enfants) qui me poussent toujours à évoluer, à me surpasser, à me questionner et à trouver des réponses pour grandir harmonieusement!

Avant-propos

Ce mémoire comprend l’insertion d’un article, qui sera soumis prochainement à une revue savante. Ce format a été retenu dans le but de favoriser la diffusion rapide des résultats dans les milieux scientifiques et de pratique, puisque les études portant sur les usages des écrans par les jeunes enfants sont rares. Toutes les sections de l’article ont été rédigées par l’auteure de ce mémoire. Son nom figure en premier dans la liste des auteurs. Les deux membres de l’équipe de direction de recherche apparaissent ensuite, soit la co-directrice de ce mémoire (Amandine Baude), puis le directeur (Kévin Lavoie).

Introduction

Nous sommes dans une ère où les appareils numériques sont de plus en plus omniprésents; aujourd'hui, presque la totalité des familles avec enfant, au Québec comme ailleurs au Canada et aux États-Unis, a accès à internet à la maison (98 %) et la même proportion a aussi accès à un appareil mobile (CEFRIO, 2018, Common Sense Media, 2017). Cette proportion est passée de 50 % en 2011 à 75 % en 2013 (Common Sense Media, 2013), ce qui témoigne d'une évolution très rapide.

Plusieurs termes cohabitent dans les écrits scientifiques pour désigner les concepts entourant un des objets d'étude, soit les écrans. Qui plus est, aucune définition unique et officielle ne se dégage des écrits. Dans le cadre du présent mémoire, les désignations suivantes sont utilisées. D'abord, un « appareil ou dispositif mobile » réfère à tout appareil informatique permettant d'accéder à des informations n'importe où (Topper, 2017). Un « écran traditionnel » réfère aux écrans utilisés plus traditionnellement tels que les télévisions et les ordinateurs, entre autres (Common Sense Media, 2013). Les « dispositifs numériques ou appareils numériques » réfèrent à la fois aux appareils mobiles et aux appareils (écrans) traditionnels. Le terme « écrans » est aussi grandement utilisé pour désigner l'ensemble des appareils numériques.

Les enfants dépassent les recommandations des différentes instances pour ce qui est du temps d'écran quotidien recommandé et du moment d'utilisation. Ils passent en moyenne 2 h 30 par jour devant les dispositifs numériques, tandis que les instances, au Québec comme aux États-Unis, recommandent un maximum de 1 h par jour pour les 2 à 5 ans (American Academy of Pediatrics [American Academy of Pediatrics, 2016]; Société canadienne de pédiatrie [Société canadienne de pédiatrie, 2017]; Société canadienne de physiologie et de l'exercice [<https://csepguidelines.ca/fr/>]). Non seulement ils dépassent les recommandations, mais l'accessibilité devient de plus en plus simple pour les jeunes enfants et l'usage qui est fait des écrans se modifie rapidement (Common Sense Media, 2017; Kabali et al., 2015) : les familles sont de plus en plus nombreuses à posséder au moins un appareil mobile et les écrans mobiles sont de plus en plus utilisés au dépend des appareils traditionnels.

L'utilisation des dispositifs numériques suscite des préoccupations et apporte plusieurs questionnements autant parmi les instances au pouvoir, que parmi les chercheurs et les parents. Aux États-Unis, environ 75 % de ces derniers qui ont un enfant de 11 ans et moins sont inquiets du temps d'usage des dispositifs numériques de leur enfant (Pew Research Center, 2020). De plus en plus d'études sont d'ailleurs menées dans ce champ et plusieurs problématiques sont maintenant démontrées être liées aux écrans chez les enfants, dont l'obésité, des problèmes d'attention, des problèmes comportementaux, le bien-être et le sommeil (Hale et Guan, 2015; Hinkley et al., 2014; Nikkelen et al., 2014; Pea et al., 2012; Zhang et al., 2016). Bien que plusieurs études soulèvent des liens entre l'utilisation des dispositifs numériques et le développement des enfants, que les habiletés socioémotionnelles apparaissent incontournables pour un développement adéquat et que certaines études suggèrent qu'un temps d'écran élevé soit lié à de moindres habiletés socioémotionnelles (Hu et al., 2020; Mistry et al., 2007; Skalická et al., 2019; Thompson et Lagattuta, 2006), très peu d'études ont exploré le lien entre les écrans et le développement des habiletés socioémotionnelles chez les jeunes enfants. Étant donné que la petite enfance est une période charnière de développement rapide, il est important d'explorer plusieurs aspects qui peuvent contribuer à ce développement.

Ce projet de mémoire porte sur l'utilisation des dispositifs numériques chez les tout-petits (3-5 ans) et les liens avec leurs habiletés socioémotionnelles, ainsi que la médiation parentale impliquée dans cette relation.

Les habiletés socioémotionnelles sont définies de différentes façons selon les auteurs et comprennent plusieurs compétences et construits. Dans la présente recherche, la définition retenue est celle du modèle en prisme de Rose-Krasnor (1997) et comprend les éléments suivants (voir section 3.1.3 pour plus de détails) : l'efficacité dans les interactions sociales, les habiletés pour atteindre des buts intrapersonnels et aussi interpersonnels, le statut social dans le groupe, la qualité des relations, le sentiment d'auto-efficacité, les habiletés sociocognitives, les compétences socioémotionnelles et les motivations qui contribuent au maintien d'un engagement social positif et à l'adaptation sociale.

Cette recherche vise à : 1) examiner le lien entre l'utilisation des appareils numériques chez les enfants d'âge préscolaire et leurs habiletés socioémotionnelles; 2) explorer si la médiation parentale (ex. : règles imposées par les parents pour les dispositifs numériques) modère ces liens. La question principale sera : « Est-ce qu'il y a une association entre l'utilisation des appareils numériques (fréquence et type d'usage) et les habiletés socioémotionnelles des enfants de 3 à 5 ans? » Une question secondaire qui sera explorée est : « Est-ce que la médiation parentale modère ces liens? » Ces questions seront analysées selon un paradigme post-positiviste.

Ce projet puise dans plusieurs disciplines étant donné que ces concepts ont des fondements et des applications dans des domaines variés, soit principalement l'éducation, la santé et la psychologie. Le travail social est jusqu'à présent un domaine peu représenté dans les études sur le sujet. Néanmoins, les différentes facettes des habiletés socioémotionnelles sont importantes pour bien fonctionner socialement dans différents environnements de vie; examiner comment certaines modalités du milieu de vie de l'enfant sont liées à ces habiletés s'avère donc important. Les dispositifs numériques retenus sont : 1) la télévision, puisque presque l'entièreté des tout-petits l'utilisent quotidiennement et qu'environ la moitié du temps passé par ces derniers quotidiennement devant les écrans y est consacrée (Common Sense Media, 2017; Ofcom, 2019); 2) le cellulaire et la tablette puisqu'ils sont les appareils mobiles les plus accessibles pour les enfants à la maison et que l'autre moitié du temps d'écran quotidien des tout-petits est passée devant les écrans mobiles (Common Sense Media, 2017). Ces trois dispositifs permettront de bien explorer à la fois l'utilisation des appareils mobiles et des appareils plus traditionnels.

Ce mémoire est divisé en six chapitres. Dans le premier chapitre, la problématique est présentée. Le deuxième chapitre expose la recension des écrits ainsi que la pertinence de l'étude. Le troisième chapitre présente le cadre conceptuel. La méthodologie est abordée dans le quatrième chapitre, tandis que les résultats seront présentés au cinquième chapitre (dans un article inséré à la place du chapitre). Le sixième chapitre est consacré à la discussion.

Chapitre 1. Problématique

L'utilisation des appareils numériques évolue rapidement et la population s'inquiète plus particulièrement de son effet sur les habiletés socioémotionnelles des enfants. Toutefois, bien qu'une partie importante du développement socioémotionnel s'effectue dans les premières années de vie, peu d'attention a été accordée jusqu'à maintenant à l'association entre les écrans et les habiletés socioémotionnelles des enfants d'âge préscolaire. Ce chapitre vise à présenter les principaux enjeux entourant l'objet d'étude.

1.1 Accessibilité des écrans par les enfants

Les enfants des pays industrialisés grandissent dans un milieu de vie où la technologie et les dispositifs numériques sont très présents (Chaudron, 2015). Leur accessibilité auprès des jeunes augmente, et ce, très rapidement. Les enfants de 8 ans et moins aux États-Unis ont maintenant presque tous accès (98 %) à un appareil mobile chez eux, comparativement à 75 % quatre ans auparavant (Common Sense Media, 2017). Plus précisément, un sondage effectué auprès de parents aux États-Unis (n=1454, échantillon aléatoire) révèle que 95 % des familles ont un cellulaire à la maison et 78 % une tablette (Common Sense Media, 2017). Par contre, l'accessibilité aux écrans à la maison varie, entre autres selon le revenu du foyer : 85 % des familles à haut revenu possèdent une tablette, toujours aux États-Unis contre 61 % pour les familles à faible revenu (Common Sense Media, 2017). Toutefois, il n'y a pas de différence pour les cellulaires. Bien qu'aucune donnée aussi précise ne soit disponible au Québec à propos des jeunes, les données plus larges vont dans le même sens : presque la totalité des adultes possède un dispositif numérique chez eux, 98 % des ménages avec enfant ont accès à internet à la maison, le nombre d'individus détenant un cellulaire est près de 20 % plus élevé que le nombre détenant une tablette, et les familles à faible revenu possèdent moins souvent des appareils numériques comparés aux familles plus aisées, bien que cet écart tend à diminuer depuis quelques années (CEFRIQ, 2018; Institut de la statistique du Québec, 2016).

1.2 Utilisation des appareils numériques chez les enfants

L'utilisation des appareils mobiles est de plus en plus répandue chez les enfants. De 2011 à 2017, le nombre d'enfants de 8 ans et moins aux États-Unis utilisant un appareil mobile au moins une fois par jour a augmenté de 20 % (8 % à 28 %, Common Sense Media, 2017). Au fil des années, le temps passé devant les écrans est resté assez stable, mais les habitudes se sont considérablement modifiées : le temps passé devant les écrans mobiles augmente tandis que celui passé devant les écrans dits traditionnels diminue (Common Sense Media, 2017; Kabali et al., 2015). Près de 60 % des 3-4 ans aux États-Unis utilisent une tablette, 94 % écoutent la télévision (Ofcom, 2019) et la plupart le font quotidiennement (Kabali et al., 2015). De plus, environ 25 % des enfants de moins de 5 ans utilisent parfois plus d'un appareil en même temps, autant aux États-Unis qu'en Turquie (Common Sense Media, 2017; Kabali et al., 2015; Kılıç et al., 2019).

Les enfants de 2 à 4 ans passent en moyenne 2 h 30 par jour devant les écrans (Common Sense Media, 2017; Madigan et al., 2019). Durant cette période, environ 1 h est spécifiquement passée devant les écrans mobiles et 1 h à écouter la télévision (Common Sense Media, 2017). Plus spécifiquement, ils passent en général 2 h par jour à écouter des vidéos ou la télévision et sur le 1 h passé sur les dispositifs mobiles, ils écoutent 30 minutes de vidéos et jouent pendant 15 minutes (Common Sense Media 2017). Cependant, une différence importante est présente en fonction des revenus en ce qui a trait au temps total par jour passé devant les écrans : environ 2 h pour les enfants provenant de familles à haut revenu contre 3 h 30 pour les familles à faible revenu (Common Sense Media, 2017). Le milieu social semble donc modifier considérablement le temps d'écran.

1.3 Appareil appartenant à l'enfant

Les enfants possèdent parfois leur propre appareil et, plus ils avancent en âge, plus la probabilité est élevée qu'ils en détiennent un (Kılıç et al., 2019). Cette dernière étude a exploré l'exposition des tout-petits de 1 à 60 mois aux appareils mobiles et leur utilisation en Turquie en effectuant des entrevues auprès de leurs parents (n=422, échantillon de convenance dans une clinique pédiatrique). Entre 20 % et 45 % des enfants de 5 ans et moins possèdent leur propre

appareil mobile aux États-Unis et en Turquie (Common Sense Media, 2017; Kılıç et al., 2019; Ofcom, 2019). De surcroît, l'appareil le plus possédé par les enfants, en Turquie du moins, serait la tablette (environ 75 % de ceux qui ont un appareil; Kılıç et al., 2019).

1.4 Préoccupation de la société

Comme le soutient depuis les dernières décennies Kardefelt-Winther (2020), chercheur principal de l'Unicef dans le domaine de l'utilisation d'internet par les enfants, il y a des préoccupations grandissantes en ce qui a trait au temps passé par les enfants sur les écrans. Plusieurs lignes directrices ont d'ailleurs été émises sur le sujet par différentes instances gouvernementales dans plusieurs pays. On peut régulièrement voir dans les médias des articles comme *Worried about your kid's screen time? Parenting issues arise due to social media, tech* (Murphy, C., 2020). Aux États-Unis, près des $\frac{3}{4}$ des parents d'enfant de 11 ans et moins disent s'inquiéter que leur enfant passe trop de temps devant les écrans. Les $\frac{2}{3}$ des parents (d'enfants de moins de 18 ans) disent que le parentage s'avère plus difficile aujourd'hui qu'il y a 20 ans, en évoquant principalement les écrans comme raison (Pew Research Center, 2020). En réponse à cela, environ 8 parents sur 10 (d'enfants de 5 à 11 ans) limitent quand et comment leur enfant peut utiliser les dispositifs numériques (Pew Research Center, 2020). Les niveaux d'inquiétudes varient par contre selon les origines ethniques et le niveau d'éducation des parents; les Hispaniques et les parents avec un plus haut niveau d'éducation s'inquiètent souvent davantage de l'usage des écrans de leur enfant comparé aux autres parents (Pew Research Center, 2020). Environ 7 parents sur 10 (enfants de 11 ans et moins) croient que les téléphones intelligents vont nuire au développement de saines amitiés et à l'apprentissage d'habiletés sociales chez leur enfant (Pew Research Center, 2020). Les effets des écrans apparaissent donc une préoccupation réelle et d'actualité.

Le développement des habiletés socioémotionnelles est un sujet et un enjeu mis de plus en plus au premier plan, surtout dans le domaine de l'éducation (Weissberg et al., 2015). Par exemple, tous les États des États-Unis possèdent à présent des standards de développement social et émotionnel pour l'entrée au préscolaire; plusieurs de ces états et certains pays ont aussi adopté des programmes pour le développement de ces habiletés dans le cursus scolaire et certaines politiques

nationales les incorporent également (Weissberg et al., 2015). Au Canada, l'Ontario et la Colombie-Britannique ont intégré ces habiletés dans leur cursus scolaire depuis quelques années (Hymel et al., 2017; Gouvernement de la Colombie-Britannique, 2020; Gouvernement de l'Ontario, 2019). Au Québec, ces habiletés ne sont pas intégrées officiellement au cursus scolaire, mais plusieurs initiatives et projets sont néanmoins implantés à ce sujet dans les écoles de la province (Alphas Connectés, 2019; Gaudet et Breton, 2009). Ces projets diffèrent et varient selon le bon vouloir et les ressources de chaque école. En octobre 2019, le mouvement Alphas Connectés, une initiative de l'Association des médecins psychiatres du Québec (AMPQ), a émis une recommandation pour donner suite à la publication de son mémoire sur la santé mentale des jeunes : qu'un cours d'éducation à la santé mentale soit instauré dans le cursus scolaire québécois, de la maternelle, à la fin du secondaire (Alphas Connectés, 2019). Ce cours comprendrait deux volets, dont un qui comprend l'apprentissage des habiletés sociales et émotionnelles. Depuis cette annonce, plus de 700 membres (organisations et citoyens) ont donné leur appui au mouvement (<https://alphasconnectes.ca/le-mouvement-alphas-connectes/>). Cette recommandation d'une instance importante et l'appui qu'elle a mérité démontre bien que ces habiletés sont considérées comme de plus en plus importantes par les citoyens et les instances pour que les jeunes s'intègrent bien en société et pour favoriser l'interaction avec leurs différents environnements. De plus, de bonnes habiletés socioémotionnelles contribuent à une intégration adéquate en société, puisqu'elles diminuent entre autres les probabilités de devoir recevoir de l'assistance du gouvernement (Jones, et al., 2015).

Ainsi, l'utilisation des dispositifs numériques soulève plusieurs préoccupations, lesquelles sont exprimées autant par les instances au pouvoir, que les chercheurs et les parents. De plus, l'accessibilité devient de plus en plus simple pour les jeunes enfants et l'usage qui est fait des écrans se modifie rapidement. Il est alors pertinent d'explorer plus en détail les études faites jusqu'à maintenant en lien avec ces dispositifs et les habiletés socioémotionnelles des jeunes enfants.

Chapitre 2. Recension des écrits

Le deuxième chapitre présente la recension des écrits. Les banques de données consultées et les mots clés utilisés sont d'abord identifiés, suivis de la méthode déployée pour la recension. Les principaux constats des écrits sont ensuite présentés, ce qui permet enfin de situer la pertinence de la présente étude.

2.1 Recherche documentaire

La recherche documentaire a été effectuée à l'hiver 2020. Les bases de données qui ont été explorées sont : PsycNET, Érudit, Pascal et Francis, Social Services Abstracts, Sociological Abstracts, Education Source, Child Development and adolescent studies, MEDLINE, Psychology and behavioral sciences collection, Social sciences full text et ERIC. Des groupes de mots clés ont été constitués soit :

- Mots clés liés aux enfants : enfants, jeunes, child*, youth, preschoolers, infants et toddlers.
- Mots clés liés aux écrans : écran*, “appareil mobile”, “TIC”, “ICT”, “screen time”, “screen activities”, “screen use”, “media use” et “mobile device*”.
- Mots clés liés aux habiletés socioémotionnelles : “habiletés socioémotionnelles”, “compétences sociales”, “compétences interpersonnelles”, “interactions sociales”, “comportements sociaux”, “social skills”, “social competenc*”, “interpersonal competenc*”, “social interaction*”, “interpersonal interaction*”, “social behavior”, “psychosocial development”, “social emotional learning”, “emotional development”, “socio emotional functioning ” et “SEL”.

Les mots clés de chaque groupe ont été mis en relation avec « OR » entre chacun. Ensuite, ces trois ensembles de mots ont été reliés avec le terme « AND ». Les articles traitant d'une clientèle autiste ont été exclus. Toutes les années de publication ont été incluses puisque le croisement de ces sujets est plutôt récent. Le groupe de mots *enfants* a été relié avec « AND » avec l'ensemble de mots lié aux écrans et aussi avec « AND » avec “parental mediation”. L'ensemble de mots *enfants* a été placé en relation avec l'ensemble *écrans* et “learn*”, avec « AND » entre chacun. Le groupe

écrans a également été mis en relation avec (“dynamiques familiales” OR “family dynamics” OR “family life” OR “family interactions”). Les titres et les résumés ont été analysés afin de retenir les articles pertinents puis le texte intégral de ces derniers articles a été examiné pour s’assurer de leur pertinence réelle pour la présente recherche. Les critères pour retenir l’article étaient : 1) traite d’une population d’enfants (ou d’adolescents pour la section sur les liens entre les écrans et le développement des enfants afin d’élargir les horizons étant donné que peu d’études sont disponibles sur les jeunes enfants) et; 2) traite d’un des thèmes retenus dans la recension. Les articles non pertinents ont été écartés. Des textes ont aussi été ajoutés à la suite de l’identification manuelle de ces derniers dans les listes de références des articles retenus et suite au besoin de précisions quant à certains sujets (questionnements soulevés ou précisions requises pour plus de clarté suite à la lecture de certains articles).

2.2 Résultats de la recension

Plusieurs éléments sur l’utilisation des écrans par les enfants sont fréquemment ressortis dans les écrits sur le sujet. Les points retenus qui semblent particulièrement pertinents en lien avec cette étude sont : les raisons d’utilisation, le co-usage et la vision des parents de cette utilisation. Il est important de bien comprendre le contexte d’utilisation pour bien cerner les variables confondantes. Les liens entre les dispositifs numériques et les dynamiques familiales sont aussi abordés pour mieux comprendre le contexte principal dans lequel évolue l’enfant à cette période. Ensuite, les liens entre les dispositifs numériques et le développement des enfants sont explorés. Effectivement, il est nécessaire de comprendre plus largement comment les appareils numériques peuvent affecter les différents aspects du développement des jeunes. Un autre thème est les liens trouvés entre les écrans et les habiletés socioémotionnelles. C’est le cœur du sujet d’intérêt de cette étude et il est essentiel de bien documenter les liens trouvés jusqu’à maintenant dans les écrits. L’apprentissage par les dispositifs numériques est ensuite abordé pour mieux appréhender les apprentissages possibles ou non en lien avec les habiletés socioémotionnelles. Enfin, le dernier thème réside dans la médiation parentale, qui a été retenue puisque ce sera une variable modératrice à l’étude. En effet, il est pertinent de bien comprendre où en sont les recherches à ce sujet et les variables explorées jusqu’à maintenant en lien avec cela.

2.2.1 Utilisation des écrans

2.2.1.1 Raisons d'utilisation. Les tâches ménagères et domestiques apparaissent des raisons fréquemment évoquées par les parents pour laisser leur enfant utiliser les appareils numériques. Deux études menées aux États-Unis (Kabali et al., 2015) et en Turquie (Kılıç et al., 2019) rapportent qu'entre 40 % et 70 % des parents disent laisser leur enfant les utiliser lorsqu'ils doivent réaliser ces tâches. L'étude de Kabali et al. (2015) a été effectuée auprès de parents d'enfants de 6 mois à 4 ans (n=350). La population provenait d'une clinique pédiatrique (échantillon de convenance) dans un milieu défavorisé d'une communauté minoritaire afro-américaine. Les parents étaient invités à remplir le questionnaire pendant qu'ils attendaient dans la salle d'attente pour leur rendez-vous avec le pédiatre. Ainsi, cet échantillon peut ne pas être représentatif de la population générale et peut possiblement expliquer la grande différence de pourcentage entre cette étude et plusieurs études mentionnées tout au long du texte. La routine pour coucher l'enfant reste aussi une raison souvent évoquée : 30 % emploient les dispositifs numériques pour cela (Wartella et al., 2013; Kabali et al., 2015). La recherche de Wartella et collaborateurs (2013) était un sondage national en ligne auprès de 2300 parents d'enfants de 0 à 8 ans aux États-Unis (recruté par échantillon de convenance). Les parents les utilisent également pour garder l'enfant calme, notamment dans des endroits publics, pendant des périodes d'attente (en file, durant de longues escapades, au restaurant, etc. ; Kabali et al., 2015; Chaudron, 2015) et quand ils ont besoin de temps pour eux-mêmes (Chaudron, 2015).

2.2.1.2 Co-usage et aide pour l'utilisation. Les parents recourent aux appareils numériques avec leurs enfants, mais à une fréquence variable : 30 % des parents américains le font la plupart du temps et 85 % le font à certains moments (Common Sense Media, 2017; Erikson Institute, 2016; Wartella et al., 2013). Parmi ceux qui le font, 35 % passent de 30 min à 1 heure par jour avec leur enfant à utiliser les appareils numériques, 23 % de 1 à 2 heures, 21 % disent passer moins de 30 min et 16 % plus de 2 heures (Erikson Institute, 2016). Les données de l'Erikson Institute (2016) proviennent d'un sondage nationalement représentatif qu'ils ont effectué auprès de 1000 parents d'enfants de moins de 6 ans aux États-Unis. Les jeunes enfants nécessitent tout de même de l'aide pour naviguer sur ces appareils, mais ils en ont de moins en moins besoin en

grandissant (Kılıç et al., 2019). Chez les enfants de 5 ans et moins, entre 20 % et 40 % n'ont jamais besoin de soutien pour naviguer et entre 20 % et 60 % en nécessitent parfois (Kılıç et al., 2019; Kabali et al., 2015).

2.2.1.3 Vision des parents. Les avis sont partagés entre les parents, à savoir si les appareils numériques aident le parentage (Wartella et al., 2013). Certains parents soutiennent qu'ils procurent certains bienfaits tels qu'un apport sur le plan du contenu éducatif, de l'assistance à l'apprentissage précoce et au développement du langage, des compétences d'interactions sociales et de la créativité (Erikson Institute, 2016; Chaudron, 2015; Common Sense Media, 2017). Plus précisément, un tiers (35 %) des parents américains d'enfants de 8 ans et moins sont d'avis que les dispositifs numériques aident leurs enfants dans le domaine des habiletés socioémotionnelles (Common Sense Media, 2017). Certaines préoccupations demeurent aussi présentes chez ces derniers : incidence dans le domaine social et sur la santé, violence du contenu, contenu inapproprié, publicités non désirées, baisse du temps passé à l'extérieur (Chaudron, 2015; Erikson Institute, 2016). Malgré tout, la plupart des parents disent être satisfaits de la façon dont leur enfant utilise les dispositifs numériques (Erikson Institute, 2016) et du temps d'écran de ce dernier (Common Sense Media, 2017). Toutefois, la moitié des parents de tout-petits de 2 à 4 ans disent qu'il est difficile pour ce dernier d'arrêter de les utiliser lorsque demandé (Common Sense Media, 2017).

2.2.2 Dynamiques familiales

Il est difficile de mesurer les effets de l'utilisation des dispositifs numériques (sur différents aspects) de façon expérimentale dans les familles, puisque ces dispositifs sont déjà présents au sein du foyer avant même l'arrivée des enfants. Également, plusieurs facteurs ayant le potentiel d'exercer aussi une influence sur les dynamiques familiales ne peuvent être isolés (Davou et Sidiropoulou 2017). Ainsi, les appareils numériques peuvent possiblement affecter les dynamiques familiales, mais énormément d'autres éléments sont aussi impliqués dans ces dynamiques, rendant l'exploration plus complexe.

Comment une nouvelle modalité va affecter (positivement ou négativement) la vie d'un individu dépend de la nature de la relation (de couple ou familiale), du type de dynamique déjà établi, des buts et motivations reliés à l'activité internet choisie, et de plusieurs autres facteurs (traduction libre de Hertlein, 2018, p.98).

Plus largement, le contenu des dispositifs numériques a une incidence sur la façon dont les gens comprennent et interprètent le monde (Davou et Sidiropoulou, 2017) et le fait de rester continuellement connecté et en relation avec les autres par les technologies apporte aussi un stress (Suler, 2015). Des auteurs ont d'ailleurs démontré que la technoférence (le fait que la technologie interfère dans les relations) est corrélée avec une satisfaction plus basse des relations et des conflits plus élevés (McDaniel et Coyne, 2016; Morgan et al., 2016). Ce phénomène est assez fréquent : 70 % des femmes aux États-Unis soutiennent que la technoférence est présente dans leur vie, et presque le même pourcentage rapporte que cela arrive au moins une fois par jour dans leur couple (McDaniel et Coyne, 2016). Tous ces aspects qui ne font pas partie concrètement des relations familiales vont tout de même indéniablement exercer une influence sur celles-ci et sur les dynamiques familiales. Plusieurs personnes peuvent dorénavant s'introduire dans les interactions familiales en face à face, ce qui change inévitablement les dynamiques. De plus, le fait d'utiliser chacun un dispositif numérique côte à côte est fréquent dans les foyers et c'est une activité qui isole les membres malgré le fait qu'ils sont ensemble (Turkle 2011). Le processus d'individuation des jeunes se voit aussi modifié par la présence continue des écrans dans leur vie (Davou et Sidiropoulou 2017).

La théorie *The Couple and Family Technology* (CFT) (Hertlein, 2012; Hertlein et Blumer, 2013) aide à comprendre de façon systémique les incidences des technologies sur nos vies. La structure (conceptualisée par les rôles, les règles et les frontières) des relations familiales est certainement affectée par les écrans puisque les rôles, les règles et les frontières changent en lien avec ces dispositifs. Ces trois éléments sont également interreliés selon cette théorie : des modifications des rôles font que les règles évoluent et ces dernières modifient les frontières. Des règles peuvent être transformées ou instaurées dans la famille en lien avec les écrans et concernant où et quand on peut communiquer avec les autres (Hertlein, 2018). De plus, les rôles peuvent être amenés à changer et le pouvoir déplacé. Par exemple, si un enfant a plus de connaissances que son

parent sur un dispositif numérique et qu'il lui enseigne comment l'utiliser. Un parent peut aussi perdre ou gagner du pouvoir dans les relations avec son enfant à cause des appareils numériques : étant donné qu'ils sont de plus en plus mobiles, il devient plus difficile de surveiller l'utilisation, mais, d'un autre côté, ces mêmes dispositifs peuvent permettre au parent de savoir où se trouve son enfant en tout temps (Hertlein, 2018). Ces appareils peuvent modifier la hiérarchie dans la famille et ainsi affecter les dynamiques (Sun et McMillan, 2018). Sun et McMillan (2018) donnent l'exemple des femmes et des enfants qui ont accès plus facilement à l'information qu'auparavant. Bref, les écrans peuvent réduire l'autorité parentale et donner plus de pouvoir aux enfants. Cela peut rendre plus difficile le contrôle parental en ce qui a trait aux écrans, mais aussi en général puisque c'est le pouvoir dans la structure même de la famille qui est affecté (Schwartz et Velotta, 2018). Selon Sun et McMillan (2018), l'utilisation des dispositifs numériques par les membres de la famille peut jouer sur les frontières de cette dernière (plus précisément la régulation, le maintien et le rajustement de celles-ci) et inversement ces frontières peuvent aussi influencer l'utilisation des technologies. Les frontières familiales au sein de la famille peuvent être affectées, mais également celles entre la famille et les institutions extérieures à celle-ci. La perméabilité entre les frontières de la famille et des institutions modifie la vie de famille : elle peut leur permettre d'avoir accès à un plus grand réseau de soutien et à plus d'informations (p. ex. sur les pratiques parentales adéquates) (Sun et McMillan, 2018), elle peut aussi rendre plus normatif le fait pour les parents de rapporter du travail à la maison (Hertlein, 2018). Peu de recherches ont par contre été réalisées jusqu'à présent sur les frontières familiales et les appareils numériques (Sun et McMillan, 2018).

D'un autre côté, les appareils numériques peuvent aussi renforcer les liens entre les membres. Siyahhan, Barab et Downton (2010) ont démontré que jouer à des jeux vidéo en famille peut rapprocher les différentes générations en augmentant les interactions positives entre les membres et en fournissant des éléments de conversations. Pigeron (2009) a fait ressortir, dans son étude réalisée dans le cadre d'une thèse doctorale, des aspects positifs des technologies pour les interactions familiales : aident à calmer les crises, aident au lien affectif, aident les parents à entrer dans le monde de l'enfant et à développer leur discours créatif, renforcent les intérêts communs des membres de la famille, encouragent les activités de collaborations et créent du temps de qualité en famille. Pigeron (2009, p. 240, traduction libre) soutient, à la suite de ses observations vidéo de

nombreux échanges familiaux en milieu naturel, qu'« au cours de brefs moments non planifiés, les médias peuvent susciter un sentiment de collaboration, de communauté, de solidarité émotionnelle (*emotional togetherness*) et de connexions physiques dans la famille ».

2.2.3 Liens entre les écrans et le développement des enfants

La plupart des études s'attardent plus précisément sur le temps d'écran en lien avec le développement, mais quelques résultats sont aussi présentés pour le type d'écran utilisé (ex. ordinateur versus télévision). Le sommeil demeure la seule sphère pour l'instant où les conclusions des recherches s'avèrent cohérentes et répliquées de nombreuses fois. Pour les autres domaines examinés, même pour l'obésité qui a beaucoup été étudiée en lien avec les dispositifs numériques, les conclusions apparaissent contradictoires. Cette incohérence des résultats est particulièrement présente pour les sphères sociales et affectives étant donné que peu d'études ont été réalisées dans ces domaines. De plus, la proportion des études qui s'attardent aux risques demeure beaucoup plus importante que celles qui s'attardent aux bienfaits des écrans.

L'obésité est parfois associée positivement à l'utilisation des écrans chez les enfants et les adolescents. Par contre, cette affirmation reste tout de même fragile puisque certains auteurs ont trouvé des associations dans ce sens tandis que d'autres n'ont trouvé aucun lien (Vandewater et Cummings, 2008). Zhang et collaborateurs (2016) ont démontré dans leur méta-analyse rassemblant plus de 100 000 jeunes, une relation linéaire entre le temps de visionnement de la télévision et le risque d'obésité. Les associations trouvées jusqu'à présent sont la plupart du temps assez faibles et spécifiques (ex. seulement un groupe d'âge, mais pas l'autre, un sexe seulement, etc. ; Vandewater et Cummings, 2008). Bien que plusieurs hypothèses sur les mécanismes en jeu dans cette relation entre écrans et obésité ont été explorées, il n'y a toujours pas de réponses claires démontrées empiriquement qui expliquent bien cette relation. Vandewater et Cummings (2008) notent plusieurs limites importantes dans les études sur le sujet jusqu'à présent, ce qui rend difficile la comparaison entre les études et le fait de tirer des conclusions fiables. Par exemple, Casiano et al. (2012) ont trouvé une association positive entre l'obésité et l'utilisation de la télévision et des

jeux vidéo chez les adolescents canadiens, tandis que McMurray et ses collaborateurs (2000) n'ont pas trouvé de liens entre ces éléments.

Une méta-analyse analysant 67 études de 1999 à 2014 avec des échantillons d'enfants et d'adolescents d'âge scolaire a soulevé qu'il y a une association entre le temps d'écran et le sommeil, soit, entre autres, que le temps d'écran est associé à une diminution de la durée du sommeil (Hale et Guan, 2015). Plus récemment, d'autres auteurs sont aussi arrivés aux mêmes conclusions (Hysing et al., 2015). Plus précisément, Cespedes et al. (2014) affirment que chaque heure hebdomadaire de visionnement de télévision supplémentaire est associée à un déclin de 7 minutes de sommeil chaque jour.

Des associations sont également notées en ce qui a trait à l'utilisation des écrans (temps) et les comportements; les auteurs d'une méta analyse ont soulevé des corrélations positives modérées pour les problèmes d'attention et une faible corrélation positive pour l'impulsivité chez les adolescents (Nikkelen et al., 2014). Par contre, ils soulignent que les conclusions doivent être interprétées avec prudence puisque peu d'études ont pu être utilisées pour mener à ses conclusions. Les mêmes auteurs soulignent qu'il reste encore beaucoup d'études à effectuer pour bien comprendre les mécanismes et les relations impliquées. Cette association avec l'attention a aussi été relevée pour les enfants plus jeunes d'âge scolaire (Swing et al., 2010). Le temps passé à utiliser les dispositifs numériques chez les jeunes, autant chez ceux en très bas âge que les adolescents, est aussi associé positivement aux comportements agressifs, aux problèmes extériorisés et aux problèmes avec les pairs (Allen et Vella, 2015; Manganello et Taylor, 2009; Tomopoulos et al., 2007; Verlinden et al., 2012). Également, plus le temps de visionnement de la télévision à 4 ans est élevé, plus il y a de risques que l'enfant soit victime d'intimidation (Zimmerman et al., 2005).

L'utilisation de dispositifs numériques est associée négativement avec le bien-être social et émotionnel chez les jeunes de 2 à 12 ans (Hinkley et al., 2014; Pea et al., 2012). Twenge et Campbell (2018) ont démontré que c'est seulement à partir d'une heure d'usage quotidien que cette association est présente parmi les 2 à 17 ans. Hinkley et ses collaborateurs (2014), qui ont effectué leur recherche auprès des enfants de 2 à 6 ans, soulignent que cette association est plus forte avec

la télévision qu'avec l'utilisation de l'ordinateur et des jeux électroniques. Le temps d'écrans est aussi associé positivement à la détresse psychologique chez les enfants de 10 et 11 ans (Page, Cooper et al., 2010). De plus, ceux qui en font usage plus de 2 h par jour sont davantage à risque, ainsi que ceux qui pratiquent moins d'activité physique (Page et al., 2010). Pour les préadolescents et les adolescents, le temps d'écran est associé positivement à la dépression ou aux symptômes dépressifs (Kremer et al., 2014; Liu et al., 2016; Primack et al. 2009).

Chez les enfants de 4 ans et moins, le temps d'écran est associé négativement au développement cognitif (Lin et al., 2015; Pagani et al., 2010; Tomopoulos et al., 2010; Zimmerman et Christakis, 2005). Zimmerman et Christakis (2005) ont toutefois aussi soulevé que chez les enfants de 3 à 5 ans, la télévision est associée à une amélioration de certains aspects cognitifs (compréhension de lecture). Barr et collaborateurs (2010) ont exploré plus en détail le type de contenu visionné et arrivent à la conclusion qu'il y a une association négative entre le visionnement de contenu pour adulte à la télévision et le développement cognitif à 4 ans, mais que cette association n'existe pas si le contenu visionné est pour enfant.

Le temps d'écran semble associé négativement au développement du langage selon certaines études (Duch et al., 2013; Lin et al., 2015), mais pas selon d'autres (Ruangdaraganon, 2009; Schmidt et al., 2009). Zimmerman et collaborateurs (2007) précisent de leur côté que cette association est présente pour les 8 à 16 mois, mais pas pour les 17 à 24 mois. Duch et al. (2013) apportent des précisions sur le contenu : lorsque le contenu visionné est pour enfant, l'association est présente, mais lorsque c'est du contenu pour adulte il n'y a aucune association. Les résultats sont encore une fois partagés. Enfin, certains travaux ont mis en évidence que l'utilisation des écrans peut aider au développement de la motricité fine des très jeunes enfants (Bedford, et al., 2016).

2.2.4 Liens entre les appareils numériques et les habiletés socioémotionnelles

Les auteurs sont partagés quant au lien entre l'utilisation des dispositifs numériques et les habiletés socioémotionnelles (ou des concepts qui s'y rapprochent). Une piste prometteuse pour

comprendre ces contradictions réside dans la différenciation entre le temps d'écran passif et actif, et aussi en tenant compte de l'âge des enfants étudiés (Hu et al., 2020). Par contre, peu d'études jusqu'à maintenant ont tenté d'expliquer ces différences et il faut continuer l'exploration. Le temps d'écran passif consiste à regarder du contenu sur un dispositif numérique qui requiert peu d'interactions (Hu et al., 2020). Le temps d'écran actif est un engagement interactif, intentionnel et cognitif avec un appareil qui fournit du contenu sur un écran et une rétroaction en fonction du choix de l'utilisateur (Hu et al., 2020).

Quelques auteurs ont trouvé plus précisément que le temps d'écran passif chez les jeunes enfants est négativement associé aux habiletés socioémotionnelles (Hu et al., 2020; Mistry, et al., 2007; Verlinden et al., 2012). Par exemple, Mistry et al. (2007) ont effectué une étude quantitative (n=2707) auprès de familles aux États-Unis et ont analysé les liens entre les moments d'exposition à la télévision (temps d'écran passif) et les habiletés socioémotionnelles. Aucun lien n'a été trouvé entre une exposition précoce (avant 2 ½ ans) et les habiletés socioémotionnelles à 5 ½ ans. Par contre, une association négative a été trouvée entre une haute exposition (plus de 2 h par jour) à la télévision à 5 ½ ans et les habiletés socioémotionnelles au même âge. Verlinden et al. (2012) ont démontré que le temps d'utilisation des écrans élevé chez les bambins (plus de 1h par jour à 24 mois et/ou plus de 2h par jour à 36 mois) était associé positivement à l'incidence des problèmes extériorisés. Leur étude a été effectuée aux Pays-Bas. L'étude de Hu et al. (2020) a plutôt été effectuée en Chine auprès de parents d'enfants de 5 ans (n=579; échantillon stratifié).

Au contraire, le temps d'écran actif n'est pas associé négativement avec les habiletés socioémotionnelles des enfants d'âge préscolaire (Hu et al., 2020). Il y est même associé positivement chez les enfants plus vieux (d'âge scolaire; ex. : Wong et al., 2015). Cette différence serait due au fait que plus les enfants sont jeunes, plus leur développement est limité; les plus jeunes éprouvent ainsi plus de difficulté à transposer les apprentissages effectués sur les appareils numériques à la réalité (Li et al., 2015; Troseth, 2003). Ainsi, leur apprentissage demeure moindre par le biais de ces appareils que par le biais d'une situation réelle d'interactions (Anderson et Pempek, 2005; Kostyrka-Allchorne et al., 2017).

D'un autre côté, dans une étude longitudinale quasi expérimentale (n=5000), Jackson (2018) a trouvé que le temps de visionnement passif des tout-petits n'était pas associé avec leurs difficultés sociales quelques années plus tard; c'est plutôt le type de contenu (contenu non approprié à leur âge associé à plus de difficulté) et le covisionnement avec un parent qui étaient en lien avec cela (ceux qui le pratiquent présentent moins de difficultés sociales que ceux qui n'adoptent pas cette stratégie). Plus précisément, le fait de discuter du contenu visionné avec les parents aide les enfants à acquérir une meilleure théorie de l'esprit, soit de mieux comprendre les états d'esprit, intentions et émotions des autres (Nathanson et al., 2013). Les mêmes auteurs avancent qu'une période cruciale pour ce développement figure entre 3 et 5 ans et que ces habiletés sont primordiales pour le développement des habiletés socioémotionnelles.

La majorité des études n'ont pas différencié l'utilisation de façon active et l'utilisation passive. Ainsi, Topper (2017) a exploré le lien entre l'usage des appareils mobiles et les habiletés socioémotionnelles auprès de parents d'enfants âgés de 5 à 12 ans possédant leur propre appareil mobile. Elle a trouvé une corrélation positive entre le temps d'utilisation des appareils mobiles par les enfants et leurs habiletés sociales (conscience de soi, conscience des autres, contrôle de soi, comportement dirigé vers un but, habiletés de prise de décision et pensée optimiste).

D'un autre côté, Skalická et al. (2019) ont obtenu des résultats qui vont dans une autre direction que ceux de Topper (2017). Ils ont effectué une étude longitudinale auprès de Norvégiens de 4 ans et de leurs parents (n=960) et des mesures ont été prises lorsque les enfants avaient 4 ans, 6 ans et 8 ans. Les auteurs ont trouvé que plus le temps d'écran est élevé à 4 ans, plus la compréhension émotionnelle est faible à 6 ans. Les 9 aspects de la compréhension émotionnelle (reconnaissance, envie, croyance, cause externe, régulation, rappel, moralité, varié [mixed] et divers) ont été mesurés à l'aide d'un test standardisé. Il convient de mentionner que la compréhension émotionnelle fait partie du modèle intégrateur des compétences socioémotionnelles de Rose-Krasnor et Denham (2009) qui sera présenté en détail plus loin. Une différence de genre a aussi été soulevée : plus le temps de visionnement de la télévision est élevé chez les filles à 4 ans, moins leur compréhension émotionnelle est élevée à 6 ans, ce qui n'est pas le cas pour les garçons.

Ogelman et ses collaborateurs (2016) ont trouvé des résultats semblables avec des enfants de 5 et 6 ans fréquentant des jardins d'enfants. Par contre, en plus des habiletés sociales ils ont en plus observé deux composantes du statut sociométrique : la préférence sociale et l'incidence sociale. Le statut sociométrique, tout comme les habiletés socioémotionnelles, est aussi un critère d'évaluation pour déterminer la qualité de la relation avec les pairs. La préférence sociale est le niveau de comportements positifs de l'enfant envers ses pairs auquel on soustrait les comportements négatifs (Coie et Dodge, 1983). L'incidence sociale comprend plutôt la somme des comportements positifs et négatifs de l'enfant envers les pairs (Braza et al., 2007). Le temps d'utilisation de la télévision, du cellulaire, de la tablette et de l'ordinateur portable sont les variables indépendantes qui ont été mesurées. Ils n'ont trouvé aucune corrélation entre les habiletés socioémotionnelles et l'utilisation des dispositifs numériques. Ils ont découvert que plus l'utilisation du cellulaire est élevée, plus les niveaux de préférence sociale demeurent bas. De plus, les temps de visionnement de la télévision et d'un ordinateur portable sont négativement corrélés à la cote d'incidence sociale (Ogelman et al., 2016).

McCausland-Hartman (2017) a plutôt trouvé qu'il n'y a pas de relation entre l'accès aux appareils numériques à l'école et le développement des habiletés socioémotionnelles des enfants (sur une période de 16 semaines). De plus, l'utilisation des dispositifs numériques à la maison n'a pas d'effet modérateur sur cette relation. Cette étude à devis mixte a été réalisée auprès de 59 élèves de jardins d'enfants, leurs parents et leurs professeurs.

On peut constater dans les dernières études décrites que différents éléments provenant de l'enfant et du contexte d'utilisation agissent et interagissent sur la relation entre l'utilisation des écrans et les habiletés socioémotionnelles des enfants.

2.2.5 Apprentissages par les écrans

Certains auteurs et résultats de recherches soutiennent que les écrans permettent aux enfants de faire l'apprentissage de certaines habiletés socioémotionnelles (Cingel et Krcmar, 2017; Mares et Acosta, 2010; Mares et Woodard, 2005; Wilson, 2008) ce qui laisse croire que plus le temps

d'écran augmente, plus les habiletés socioémotionnelles pourraient être élevées. Il convient de bien explorer ce qui est connu jusqu'à maintenant sur les apprentissages par les écrans afin de tenir compte de ces aspects dans l'analyse et les limites des différentes recherches. Les enfants de moins de trois ans éprouvent de la difficulté à transposer les apprentissages qu'ils effectuent sur un écran à la réalité. Ainsi, ils apprennent mieux par les interactions réelles que par le visionnement d'une vidéo (Kostyrka-Allchorne et al., 2017). Ce phénomène fut au départ nommé le « déficit de la vidéo » par Anderson et Pempek (2005) et il est maintenant vu plus largement et nommé « déficit de transfert » (Barr 2010, 2013) puisqu'il s'applique à tous les phénomènes 2D, et non seulement aux vidéos. Bien que l'évolution de la capacité à transposer les informations des écrans à la réalité s'effectue graduellement chez l'enfant (Anderson et Hanson, 2010), à partir de 2 ans et demi, le déficit de transfert n'est plus vraiment présent selon les études réalisées (Troseth, 2010; Troseth et DeLoache, 1998) : les enfants apparaissent capables de transposer les informations qu'ils ont vues sur un dispositif numérique à la réalité puisque leurs capacités cognitives et leurs expériences sont plus élevées (pour une recension des écrits, voir Barr, 2013). Effectivement, il est très exigeant cognitivement de transposer les informations apprises dans le 2D à la vie réelle (Barnett et Ceci, 2002). Il faut toutefois rester critique puisque les enfants d'âge préscolaire démontrent une compréhension moindre lorsqu'il n'y a pas de contingences sociales (Crawley et al., 1999; Troseth et al., 2006), et c'est justement le cas lors d'un visionnement sur un écran. Il se pourrait donc qu'il y ait une différence entre les apprentissages pouvant être effectués sur les appareils numériques et ceux acquis lors d'interactions dans la réalité.

Les résultats d'une méta-analyse ainsi que des études plus récentes soutiennent qu'il est possible pour les enfants d'apprendre des habiletés prosociales par la télévision puisque visionner du contenu prosocial est associé positivement aux interactions interpersonnelles positives (Cingel et Krcmar, 2017; Mares et Acosta, 2010; Mares et Woodard, 2005; Wilson, 2008). Mares et Woodard (2005) ont fait ressortir dans leur méta-analyse que cette association va en augmentant de 3 à 7 ans, et diminue ensuite graduellement. Ces auteurs suggèrent que ce peut être parce que les enfants plus jeunes manquent d'habiletés cognitives nécessaires pour pleinement comprendre la nature et le contexte des actions prosociales quand elles sont présentées dans un programme télévisé. Malgré tout, il reste beaucoup d'études à réaliser dans ce domaine selon Hipp et al. (2017).

Par exemple, il n'y a pas d'études, jusqu'à présent, qui se sont attardées à l'effet à long terme sur le développement émotionnel d'écouter ce type de contenu (prosocial; Wartella et al., 2018).

2.2.6 Médiation parentale

Plus globalement, les « pratiques parentales » réfèrent aux comportements du parent ou aux approches qu'il a pour éduquer l'enfant (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2016). Pour bien subvenir aux besoins de l'enfant, les parents doivent acquérir plusieurs connaissances, entre autres sur le développement de l'enfant et les normes existantes pour maintenir sa sécurité et sur le rôle des différents professionnels et institutions, c'est-à-dire quel professionnel peut l'aider avec quel aspect du développement de son enfant (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2016). Les pratiques parentales contribuent certainement au développement des enfants, puisqu'elles régulent leurs interactions et les aident à s'adapter à leur environnement (voir Bernstein, 2015 pour une recension des écrits). Sommairement, les chercheurs soutiennent souvent que le processus qui explique cela est que les cognitions sur le parentage et les soins à donner influencent les pratiques parentales, qui elles influencent le développement de l'enfant (ex. Goodnow, 2002; Holden et Buck, 2002; Sigel et McGillicuddy-De Lisi, 2002). Différents éléments contextuels peuvent aussi influencer le parentage : le support disponible dans la communauté et celui fourni par les institutions ainsi que les politiques mises en place (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2016). Les pratiques parentales sont souvent liées au développement des enfants (Belsky et al., 2007; Bornstein, 2015; Bates et al., 2012). Par exemple, les pratiques parentales négatives et intrusives de la mère lorsque l'enfant a 1 an prédisent les problèmes de comportement extériorisés à 3 ans (Belsky et al., 1998). Les pratiques parentales demeurent importantes dans différents domaines, dont le développement du langage (Hirsh-Pasek et al., 2015; Hoff, 2003; Malin et al., 2012) et le domaine socioémotionnel. Plus précisément, des auteurs soutiennent que :

Les enfants ont besoin de soins qui mènent à une santé émotionnelle positive et au bien-être et qui soutiennent leur santé mentale, incluant une vision positive de soi, l'habileté de gérer des situations stressantes, calmer des émotions intenses, surmonter des peurs

et accepter la frustration et le désappointement (traduction libre de National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2016, p.46).

Pour un développement sain des enfants, ils doivent pouvoir grandir dans un environnement qui répond à leurs besoins émotionnels et qui leur permet de développer des aptitudes pour gérer les défis de l'environnement (Bretherton 1985; National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2016). Les parents contribuent entre autres au développement des habiletés socioémotionnelles des enfants par leurs pratiques en leur enseignant des habiletés (National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2016).

De plus, les parents ont une place importante dans l'exposition et l'utilisation des écrans par leurs enfants, particulièrement pour ceux de moins de 8 ans; ils sont des modèles et instaurent des règles sur l'accès et le contenu (Dias et al. 2016). La médiation parentale réfère plus précisément aux « différentes pratiques par lesquelles les parents supervisent et régulent les activités numériques de leur enfant » (traduction libre de Topper, 2017, p.15). Ce sont des stratégies de communication pour tenter de diminuer les effets négatifs des écrans sur leurs enfants (Clark, 2011). Le style de communication dans la famille, l'expérience des parents avec les dispositifs numériques, leur attitude envers ces derniers, le contexte d'utilisation dans la famille et le contenu employé par l'enfant sont tous des facteurs qui sont reliés à la médiation parentale (voir Nikken et Jansz, 2014).

Presque la totalité des parents (97 %) des enfants de 3-4 ans aux États-Unis déploie au moins un moyen afin d'effectuer la médiation de l'usage des écrans de leurs tout-petits (Ofcom, 2019). La supervision, l'utilisation d'outils techniques (mot de passe requis pour certains sites web ou pour certains contenus sur la télévision, mode restreint sur YouTube, logiciel de contrôle parental de contenu, etc.) l'instauration de règles, les discussions avec l'enfant sur la sécurité en ligne représentent les moyens employés par ces parents (Ofcom, 2019).

2.2.6.1 Modérateur. Les études effectuées sur la médiation parentale se sont surtout attardées aux types de médiation parentale, et peu ont exploré les associations de cette médiation

avec les habiletés socioémotionnelles des enfants tels qu'observés par Topper (2017). Cette dernière a exploré les liens entre la médiation parentale, l'utilisation d'appareils numériques et les habiletés socioémotionnelles et elle a trouvé une corrélation positive entre la médiation parentale et les habiletés socioémotionnelles des enfants. Il s'avère aussi que la médiation parentale constitue un modérateur significatif de cette relation; (Topper, 2017); le modèle (analyses de régression) avec la variable indépendante (VI) temps d'utilisation et incluant la médiation parentale comme modérateur, explique un peu plus de 50 % de la variation des compétences sociales, ce qui est considéré comme un effet élevé selon la classification de Cohen (1988).

2.3 Limites méthodologiques des études

Il y a des limites qui ressortent des études recensées. Le développement des habiletés sociales et émotionnelles demeure complexe, il comprend plusieurs compétences et construits (Zaslow et al., 2006) et il n'y a pas de consensus dans le domaine quant à la définition et aux éléments à inclure. Ceci fait en sorte que l'évaluation par les instruments de mesure est assez inconsistante entre les études (Zaslow et al., 2006). De plus, presque toutes les recherches ont seulement un temps de mesure, ce qui ne permet pas d'examiner l'évolution des habiletés et la stabilité des résultats. De plus, les devis des études ne sont pas expérimentaux et ne permettent pas de parler de cause à effet. Ensuite, la plupart des informations sur l'utilisation des appareils numériques par les enfants ont été recueillies auprès des parents, ce qui peut causer un biais de désirabilité sociale. Par exemple, le parent pourrait diminuer le temps réel passé par son enfant devant des écrans puisqu'il juge que c'est socialement mieux perçu. En collectant les données de cette façon, les parents peuvent aussi sous-estimer ou surestimer le temps d'écran de leur enfant étant donné que c'est une approximation.

D'autre part, quelques études recensées ont utilisé une population plutôt précise et il faut demeurer prudent quant à la généralisation des résultats puisqu'ils se peut que les différents pays et cultures aient des habitudes sociétales différentes quand aux pratiques autour des écrans : l'étude de Chaudron (2015) comprend une grande majorité de familles avec un niveau socio-économique moyen ou élevé; l'échantillon d'Ogelman et al. (2016) provient de la Turquie; Kabali et al. (2015)

ont ciblé une minorité afro-américaine tandis que Hu et al. (2020) ont ciblé une population vivant en Chine; et l'étude de Nikken et Jansz (2014) sur les types de médiation a été effectuée aux Pays-Bas. De plus, les études recensées incluent souvent des enfants qui ne sont pas d'âge préscolaire, ce qui peut faire que les résultats ne représentent pas exactement la population retenue pour la présente étude (3 à 5 ans). Les recherches décrites n'ont pas analysé non plus le contenu visionné ou utilisé sur les appareils numériques (sauf Jackson, 2018), ce qui peut constituer une limite étant donné que le contenu aurait pu influencer les résultats obtenus. En effet, plusieurs auteurs soulèvent l'importance d'incorporer le contenu dans les recherches futures. Plusieurs des études recensées se sont attardées à un seul dispositif numérique, limitant ainsi la possibilité de différencier les dispositifs et de tirer des conclusions plus spécifiques à chacun.

Pour ce qui est des types de médiation, Nikken et Jansz (2014) ont seulement inclus les enfants qui vont en ligne régulièrement, ce qui fait en sorte que plusieurs enfants plus jeunes ont été exclus. Effectivement, parmi les enfants de 2-3 ans, seulement 20 % allaient en ligne régulièrement, tandis que ce pourcentage était de 60 % pour les jeunes de 5-6 ans. De ce fait, les six stratégies retenues par les auteurs peuvent ne pas être entièrement représentatives des utilisateurs moins réguliers (souvent les jeunes enfants). Pour terminer, l'utilisation des appareils numériques a parfois été mesurée de façon ordinale (échelle de Likert) au lieu de numérique (ex. : échelle de ratio), ce qui limite aussi la précision et les conclusions qui peuvent être tirées.

2.4 Pertinence de l'étude

2.4.1 Pertinence sociale

Le nombre d'articles de presse sur l'effet de l'utilisation des écrans sur les enfants et les adolescents a évolué de façon exponentielle depuis 2014 (HCSP, 2020), ce qui témoigne d'une inquiétude et de l'intérêt grandissant de la population à ce sujet. Cette préoccupation est en partie justifiée, puisque, comme le remarquent Davou et Sidiropoulou (2017, p. 263), les dispositifs numériques modifient certainement les dynamiques familiales étant donné que la « maison est peuplée d'innombrables potentielles autres personnes virtuelles qui s'incrémentent dans les

interactions familiales face-à-face ». La structure (conceptualisée par les rôles, les règles et les frontières familiales) et la hiérarchie dans la famille sont également modifiées par les écrans (Hertlein, 2012; Hertlein, 2018; Sun et McMillan, 2018). Un défi important pour les professionnels de la relation d'aide demeure assurément d'épauler les familles pour comprendre que les écrans peuvent interférer avec les relations et les activités épanouissantes et qu'elles doivent être vues comme « [...] un instrument pour étendre l'expérience et les relations et comme un outil pour accéder à des informations; non comme un substitut à ces expériences et ces relations [...] » (Davou et Sidiropoulou 2017, p. 268).

Dans plusieurs pays, des instances de la santé ont émis des directives concernant les dispositifs numériques chez les tout-petits afin de préserver leur bon développement. Par exemple, la Société canadienne de pédiatrie (2017) conseille un maximum d'une heure par jour de temps d'écran pour les enfants de 2 à 5 ans. Cette instance recommande aussi : « [d'] être présent et investi lors de l'utilisation des écrans et, dans la mesure du possible, en regarder le contenu avec l'enfant » et de « connaître le contenu et accorder la priorité aux émissions éducatives, interactives et adaptées à l'âge ». Ils soulignent de même l'importance de « se rappeler que trop de temps consacré aux écrans se traduit par des occasions ratées d'enseignement et d'apprentissage ». Il faut toutefois rester critique face à ces recommandations, puisque la plupart des énoncés de politique sur les effets des médias amplifieraient les répercussions négatives des appareils numériques et ignoreraient les résultats contradictoires (News Media, Public Education and Public Policy Committee de l'American Psychological Association, 2019). Selon ce même comité (qui vient d'être mis en référence dans la phrase précédente), les conclusions de ces politiques sont univoques tandis que les écrits scientifiques n'arrivent pas à des constats aussi tranchés.

2.4.2 Pertinence scientifique

Un nombre grandissant d'études portant sur les effets des dispositifs numériques chez les jeunes sont effectuées dans différents domaines, comme la psychologie, l'éducation et la médecine, et concernent différentes sphères (socioaffective, physique, cognitive, etc.). Plusieurs problématiques sont maintenant démontrées être liées à ces dispositifs. Pour l'instant, aucun lien

causal ne peut être établi entre l'utilisation des dispositifs numériques et des conséquences néfastes quelconques (aucune recherche expérimentale). Presque l'entièreté des recherches sont corrélationnelles et les liens trouvés apparaissent souvent contradictoires avec d'autres études. Les auteurs d'une revue systématique (Kostyrka-Allchorne et al., 2017) soulèvent aussi que plusieurs éléments comme les caractéristiques de l'enfant, le contexte social et familial et le contenu peuvent influencer la relation entre le visionnement de la télévision et le développement des enfants, ce qui complexifie encore plus l'analyse de ces liens. Bien que des résultats contradictoires existent, le temps d'écran est souvent associé positivement à l'obésité, aux problèmes d'attention, à l'impulsivité, aux comportements agressifs, aux problèmes extériorisés et aux symptômes dépressifs ainsi que négativement au bien-être et au sommeil (Hale et Guan, 2015; Hinkley et al., 2014; Nikkelen et al., 2014; Pea et al., 2012; Zhang et al., 2016). D'autre part, les conclusions sont encore bien mitigées quant au lien entre l'utilisation des écrans et le développement cognitif ainsi que du langage.

Chez les enfants de 0 à 6 ans, les recherches ont surtout porté sur les apprentissages moteurs et du langage (HCSP, 2020). Dans cette population, la préoccupation principale en lien avec les appareils numériques selon le Haut conseil de santé publique en France (2020) demeure la diminution des interactions avec les parents que les dispositifs numériques causent. En effet, on sait que ces interactions sont importantes pour les enfants pour un développement optimal; les interactions quotidiennes au sein de la famille fournissent des opportunités d'observer, d'apprendre et de pratiquer les différentes habiletés socioémotionnelles (Fabes et al., 2006). Chaque heure passée devant les écrans réduit les échanges entre les parents et l'enfant de 52 minutes (Vandewater et al., 2006). Ceci peut être la raison pour laquelle la plupart des recherches se concentrent sur le temps d'écran. Toutefois, certaines études font ressortir qu'il est important de tenir compte du type d'usage (passif ou actif) et du type de contenu visionné, en plus du temps d'écran. Effectivement, les études qui effectuent la distinction entre ces modalités discernent des associations différentes avec le développement selon le type. Ainsi, l'usage passif des écrans n'aurait pas les mêmes associations avec le développement moteur et cognitif que l'usage actif (HCSP, 2020).

Peu d'études ont été effectuées sur le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles des jeunes enfants. Les auteurs du rapport d'analyse de données scientifiques du Haut conseil de santé publique en France (HCSP, 2020) publié récemment avaient pour mandat d'émettre des recommandations sur les effets de l'exposition des enfants aux écrans, et les habiletés socioémotionnelles n'ont pas été concrètement mentionnées dans leur rapport. Ils ont par contre abordé le bien-être et la dépression chez les enfants de plus de 6 ans. Cela démontre bien la quasi-absence d'écrits et de recherches sur le sujet. Ils y ont analysé plus de 52 articles (principalement des méta-analyses et des revues systématiques) sur les liens entre les dispositifs numériques et différents aspects physiques, comportementaux et psychologiques des enfants. Bien que certains auteurs soulèvent que le temps d'écran passif et le temps d'écran actif ne mènent pas aux mêmes résultats, peu d'études différencient ces deux modalités.

Parmi les quelques études sur le sujet d'intérêt, certaines suggèrent une influence néfaste du temps d'écran sur les habiletés socioémotionnelles (Hu et al., 2020; Jackson, 2018; Mistry et al., 2007; Skalická, Wold Hygen, Stenseng, Kårstad et Wichstrøm, 2019; Verlinden et al., 2012). Par exemple, des chercheurs ont constaté qu'un temps d'écran important peut être associé négativement au développement socioémotionnel : ils ont trouvé une corrélation négative entre une exposition de plus de 2 h par jour à la télévision et les habiletés socioémotionnelles (domaine de la coopération, de l'affirmation de soi, de la responsabilité et du contrôle de soi) d'enfants de 5 ans (Mistry et al., 2007). D'autres auteurs ont mis à jour que plus le temps d'écran est élevé, plus la compréhension émotionnelle ¹ est faible (Skalická et al., 2019). De leur côté, Ogelman et al. (2016) ont découvert que plus l'utilisation de certains écrans est élevée, plus le niveau de préférence social est bas, ce qui suggère une influence possible sur les habiletés socioémotionnelles.

Enfin, quelques études présentent des résultats qui ne vont pas dans le même sens que les constats mentionnés plus haut; il faut donc continuer d'explorer ces liens. Jackson (2018) apporte

¹ Mesurée par le Test of Emotion Comprehension (Pons et Harris, 2000)

entre autres que ce n'est pas le temps d'écran qui est associé aux habiletés socioémotionnelles (mesurées par les difficultés sociales et les problèmes de comportement), mais d'autres variables comme le covisionnement avec un parent. Plusieurs études soulèvent également l'intérêt d'explorer le type d'usage (passif ou actif) qui est fait des écrans afin de mieux comprendre le phénomène. Dans le même ordre d'idées, Hu et al. (2020) soulignent l'importance de différencier le temps d'écran passif du temps d'écran actif puisque les conséquences semblent distinctes.

Concernant la médiation parentale, Topper (2017) a trouvé un effet médiateur de cette dernière dans la relation entre l'usage d'appareils numériques et les habiletés sociales (basées sur la conscience de soi, la conscience des autres, le contrôle de soi, les comportements dirigés vers un but, les habiletés relationnelles, la responsabilité personnelle, les habiletés de prise de décisions et la pensée positive). Par contre, aucune autre étude n'a exploré cette relation et il serait pertinent de continuer les recherches dans ce sens. Le lien découvert par Jackson (2018) entre le covisionnement et les habiletés socioémotionnelles soutient aussi l'influence possible de la médiation parentale. Le présent mémoire aidera donc à combler certaines limites des connaissances scientifiques actuelles.

2.4.3 Pertinence disciplinaire

On constate les préoccupations de la société quant à l'utilisation des écrans chez les tout-petits, ainsi que ses incidences sur leurs habiletés socioémotionnelles et le développement adéquat de celles-ci. Les scientifiques portent eux aussi de plus en plus d'intérêt à l'usage des écrans, mais ils restent encore beaucoup d'études à réaliser pour bien comprendre les effets des appareils numériques chez les enfants et ce qui peut les influencer. Les habiletés socioémotionnelles ont peu été explorées dans ce contexte et ce serait pertinent de le faire pour la discipline du travail social, puisque l'objet de cette discipline professionnelle est l'interaction dynamique entre l'individu et son environnement. Le fonctionnement social de l'individu est au cœur de l'intervention (Lecompte, 2000). Il ne fait aucun doute que pour bien fonctionner socialement, les habiletés sociales et émotionnelles sont une base importante.

Les recherches jusqu'à présent dans le champ des écrans et des enfants sont principalement concentrées sur l'individu (son sommeil, son poids, son bien-être, etc.) et ce dans les domaines de la santé, de la psychologie, de l'éducation et des apprentissages (ex. apprentissage du langage), mais les différents éléments des habiletés socioémotionnelles sont peu explorés. Il est important de continuer les recherches en lien avec les écrans et les habiletés socioémotionnelles auprès des familles de jeunes enfants pour mieux comprendre leur réalité par rapport à ces éléments. Cela va éventuellement permettre aux organisations en charge d'émettre des recommandations plus complètes qui prennent davantage en compte l'aspect social et émotionnel qui peut entrer en jeu lorsque les dispositifs numériques sont employés. Les habiletés socioémotionnelles concernent toutes les habiletés sociales et émotionnelles, internes et externes, requises pour mener à bien les interactions sociales au quotidien, dans différents milieux. Le fait d'explorer ces habiletés en lien avec les écrans, et d'ajouter la médiation parentale (qui est une certaine interaction du donneur de soins avec l'enfant) aide à examiner un aspect de l'utilisation des appareils numériques qui est plus en lien avec le travail social. Les écrans demeurent présents régulièrement dans l'environnement familial et social des enfants. De plus, les habiletés socioémotionnelles caractérisent l'enfant et sont utilisées et requises dans les différents milieux d'un individu pour bien fonctionner au quotidien.

Par ailleurs, le parentage est une préoccupation d'ordre public selon O'Connor et Scott (2007). Des points importants qui ressortent pour soutenir les pratiques parentales sont d'assurer une connaissance adéquate du développement de l'enfant et des normes ainsi que des pratiques parentales qui mènent à ce développement optimal (Belcher, et al., 2007; Bond et Burns, 2006; Bornstein et Cote, 2004; Hess et al., 2004; Huang et al., 2005). Se centrer sur ces aspects pour l'intervention est cohérent avec les découvertes de plusieurs chercheurs, dont Okagaki et Bingham, (2005) qui soulèvent que les savoirs du parent sur le parentage influencent ses approches et ses comportements (voir National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016 pour une recension des écrits). Plusieurs études ont démontré que le soutien aux parents a une incidence puisque le fait de leur enseigner de meilleures pratiques parentales dans des groupes d'intervention a fait changer leurs comportements vers des pratiques plus adaptées (Barlow et al., 2010; Brotman et al., 2005; McCarty et al., 2005). Concrètement, les parents qui sont au fait du développement de

l'enfant vivent des interactions de meilleure qualité avec lui et ont tendance à s'engager dans des pratiques parentales plus cohérentes avec un développement sain en comparaison des parents qui n'ont pas ces connaissances (Benasich et Brooks-Gunn, 1996; Hess et al., 2004; Huang et al., 2005). La sociologue Virginie Malochet (2011, p.8) explique bien l'intérêt de l'État pour le soutien à la parentalité :

On comprend pourquoi le soutien à la parentalité rencontre un tel succès. En l'espace d'une vingtaine d'années, c'est devenu un support d'action publique à part entière, considérant que le bien-être des enfants, les politiques éducatives et la prévention de divers problèmes sociaux (échec scolaire, comportements à risque, délinquance juvénile) reposent sur l'implication active des parents.

En plus des instances gouvernementales, il y a déjà plusieurs organisations qui s'efforcent de fournir aux parents des informations appuyées sur la recherche concernant le développement des enfants et les pratiques parentales (p. ex. : Center for Disease Control and Prevention, Zero to three, etc.). Toutefois, il reste encore des démarches à réaliser, du moins, aux États-Unis certainement puisqu'une des recommandations du *U.S. Department of Health and Human Services and the U.S. Department of Education* consiste à « fournir un effort pour développer et améliorer la communication d'informations à jour aux parents sur les étapes de développement des enfants et sur les pratiques parentales associées avec un développement sain de l'enfant » (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016, p. 386).

Développer les connaissances en cette matière peut aussi s'avérer bénéfique pour l'intervention en travail social puisque les pratiques pourront être plus adaptées à la réalité et aux besoins des familles contemporaines (Balleys et al., 2018). Cela peut être utile pour la prévention comme pour le traitement de différentes problématiques. Par exemple, si le temps d'écrans s'avère influencer les habiletés socioémotionnelles des tout-petits négativement, de la prévention et des campagnes d'information pourront être effectuées pour sensibiliser les parents à cela. Entre autres, les intervenants pourraient convenir d'une diminution du temps d'écran avec le parent et l'enfant dans un plan de traitement si cela s'avère pertinent à la problématique. Cette recherche est un petit pas pour continuer de mieux comprendre le lien entre les dispositifs numériques, les habiletés socioémotionnelles et la médiation parentale chez les tout-petits. Elle permettra également

d'explorer des concepts en lien avec les écrans qui sont liés avec le fonctionnement social des enfants (comparativement à la plupart des études qui s'attardent surtout sur des aspects moins liés aux interactions sociales comme le sommeil, l'obésité et l'anxiété). D'autres recherches vont certes continuer d'enrichir les connaissances sur le thème et, éventuellement, permettre d'émettre des lignes directrices claires et bien appuyées scientifiquement sur le sujet. Ce pourra être fort utile pour les travailleurs sociaux qui interviennent régulièrement pour accompagner les familles dans différents contextes et qui font sans aucun doute face à des questionnements de la part des parents en lien avec les écrans.

Chapitre 3. Cadre conceptuel

Dans cette section, les concepts à l'étude seront d'abord définis suivis d'un résumé du développement des habiletés socioémotionnelles dans la petite enfance.

3.1 Définition des concepts à l'étude

3.1.1 Temps d'écran actif et temps d'écran passif

Le temps d'écran passif consiste à regarder du contenu sur un dispositif numérique qui requiert peu d'interactions (ex. une télévision; Hu et al., 2020). Le temps d'écran actif est un engagement interactif, intentionnel et cognitif avec un appareil qui fournit du contenu sur un écran et une rétroaction en fonction du choix de l'utilisateur (ex. jouer à un jeu sur une tablette; Hu et al., 2020).

3.1.2 Médiation parentale

La médiation parentale réfère aux « différentes pratiques par lesquelles les parents supervisent et régulent les activités numériques de leur enfant » (traduction libre de Topper, 2017, p.15). Clark (2011) souligne l'importance de la communication interpersonnelle entre le parent et l'enfant dans sa théorie de la médiation parentale : « le parent utilise différentes stratégies de communication interpersonnelles pour essayer de modérer les effets négatifs des médias sur la vie de leurs enfants » (traduction libre de Clark, 2011). Trois stratégies de médiation ont principalement été ressorties et étudiées en lien avec le visionnement de la télévision : la médiation active, la médiation restrictive et le covisionnement (Gentile et al., 2012). Quelques autres types de médiation ont été mis en évidence dans des études récentes afin de mieux représenter les techniques de médiation employées pour les appareils numériques, mais il n'y a pas de consensus et la plupart ont été effectuées auprès de jeunes de 9 ans et plus (Barkin et al., 2006; Jiow et al., 2017; Livingstone et al., 2011; Shin et Li, 2017). Nikken et Jansz (2014) figurent parmi les seuls auteurs à s'être attardés aux méthodes de médiation parentale concernant les appareils numériques

pour les enfants plus jeunes (2 à 12 ans). Comme indiqué dans le tableau 1, ils ont trouvé les stratégies de médiation suivantes : (a) co-usage (usage des écrans conjointement par le parent et l'enfant, par exemple pour visionner ou jouer); (b) médiation active (discussions entre le parent et l'enfant au sujet des dispositifs numériques et du contenu); (c) médiation restrictive sur l'accès en général (fixe les règles comme les moments et la durée possible de l'accès à internet); (d) médiation restrictive sur le contenu (concerne par exemple ce que l'enfant peut visionner ou télécharger); (e) supervision (droit pour l'enfant d'aller en ligne, mais à condition qu'il y ait un parent à proximité) et (f) mesures techniques (applications et logiciels pour augmenter la sécurité des écrans). La supervision reste de surcroît la plus utilisée avec les jeunes enfants selon les auteurs. Étant donné la récence de l'étude et la population d'âge semblable à celle de la présente étude, ces six stratégies seront celles qui seront retenues.

Tableau 1. *Stratégies de médiation de Nikken et Jansz (2014)*

Stratégies de médiation	Explication
Co-usage	Usage des dispositifs numériques conjointement par le parent et l'enfant
Médiation active	Discussions entre le parent et l'enfant au sujet des appareils numériques et du contenu
Médiation restrictive sur l'accès en général	Règles et supervision sur l'accès
Médiation restrictive sur le contenu	Règles et supervision sur le contenu qui peut être visionné ou téléchargé
Supervision	L'enfant peut aller en ligne, mais à condition qu'il y ait un parent à proximité
Mesures techniques	Applications et logiciels pour augmenter la sécurité

3.1.3 Habiletés socioémotionnelles

Le construit « compétences sociales » (ou compétences sociales et émotionnelles) est souvent utilisé par les auteurs de façon interchangeable pour désigner les habiletés socioémotionnelles. Or, ce n'est pas exactement la même chose puisque la compétence sociale est plutôt un jugement des habiletés socioémotionnelles, c'est « l'application flexible de ressources comportementales, cognitives et affectives afin d'atteindre des buts sociaux, et ce, sans contraindre

les opportunités pour les pairs d'arriver à leurs propres buts [...] » (traduction libre de Vaughn, 2009, p. 177). Par contre, ils sont liés de très près du fait que Gresham et Elliot (2008) soutiennent que les compétences sociales sont sous-tendues par les habiletés étant donné qu'une personne qui a plusieurs habiletés socioémotionnelles devrait être jugée compétente socialement. Énormément de modèles existent (plus de 100, dans 14 domaines différents) pour décrire les habiletés socioémotionnelles et plusieurs utilisent les mêmes mots pour établir des réalités différentes, ou encore des termes différents pour présenter une réalité identique (Berg et al., 2017).

Plusieurs auteurs arrivent également à la conclusion qu'il n'y a pas de consensus pour définir les habiletés socioémotionnelles et que c'est parfois problématique pour comparer les études et pour en tirer des constats. Différentes expressions recensées par Jones et al. (2016) sont employées pour désigner les habiletés socioémotionnelles : « apprentissage des habiletés socioémotionnelles », « habiletés non cognitives », « habiletés non académiques », « intelligence émotionnelle », etc. Ils ont voulu réaliser un tri dans tous les termes et concepts utilisés dans les nombreux domaines pour désigner ces habiletés et bien illustrer comment les divers construits sont reliés aux autres construits dans différents secteurs. Tout ceci dans le but de faciliter la création de liens, de comparaisons et de choix dans les construits.

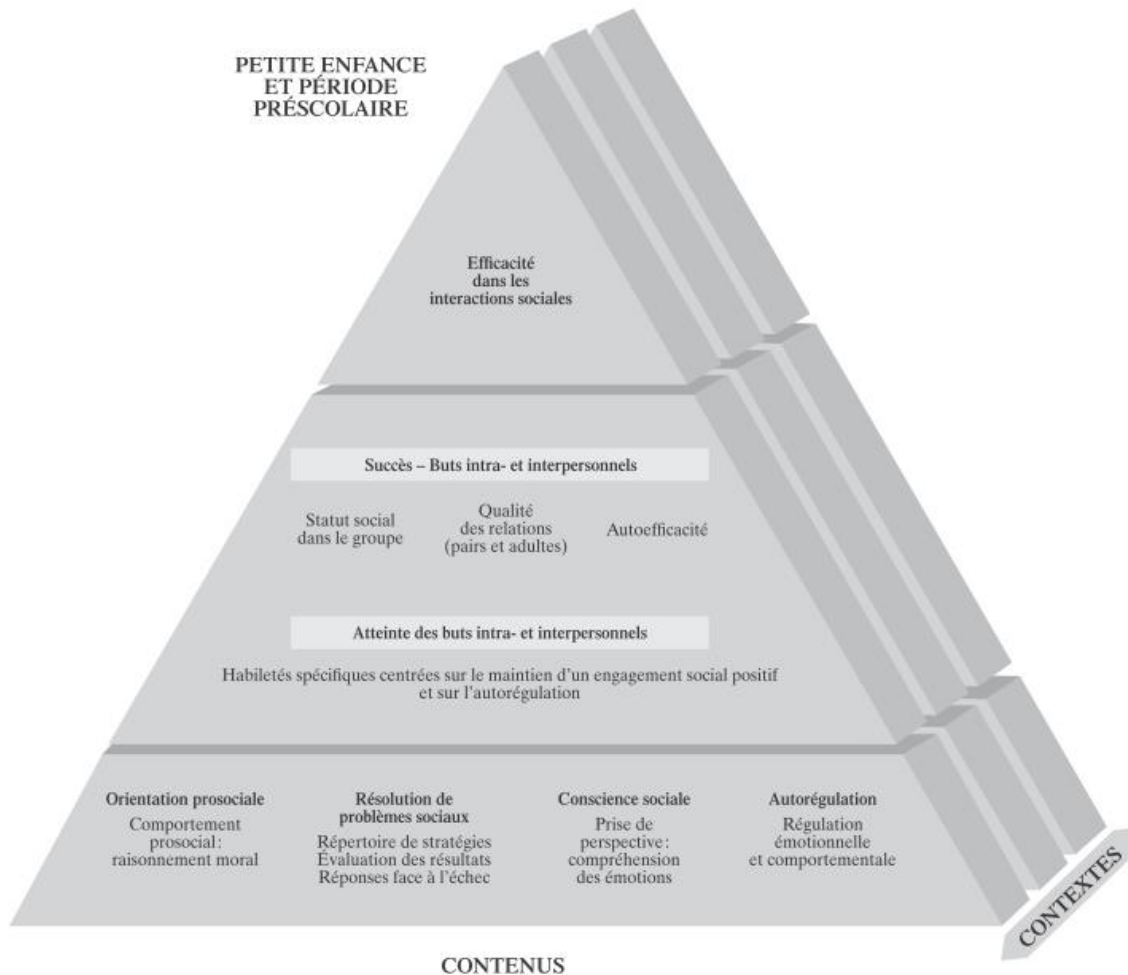
L'équipe du laboratoire EASEL (*The Ecological Approaches to Social Emotional Learning*) de l'Université d'Harvard, dirigée par Jones, a analysé différents modèles, permettant de classer les habiletés socioémotionnelles en six grandes catégories (<http://exploresel.gse.harvard.edu/compare-domains/>) : 1) *cognitions* (habiletés cognitives requises pour organiser le comportement vers l'atteinte de buts, p. ex. mémoire de travail, contrôle de l'attention, etc.); 2) *émotions* (habiletés en lien avec la reconnaissance, l'expression et le contrôle de ses émotions ainsi que la compréhension des autres et l'empathie); 3) *sociales* (habiletés pour naviguer dans les situations sociales et interagir positivement avec autrui, p. ex. interpréter correctement les agissements des autres, résolution de conflits et comportements prosociaux); 4) *valeurs* (habiletés, traits de personnalité et habitudes qui contribuent à vivre en communauté de façon prosociale et productive); 5) *perspectives* (influencent comment la personne se perçoit, perçoit les autres et ce qui lui arrive ainsi que comment il interprète et approche les défis dans sa

vie) et 6) *identité* (comment l'individu se perçoit et perçoit ses habiletés, croyances et connaissances de soi, perception de soi et de ses habiletés, estime de soi). Ils ont ensuite présenté un outil composé de graphiques étayant à quel point chaque modèle se concentre sur chacune de ces catégories.

Le modèle retenu ne se retrouve pas dans les modèles qu'ils ont analysés, mais il semble être un modèle bien adapté pour les buts de la présente étude et il intègre différents aspects des classes mentionnées plus haut. Il s'agit du modèle en prisme de Rose-Krasnor (1997). Il s'agit d'un modèle transactionnel à plusieurs niveaux pour expliquer les compétences socioémotionnelles (voir Figure 1).

Figure 1. Modèle en prisme de Rose-Krasnor

Modèle intégrateur des compétences socioémotionnelles de Rose-Krasnor et Denham (2009)



Source: Adaptation du modèle en forme de prisme sur les compétences sociales élaboré par Rose-Krasnor (1997).

Source de ce modèle en français : Coutu et al., 2012, p.156

D'abord, le construit *compétences sociales* peut être utilisé de différentes façons. Les auteurs du modèle expliquent que si on le considère au niveau des habiletés, c'est « un grand nombre d'habiletés individuelles, de traits et de motivations personnelles » (traduction libre de Rose-Krasnor, 1997, p.128). De plus, les compétences sociales sont vues comme un construit d'organisation (*organizing construct*) au lieu d'une liste d'habiletés prédéfinies (Waters et Sroufe, 1983) et la compétence apparaît relative au but recherché (Rose-Krasnor, 1997).

Le niveau supérieur de la pyramide est l'efficacité dans les interactions sociales et il est supporté par la partie centrale qui comprend les habiletés pour atteindre des buts intrapersonnels et aussi interpersonnels. Plusieurs sources soutiennent qu'il est important de posséder un équilibre entre ses deux types de buts (voir Rose-Krasnor et Denham, 2009). Le statut social dans le groupe, la qualité des relations et le sentiment d'auto-efficacité font également partie de ce niveau puisqu'ils influencent l'atteinte des buts. À la base de la pyramide, on identifie « l'ensemble des habiletés sociocognitives, des compétences socioémotionnelles et des motivations qui contribuent au maintien d'un engagement social positif et à l'adaptation sociale » (Coutu et al., 2012, p. 157).

Il y a quatre thèmes principaux qui ont été retenus pour illustrer cet ensemble. On retrouve les comportements prosociaux qui consistent à agir pour le bien de l'autre et qui ont été intégrés dans le modèle puisque plusieurs recherches font ressortir que ces comportements sont liés aux compétences socioémotionnelles (Rose-Krasnor et Denham, 2009). La résolution de problèmes sociaux constitue un autre élément de cette base. Effectivement, les enfants d'âge préscolaire rencontrent des situations sociales de plus en plus fréquentes et complexes, ils doivent alors apprendre à : encoder et analyser les situations sociales, fixer des buts sociaux, déterminer des façons de résoudre les conflits et d'effectuer des actions en ce sens (Crick et Dodge, 1994). Ensuite, il y a la conscience sociale (compréhension des émotions et capacité de prendre des perspectives différentes de soi). Enfin, l'autorégulation (contrôler activement la stimulation et la réponse émotionnelle; Derryberry et Rothbart, 1988) est considérée importante par les auteurs comme élément des compétences socioémotionnelles puisque le fait de bien réguler ses émotions et ses comportements sociaux apporte à des interactions plus positives et à de meilleures compétences socioémotionnelles (voir Rose-Krasnor et Denham, 2009). L'autorégulation contribue aussi à maintenir des relations positives et aide l'enfant à sentir qu'il possède le contrôle sur lui-même et sur son environnement (Rose-Krasnor et Denham, 2009). Chez les enfants, la maturation affecte certainement l'autorégulation, mais d'autres composantes plus interpersonnelles peuvent influencer : le style parental et les relations parents-enfants entre autres (voir Grusec et Goodnow, 1994).

Le modèle prend même en compte les différents contextes sociaux dans lesquels l'enfant évolue, et cela est représenté par la profondeur du prisme (Rose-Krasnor et Denham, 2009). Par exemple, ses habiletés peuvent varier s'il interagit avec sa famille versus avec des pairs de son âge ou des étrangers. Ce modèle en prisme s'adapte bien à tout âge étant donné que l'efficacité dans les compétences va être mesurée par des tâches appropriées à chaque âge et qu'on cherchera toujours à analyser l'efficacité en fonction du développement de l'enfant (Rose-Krasnor 1997). Toutefois, pour la présente étude, les contextes sociaux ne seront pas différenciés et les habiletés socioémotionnelles seront évaluées selon une seule perspective (celle du parent).

3.2 Développement des habiletés socioémotionnelles

Le développement socioémotionnel sain parmi les tout-petits est sans aucun doute très important; c'est pourquoi il importe de bien comprendre ce processus complexe (Isakson et al., 2009; National Research Council, 2008; Thompson et Lagattuta, 2006). Les prochaines sections expliquent comment s'effectue ce développement pendant la petite enfance ainsi que les éléments qui l'influencent.

3.2.1. Perspective générale

D'abord, il y a une interdépendance entre les habiletés sociales et émotionnelles puisque le développement émotionnel contribue aux habiletés sociales des enfants (Denham, 1998; Saarni, 1999; Thompson et Lagattuta, 2006). Les habiletés émotionnelles à l'âge préscolaire prédisent même les habiletés sociales au même âge et à la maternelle, ces compétences sont donc bien liées (Denham et al., 2003). Effectivement, la compréhension et la régulation des émotions sont requises pour contrôler des impulsions agressives, maintenir des amitiés et coopérer dans un groupe entre autres (Denham et al., 2003; Rubin et al., 1999). Le développement du langage permet à l'enfant de discuter de ses propres émotions et de celles des autres (Thompson et Lagattuta, 2006). D'ailleurs plus l'expression des émotions s'améliore, plus les enfants les comprennent, chez eux et chez autrui (Thompson et Lagattuta, 2006). Le développement émotionnel est aussi très lié au développement psychologique plus général de l'enfant (Thompson et Lagattuta, 2006).

Les habiletés socioémotionnelles sont soutenues par trois concepts importants : la théorie de l'esprit, la compréhension émotionnelle et le traitement de l'information sociale (Fabes et al., 2006). Pour comprendre qu'une même situation peut susciter des émotions différentes chez différentes personnes, la théorie de l'esprit doit être bien acquise. Cette théorie consiste en quelque sorte à comprendre que chaque individu possède une vie psychologique interne qui lui est propre. Une méta-analyse a démontré des liens significatifs entre la compréhension des émotions et les compétences sociales ainsi que des problèmes intériorisés et extériorisés chez les enfants de 2 à 18 ans (Trentacosta et Fine, 2010). Cette interdépendance fait en sorte que le corpus scientifique éprouve de la difficulté à conceptualiser et mesurer les habiletés sociales et émotionnelles auprès des jeunes enfants, et aussi à déterminer quels aspects doivent être inclus dans ces concepts (Thompson et Lagattuta, 2006). C'est pourquoi, dans ce mémoire, les habiletés sociales et émotionnelles seront regroupées et traitées selon un concept intégrateur, soit les habiletés socioémotionnelles.

Le développement des habiletés sociales et émotionnelles suit un processus assez fixe dans l'enfance (National Scientific Council On the Developing Child, 2007). La petite enfance est cruciale dans l'acquisition de ces habiletés étant donné que les interactions des enfants évoluent grandement au cours de cette période : ils interagissent avec un nombre croissant d'individus, les échanges se complexifient et ils acquièrent de plus en plus de liberté pour agir seuls socialement (Fabes et al., 2004). Ces nouvelles situations exigent des habiletés socioémotionnelles et la façon dont ils s'adaptent va être déterminante de leur développement social futur (Fabes et al., 2003; Parker et Asher, 1987). Effectivement,

[...] la capacité d'exprimer, de comprendre et de réguler les émotions ne constitue pas un attribut interne ou un trait propre à l'enfant. Ces capacités émergent progressivement des interactions qu'il établit avec son entourage. En présence de leurs proches (notamment les parents), les enfants peuvent compter sur des modèles qui peuvent les guider dans l'apprentissage et la maîtrise de leurs compétences socioémotionnelles. (Coutu, Bouchard, Émard et Cantin, 2012, p. 157).

Une majeure partie du développement socioémotionnel se réalise au sein de la famille (Fabes et al., 2006), et particulièrement auprès des parents : en tant que figures d'attachement et

personnes responsables du bien-être et de l'éducation de leur enfant, les parents figurent spécialement en bonne position pour exercer une influence déterminante sur le développement socioémotionnel de celui-ci (Denham et Kochanoff, 2002). Ils ont une influence directe et indirecte sur ce développement (Halberstadt, 1991), c'est-à-dire qu'ils font des actions concrètes dans le but de faciliter ce développement, mais qu'il y a aussi des interactions quotidiennes qui ne sont pas précisément orientées vers ce but qui vont également contribuer. Les parents participent à ce développement en apprenant directement à leur enfant les comportements sociaux à adopter dans les interactions et les relations, en présentant eux-mêmes des interactions positives avec eux, en offrant des opportunités sociales à leur enfant et des expériences enrichissantes et stimulantes pour pratiquer leurs habiletés, en encourageant l'enfant dans ses démarches pour interagir ou dans ses résolutions de conflit et en supervisant les moments de jeux (Ladd et Hart, 1992; McCollum et Ostrosky, 2008; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). Bref, ils donnent des conseils, des rétroactions et des stratégies à leur enfant, et cet accompagnement est lié aux habiletés socioémotionnelles (Mize et Pettit, 1997).

Au cours de l'enfance, les parents vont aider l'enfant à socialiser, c'est-à-dire qu'ils vont l'aider à être socialement compétent en lui apprenant les valeurs et les comportements adéquats dans la société où ils vivent (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). Ils épaulent aussi l'enfant pour acquérir des habiletés de fonctions exécutives, qui vont indirectement aider l'enfant dans ses habiletés socioémotionnelles par exemple en le soutenant pour réguler ses impulsions (Blair et Raver, 2012; Malin et al., 2014; Thompson, 1994). Les parents, par leurs comportements, sont des modèles concrets pour leur enfant pour afficher les réponses émotionnelles adéquates et le contrôle de soi, autant quand il s'agit de diminuer une émotion que de l'accentuer. Par exemple, l'observation d'une situation par l'enfant où son parent vit une émotion négative est très éducative : il apprend comment l'émotion se présente, comment elle est résolue et comment les relations avec les autres en sont affectées. (Cummings et Davies, 1994).

Les enfants apprennent aussi les émotions auprès de leurs parents par des conversations du quotidien, par exemple sur les événements passés, sur des événements dont ils sont témoins, sur

des histoires qu'ils lisent (Thompson et al., 2003). Les parents, par des discussions directes sur les émotions et par des directives à leur enfant, les aident à développer leur compréhension émotionnelle. Plus précisément, ils peuvent questionner l'enfant sur sa compréhension de la situation et ce qu'il considère le plus convenable de faire, clarifier la cause des émotions, créer des liens entre les émotions de différentes personnes, conseiller l'enfant sur les stratégies les plus adéquates pour gérer ses émotions, etc. (Thompson et al., 2003). D'ailleurs, les parents qui discutent plus fréquemment des émotions et qui précisent davantage leurs propos sur ces dernières ont des enfants qui comprennent mieux les émotions (Denham et al., 1994; Dunn, et al., 1991; Thompson et al., 2003).

Toutefois, l'importance du rôle des parents tend à diminuer au fil du temps puisque l'enfant acquiert de l'expérience et devient plus responsable de ses interactions (Fabes et al. 2006). Les interactions quotidiennes au sein de la famille apparaissent aussi comme des opportunités d'observer, d'apprendre et de pratiquer les différentes habiletés socioémotionnelles (Fabes et al, 2006). Ces relations familiales permettent également la transmission des normes culturelles, qui constitue d'ailleurs une facette de la compétence sociale (Thompson et Lagattuta, 2006). Les échanges avec la fratrie, quant à elles, procurent un contexte unique riche en expérience pour développer l'expression et la compréhension des émotions : jeux de rôles (Dunn et al., 1991; Youngblade et Dunn, 1995), conflits dans la fratrie qui nécessite de négocier des besoins et des désirs (Dunn et Herrera, 1997) et la jalousie qui amène les frères et sœurs à se battre pour l'attention et l'affection des parents (Volling et al., 2002). Plus largement, les pairs figurent aussi comme une occasion unique pour le développement de ces habiletés étant donné qu'ils sont beaucoup moins conciliants que les adultes (Thompson et Lagattuta, 2006). D'ailleurs, les conflits semblent également importants dans ce processus puisqu'ils sont une opportunité de voir différentes perspectives, de se rendre compte des besoins des autres, d'apprendre et aussi de tester des stratégies de compétence sociale (Dunn, 1988; Thompson et Lagattuta, 2006).

3.2.2 De zéro à deux ans

Bien que ce soit le développement des habiletés socioémotionnelles chez les enfants de 3 à 5 ans qui sera abordé, voici un bref résumé de ce développement pour les tout-petits de 0 à 2 ans. Même s'ils ne sont pas aptes à parler des émotions, les enfants de cet âge sont en mesure de les identifier en observant les indices vocaux et faciaux et ils peuvent aussi comprendre le lien entre les émotions et les actions des gens. Ils vont ainsi utiliser ces indices, surtout chez leur donneur de soin, dans des situations moins familières, pour s'informer sur les émotions (Thompson et Lagattuta, 2006). À partir de deux ans, la théorie de l'esprit, qui a été expliquée plus tôt, commence à se développer, et ce, jusqu'à environ 5 ans (Rothbart et al., 2006). Le contrôle inhibiteur s'acquiert également durant cette période (Rothbart et al., 2006).

3.2.3 De trois à cinq ans

Entre 3 et 5 ans, les enfants peuvent nommer et exprimer les émotions de base, ils sont conscients qu'ils doivent communiquer des signaux affectifs, et ils commencent à comprendre la régulation émotionnelle, les règles, la simultanéité et l'ambivalence (Denham et al., 2011). Ils peuvent comprendre certaines situations peu complexes impliquant des émotions de base. Ils peuvent par exemple déduire que quelqu'un qui reçoit un cadeau va être heureux, mais n'ont pas la capacité de déduire des émotions qui sont plus complexes comme le désappointement ou la jalousie (Thompson et Lagattuta, 2006). Vers la fin de la deuxième année de vie et dans la troisième année, les enfants développent la conscience de soi et la compréhension de soi. Ainsi, ils commencent à intégrer la compréhension d'émotions comme la gêne et la culpabilité (Lewis, 2000).

Entre 3 et 5 ans, les parents aident leur enfant à acquérir des habiletés pour se réguler. Par exemple, en leur proposant des stratégies de régulation cognitive comme changer l'objet de leur attention. Au fil du temps, les enfants utiliseront ces stratégies seuls de plus en plus souvent (Denham, 2011) : ils réaliseront peu à peu le lien entre ces tactiques et le changement dans leurs

émotions. Enfin, ils vont s'améliorer pour choisir les stratégies les plus adéquates en fonction des situations (Denham et al., 2011).

Les tout-petits de 3-4 ans amorcent aussi le développement des amitiés en dehors de la famille, commencent à comprendre ce qui est acceptable ou non socialement comme comportements, poursuivent des tâches qui renferment plus de défis sans devenir fâchés, sont en mesure de maintenir leur attention pour des périodes graduellement plus élevées, n'interrompent pas les autres, ont des aptitudes de gratification à retardement pour effectuer les choses à tour de rôle et partager les jouets, déterminer leurs besoins et ceux d'autrui, gèrent de mieux en mieux leurs émotions fortes et résolvent certains problèmes sociaux par eux-mêmes (traduction libre de Halle et Darling-Churchill, 2016, p.8)

Entre 2 et 5 ans, le vocabulaire des enfants pour exprimer et comprendre les émotions s'accroît considérablement (Bretherton et Beeghly, 1982; Bretherton et al., 1986; Dunn et al., 1987). Entre 3 et 5 ans, les tout-petits deviennent en mesure de comprendre l'effet des souvenirs sur les émotions, de les reconnaître, de les étiqueter et de les catégoriser (Pons, Doudin et al., 2004; Pons, Harris et al., 2004). Jusqu'à 3 ans, les enfants apprennent à gérer les conflits dans des situations concrètes, ils commencent ensuite à développer la capacité d'agir dans une multitude de contextes en fonction de règles qu'ils ont interiorisés (Rothbart et al., 2006).

La plupart des éléments compris dans le modèle en prisme des habiletés socioémotionnelles de Rose-Krasnor (1997) se développent ainsi dans la période de la naissance à 5 ans (ex. l'efficacité dans les interactions sociales, les habiletés pour atteindre des buts intrapersonnels et aussi interpersonnels, le sentiment d'auto-efficacité, les habiletés sociocognitives, les compétences socioémotionnelles).

3.2.4 Cinq ans et plus

Comme nous l'avons vu, la période de 3 à 5 ans est très riche en développements et plusieurs acquisitions s'effectuent dans ces âges. Naturellement, ce développement se continue à l'âge scolaire, mais les enfants ont alors de moins en moins besoin d'aide et deviennent capables

de s'éloigner des stressseurs qu'ils ne peuvent pas contrôler. Ils sont conscients des stratégies à leur disposition et de leurs chances de succès dans la situation (Denham et al., 2011). Ils utilisent de plus en plus de stratégies cognitives et de stratégies de résolution de problèmes pour réguler leurs émotions (Von Salisch, 2008).

3.2.5 Éléments qui influencent ces habiletés

Les parents et la fratrie demeurent une influence majeure du développement des habiletés socioémotionnelles (Dunn, 1983; Maccoby, 1992), mais les pairs contribuent vraisemblablement également à ce développement. Les enfants parleraient même plus souvent d'émotions avec leur fratrie et leurs semblables qu'avec leur mère (Brown et al., 1996).

Selon la théorie des relations, le développement des enfants se réalise dans un contexte intime de relations proches, comme les parents ou la fratrie (Carpendale et Lewis, 2006; Dunn, 2002). La réponse des parents et des gens qui entourent l'enfant face aux émotions négatives d'autrui influence par exemple l'acquisition de l'empathie chez l'enfant (Zahn-Waxler, 2000). Le climat familial, qui comprend les relations entre les membres de la famille et le climat émotionnel (comprend la façon dont les parents et les enfants parlent de leurs propres émotions et de celles des autres) est un élément qui contribue indirectement au développement des habiletés socioémotionnelles (Fabes et al., 2006; Gottman et al., 1997).

3.2.5.1 Parents. Rotter (1954) soutient que les comportements sont appris dans des situations sociales. Étant donné que les jeunes enfants passent la plupart de leur temps avec leurs parents dans leurs premières années de vie, Reich et Vandell (2011) suggèrent qu'il est évident qu'ils ont une influence sur l'apprentissage de leur enfant en ce qui a trait à la manière d'agir. Les parents exercent certainement une influence sur la compréhension émotionnelle de leurs tout-petits puisque cette dernière est plus élevée quand : les mères expliquent leurs émotions, s'intéressent aux émotions de leur enfant, démontrent des émotions en majorité positives et répondent positivement (au lieu de négativement) aux émotions de leurs tout-petits (Bretherton et al., 1986; Denham et al., 1994). Denham (2011) avance que les enfants qui ont une mère qui exprime des

émotions plutôt positives vont plus avoir tendance à explorer et vont ainsi être en contact avec une vaste gamme d'émotions, ce qui va enrichir leurs interactions sociales. Plus précisément, la réciprocité dans la relation mère-enfant influence la compétence sociale (Feldman et Masalha, 2010), les échanges chaleureux entre la mère (mais non avec le père) et l'enfant en contexte de jeu et aussi la synchronie du père prédisent des relations prosociales avec les pairs (Lindsey et al., 2010). Les tout-petits d'âge préscolaire qui ont une mère avec un langage plus élaboré sur les émotions font également mieux face à leurs propres émotions (Denham et al., 1992).

La réaction des parents aux émotions de l'enfant, surtout à celles qui sont négatives, a un apport important dans les habiletés sociales de ce dernier et dans l'apprentissage des émotions (Denham et al., 2011; Fabes, Poulin, et al., 2003). Si leur réponse est plus positive (ex. reconforter), les retombées seront positives pour le développement tandis que si elles sont négatives cela mènera plutôt à des difficultés socioémotionnelles (Eisenberg, 1998; Eisenberg et al. 1998a; Eisenberg, et al. 1998 b). Les émotions des parents (affect négatif ou positif) semblent également liées à la compétence sociale des enfants (Isley et al., 1999). Plus globalement, le style parental est aussi en lien avec les compétences sociales. Par exemple, le style parental démocratique est associé à de bonnes habiletés sociales (Chen et al., 1997). Le type de coparentalité (positive ou hostile) apparaît influencer différents aspects du développement socioémotionnel. Par exemple, la coparentalité positive est liée à des relations positives avec les pairs pour l'enfant, à une meilleure autorégulation et à la compétence sociale (Karreman et al., 2008; Feldman et Masalha, 2010) tandis que la coparentalité hostile est associée à des problèmes intériorisés et extériorisés chez l'enfant (Belsky et al., 1996; Katz et Low, 2004).

3.2.5.2 Autres influences. Pour ce qui est des autres personnes susceptibles d'influencer le développement socioémotionnel de l'enfant (p. ex. éducatrices, professeurs, pairs, etc.) certains auteurs avancent que les mêmes mécanismes de socialisation identifiés pour les parents peuvent demeurer en jeu avec les différents adultes qui gravitent autour de l'enfant (White et Howe, 1998). La relation avec la fratrie semble avoir des effets sur la compréhension sociale et émotionnelle des enfants. Voici des éléments qui paraissent liés à une meilleure compréhension : la présence d'une fratrie, surtout plus âgée que l'enfant et un nombre plus élevé de frères et sœurs ainsi que la

fréquence des jeux de rôle avec la fratrie (Ruffman et al., 1998). Pour ce qui est des relations avec les pairs, des théories influentes soutiennent qu'elles demeurent importantes pour le développement social et cognitif (Cillessen et Bellmore, 2011). Des auteurs ont fait ressortir que les jeux avec les pairs fournissent un contexte qui favorise la socialisation des émotions (Boyd et al., 2005). Par exemple, on peut s'attendre à ce que l'exclusion et la victimisation nuisent au développement tandis que la popularité et les relations marquées par la coopération présenteraient des effets positifs.

Enfin, plusieurs personnes de l'entourage de l'enfant peuvent influencer son développement, mais certains facteurs qui proviennent de lui-même ont également une incidence. La façon dont l'enfant collecte et interprète les indices dans son environnement ainsi que son tempérament peuvent influencer ses habiletés socioémotionnelles (Crick et Dodge, 1994; Fabes et al. 2006). Les enfants qui se démarquent par l'expression d'émotions positives semblent présenter de meilleures interactions sociales que les autres (Denham et al., 1990; Sroufe et al., 1984) et au contraire l'expression d'émotions négatives peut nuire à ces interactions (Lemerise et Dodge, 2000; Rubin et Clark, 1983).

Les influences décrites ne constituent pas une liste exhaustive : les éléments pouvant influencer les habiletés socioémotionnelles sont multiples et complexes. Par exemple, d'autres influences possibles sont celles génétiques ou encore neurobiologiques.

Chapitre 4. Méthodologie

Les différentes étapes de la méthodologie seront présentées dans ce chapitre. Le type de recherche est d'abord expliqué, suivi de la population à l'étude, des démarches de recrutement et des détails de l'échantillon à l'étude. Les outils utilisés sont ensuite décrits, suivis des variables à l'étude et de l'opérationnalisation de celles-ci. Enfin, les stratégies d'analyse sont décrites et les considérations éthiques terminent le chapitre.

Les objectifs sont : 1) d'examiner le lien entre l'utilisation des appareils numériques chez les enfants d'âge préscolaire et leurs habiletés socioémotionnelles; 2) d'explorer si la médiation parentale modère ces liens. La question principale est : « Est-ce qu'il y a une association entre l'utilisation des appareils numériques (fréquence et type d'usage) et les habiletés socioémotionnelles des enfants de 3 à 5 ans? » Une question secondaire est : « Est-ce que la médiation parentale modère ces liens? ».

4.1 Approche et type de recherche

Cette recherche est explicative puisque les relations entre différentes variables sont explorées ainsi que la force et la direction de ces liens (Fortin et al., 2016). Elle s'ancre aussi dans un paradigme post-positiviste puisque la réalité a été appréhendée en étant le plus objectif possible, en axant sur la rigueur scientifique, en explorant dans un contexte le plus naturel possible et en tenant compte de plusieurs informations situationnelles. L'approche choisie est un devis quantitatif.

4.2 Population

La population à l'étude est composée des parents biologiques ou adoptifs francophones d'enfants de 3 à 5 ans habitant dans la province de Québec. Cette population a été choisie puisque peu d'études ont été effectuées sur cette tranche d'âge et qu'il s'agit d'une période charnière pour le développement des habiletés socioémotionnelles (Nathanson et al., 2013). Un dernier critère d'inclusion est que l'enfant cible doit habiter avec le parent répondant au moins la moitié du temps,

puisque l'usage d'internet est documenté sur une période d'une semaine, le parent doit ainsi passer une partie de son quotidien avec l'enfant pour pouvoir bien documenter cet aspect.

4.3 Recrutement

Un échantillon non probabiliste de volontaires a été formé. Deux techniques d'échantillonnage ont été utilisées : d'abord, celle de volontaires puisqu'un appel à participation a été envoyé et publié à différents endroits, puis un échantillonnage par effet boule de neige a aussi été effectué (à l'hiver 2021). L'échantillonnage de volontaires a été choisi puisque c'est une façon facile et courante de recruter des gens en ligne, et que c'était bien adapté au sujet à l'étude qui peut toucher plusieurs personnes. Cet appel à participation décrit le thème de la recherche et les critères d'inclusions et invitait les individus intéressés à cliquer sur l'hyperlien les conduisant au questionnaire en ligne. Les participants potentiels ont été invités à le partager avec des gens susceptibles d'avoir un intérêt pour le sujet (ce qui est précisément la méthode de l'échantillon par effet boule de neige). Ce type d'échantillonnage a été choisi afin de rejoindre plus facilement un grand nombre de personnes pouvant correspondre aux critères d'inclusions.

D'abord, l'appel à participation a été publié sur des groupes Facebook de parents, ainsi que sur ma page Facebook personnelle, et ce, accompagné d'un court texte introductif (Annexe 2). Le recrutement en ligne, par Facebook, apporte des questionnements et des enjeux différents d'un mode de collecte plus traditionnel (ex. par la poste), mais Reagan et al. (2019) concluent qu'il s'agit d'un moyen efficace de recruter des gens. Les groupes Facebook retenus sont : a) *Partage entre mamans et futures mamans*, b) *Conseils de mamans pour mamans et futures mamans*, c) *Les mamans et papas de facebook vendent, donnent et échangent* et d) *Les mamans cinglantes dansent en se tenant par la main*. Ces groupes ont été choisis parce qu'ils répondent à ces critères : 1) Dans leur description, on constate que c'est un groupe pour les parents les invitant à poser des questions d'ordre général en lien avec la parentalité et les enfants 2) les administrateurs du groupe sont au Québec; 3) le titre du groupe est en français; 4) le groupe comporte plus de 100 publications dans les derniers 28 jours (où la sélection a été effectuée). Préalablement, j'ai demandé d'adhérer à chaque groupe choisi et l'accord d'un administrateur a été obtenu pour publier l'appel à

participation. Effectivement, Barrat et Lenton (2010) soutiennent que trois points sont importants pour le recrutement pour des recherches en ligne : obtenir l'accord des administrateurs, bien décrire le projet de recherche, et donner un moyen pour que les personnes intéressées puissent communiquer avec le ou la chercheur (e). La recherche des groupes Facebook a été faite avec des mots clés comme « parents » et « pères » également, mais les mères sont malgré tout plus représentées que les pères, suivant la tangente de plusieurs études où ces derniers sont moins représentés.

Enfin, l'appel à participation a été envoyé accompagné d'un texte (Annexe 3) sur la liste de diffusion de l'Université Laval et des associations et regroupement communautaires ont aussi été invités à diffuser l'appel à participation à leurs membres (Association des parents-étudiants de l'Université Laval [Apétul], Fédération québécoise des organismes communautaires famille [FQOCF] et Fédération des commissions scolaires du Québec [FCSQ]).

4.3.1 Mode de collecte en ligne

Le mode de collecte en ligne a été privilégié, et ce, pour ses nombreux avantages : le faible coût, la rapidité des réponses, les participants sont moins touchés par la désirabilité sociale (l'évaluateur n'est pas à proximité et il est plus facile d'être totalement anonyme), permet de rejoindre un bassin géographique de répondants plus large, le répondant peut effectuer le questionnaire au moment et dans le lieu qui lui convient, élimine la possibilité d'erreurs lors de la saisie des données, moins de gêne de la part des répondants pour répondre « je ne sais pas » ou « je ne désire pas répondre » et pour déclarer des comportements hors normes ainsi que moins de non-réponses dues au questionnaire (Baude et Cerutti, 2021; Gingras et Belleau, 2015).

Comme le lien de confiance peut être un défi lors de la recherche en ligne, un court document a été rédigé afin de présenter l'étude et la chercheuse (deux éléments qui favorisent un lien de confiance plus fort selon Kosinski et collaborateurs [2015]). Selon Bigot (2010, cité dans Gingras et Belleau 2015), les enquêtes en ligne devraient idéalement ne pas dépasser 20 minutes pour éviter les effets de la fatigue (ex. des réponses moins variées en fin de questionnaire). Cette

recherche respecte cette ligne directrice puisque la durée totale du questionnaire est d'environ 15 minutes. Pour favoriser la participation et la coopération des sondés, les procédures de connexion doivent être simples et l'utilité du sondage doit être clairement communiquée selon Bigot et al. (2010, cité dans Gingras et Belleau 2015) cette étude est donc construite pour suivre ces modalités.

La plate-forme de sondage retenue est LimeSurvey étant donné qu'elle est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CÉRUL), que le nombre de questions et de répondants est illimité, qu'il est possible d'exporter les données et que le questionnaire est personnalisable.

4.4 Échantillon

L'échantillon est composé de 116 participants, soit 103 mères (88,8 %) et 13 pères (11,2 %). Ils sont âgés de 26 à 44 ans avec un âge moyen de 34,6 ans. (ET = 4,05) La plupart ne s'identifient pas à une minorité culturelle (88,8 %), travaillent à temps plein (75 %), et ont terminé un niveau d'étude universitaire (81,9 %). Ils ont également en majorité un revenu familial de plus de 50 000 \$ (90,5 %). En moyenne, 2,1 enfants vivent dans le logis dont il est question pour l'étude (ET = 0,82).

Les enfants de ces participants sont constitués de 63 filles (54,3 %) et 53 garçons (45,7 %) et ils fréquentent pour la plupart (75,9 %) une garderie ou un milieu de garde à temps plein. Ils sont âgés de 3 à 5 ans (M = 3,9, ET = 0,77). Les données sociodémographiques de l'échantillon plus détaillées sont présentées au Tableau 2.

Tableau 2. Données sociodémographiques

Modalités sociodémographiques	Pourcentage
Niveau d'étude	
<i>Secondaire</i>	2,6
<i>Postsecondaire</i>	1,7
<i>Collégial</i>	13,8
<i>Universitaire</i>	81,9
Revenu total du ménage	
<i>0 à 24 999 \$</i>	1,7
<i>25 000 \$ à 49 999 \$</i>	7,8
<i>50 000 \$ à 99 999 \$</i>	31,9
<i>100 000 \$ à 149 999 \$</i>	26,7
<i>150 000 \$ et plus</i>	26,7
Fréquentation scolaire et de garderie	
<i>Fréquente une garderie ou un milieu de garde à temps plein</i>	75,9
<i>Fréquente l'école à temps plein (ex. maternelle)</i>	11,2
<i>Fréquente l'école à temps partiel et un milieu de garde le reste du temps</i>	4,3
<i>Est gardé par un membre de la famille à temps plein</i>	6,9

4.5 Outils

La méthode de collecte de données est par questionnaire en ligne. Le questionnaire comprend cinq sections (voir Annexe 4 pour l'articulation des sections du questionnaire). La première section est pour s'assurer des critères d'inclusion. On précise aux participants qu'ils doivent se concentrer sur le plus jeune de leur enfant pour répondre s'ils en ont plusieurs qui correspondent à ces critères. La dernière section comporte un questionnaire général (Annexe 8) permettant de dresser le profil sociodémographique de l'échantillon. Il est composé de 10 questions visant à documenter les caractéristiques sociodémographiques des participants. Les sections intermédiaires incluent les trois outils utilisés pour mesurer les variables à l'étude, soit : 1) le temps d'écran (VI), 2) les habiletés socioémotionnelles (VD) et 3) la médiation parentale (variable modératrice [VM]).

Afin d'estimer le temps d'écran de l'enfant au niveau de chaque type d'utilisation (actif ou passif), un calendrier hebdomadaire (du lundi au dimanche) élaboré dans le cadre de la présente étude a été rempli par le parent (voir Annexe 5). Les parents doivent estimer la quantité de temps (en minutes) que l'enfant passe chaque jour devant la télévision, un cellulaire ou une tablette au cours d'une semaine typique. Ils doivent inscrire le temps que l'enfant passe par jour à a) jouer b)

écouter des vidéos (émissions, films, etc.). Ce calendrier a été construit en se basant sur le rapport de recherche de Common Sense Media (2017) qui a fait ressortir que les activités principales sur les écrans pour les enfants de 0 à 8 ans sont de regarder des vidéos et de jouer à des jeux sur différents dispositifs numériques (ces deux activités représentent 2h05 par jour du total de 2h19 d'écran par jour). Le calendrier a été préalablement prétesté par deux personnes et aucune modification n'a été faite suite aux prétests. Pour obtenir un score total de temps passif, le temps passé par l'enfant chaque jour à écouter des vidéos au cours d'une semaine a été additionné et ramené sur une journée (donc divisé par 7). La même méthode de calcul a été appliquée pour le temps actif, pour lequel le temps passé à jouer a été additionné.

Pour évaluer les habiletés socioémotionnelles de l'enfant, la version francophone du *Social Skills Improvement System — Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham et Elliott, 2008) traduite par Gilbert (2011) a été utilisée. C'est un questionnaire standardisé utilisé pour évaluer ces habiletés chez les enfants de 3 à 18 ans et il comprend trois sous-échelles : habiletés sociales, problèmes de comportements et compétences académiques à compléter par les parents, les enseignants ou les étudiants. Pour les fins de la présente étude, seul le questionnaire pour le parent a été utilisé ainsi que l'échelle mesurant les habiletés sociales. Celle-ci comprend 46 questions réparties dans les 7 domaines (sous-échelles) suivants : communication, coopération, affirmation, responsabilités, empathie, engagement et contrôle de soi. Des exemples d'items sont : « demande de l'aide aux adultes », « pardonne aux autres », « suit vos instructions », « respecte les biens des autres ». Les parents doivent indiquer sur une échelle de Likert à 4 points (jamais, rarement, souvent, presque toujours) à quelle fréquence leur enfant adopte une variété de comportements. Pour la sous-échelle habiletés sociales, les scores à chaque item sont additionnés pour former un score brut total (les scores peuvent varier de 0 à 138). Pour obtenir le score standardisé (M : 100, ET : 15) de l'échelle habiletés sociales, les scores bruts de chaque sous-échelle mentionnée sont additionnés puis le score brut obtenu est standardisé en fonction des normes de l'âge et du sexe de l'enfant. Plus le score est élevé, plus l'enfant démontre des habiletés socioémotionnelles élevées. C'est d'ailleurs le score standardisé de la sous-échelle habiletés sociales qui a été utilisé dans la présente étude pour la variable *habiletés socioémotionnelles*. Un index de validité (le F index) est disponible pour vérifier qu'aucun répondant n'a répondu de façon aléatoire ou encore en dessinant un portrait très positif

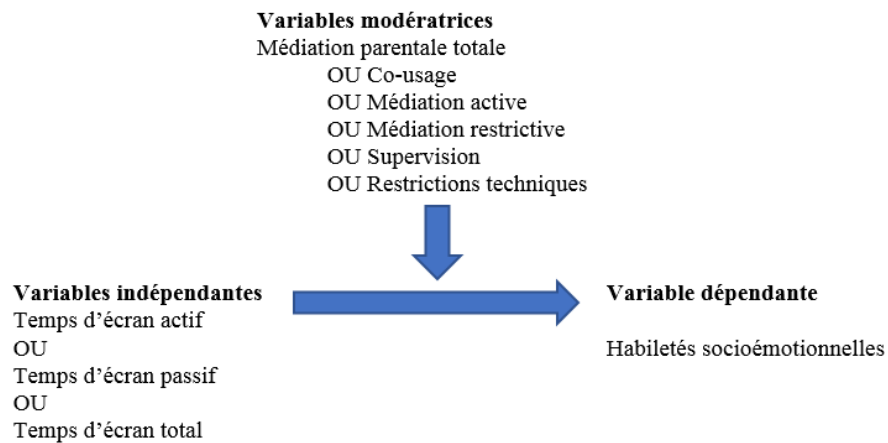
ou très négatif de son enfant. Cet index a été utilisé pour la présente étude et tous les participants étaient dans les normes; aucun n'a donc été exclu. Le SSIS-RS (Gresham et Elliott, 2008) a été standardisé aux États-Unis avec un échantillon de 4700 enfants de 3 à 18 ans en 2006-2007. La validité, la fiabilité, la cohérence interne et la validité test-retest ont aussi été démontrées adéquates (Doll et Jones, 2010).

Pour ce qui est de l'aspect de la médiation parentale, une traduction du questionnaire conçu par Nikken et Schols (2015) dans leur étude sur la médiation parentale des écrans auprès des enfants de 0 à 7 ans a été utilisée (voir Annexe 7 pour le questionnaire). Il s'agit de 17 questions sous forme d'échelle de Likert allant de 1 « jamais » à 5 « toujours » réparties parmi cinq sous-échelles (co-usage [$\alpha = .91$], supervision [$r = .70$], médiation active [$\alpha = .86$], médiation restrictive [$\alpha = .76$] et restrictions techniques [$\alpha = .80$]). Les items réfèrent tout de même aux six types de médiation de Nikken et Jansz, (2014), mais selon une analyse factorielle, les auteurs ont opté pour ces sous-échelles. Le score total de médiation parentale est composé de la moyenne des scores à l'ensemble des items. Le score pour chaque type de médiation sera obtenu en effectuant la moyenne des scores des items de l'échelle en question. Plus le score est élevé, plus la médiation est utilisée. La traduction de cet instrument a été réalisée à l'aide de la méthode de rétrotraduction (*back-translation*) de Vallerand (1989). La traduction a également été vérifiée par un enseignant d'anglais de niveau collégial.

4.6 Variables et opérationnalisation

Les variables qui sont à l'étude sont présentées dans la Figure 2 et leur opérationnalisation est expliquée dans le Tableau 3.

Figure 2. Variables à l'étude



Les variables confondantes sont : l'âge de l'enfant, le sexe de l'enfant, la situation de garde et de fréquentation scolaire, le nombre d'enfants vivant sous le même toit que lui, l'origine ethnique à laquelle s'identifie le parent répondant, le statut d'emploi du parent répondant, le niveau d'étude du parent répondant et le revenu du ménage. Ces variables ont été identifiées dans la littérature comme pouvant exercer une influence sur les habiletés socioémotionnelles (entre autres : Common Sense Media, 2017; Dunn et al., 1991; Fabes et al. 2006; Skalická et al., 2019; Thompson et Lagattuta, 2006; Youngblade et Dunn, 1995). Plusieurs autres variables peuvent avoir une influence sur les habiletés socioémotionnelles comme décrit au point 3.2.5, mais plusieurs demeurent difficiles à opérationnaliser et longues à mesurer, il est donc impossible de toutes les inclure dans ce projet. L'outil *questionnaire général* mesure les variables confondantes retenues.

Tableau 3. *Opérationnalisation des variables*

Variables	Outil
Temps d'écran passif	<i>Calendrier hebdomadaire</i>
Temps d'écran actif	<i>Calendrier hebdomadaire</i>
Habiletés socioémotionnelles	Échelle d'habiletés sociales du SSIS-RS (Gresham et Elliott, 2008), questionnaire parent
Médiation parentale totale	<i>Questionnaire médiation parentale</i>
Co-usage	Échelle <i>co-usage</i> du <i>Questionnaire médiation parentale</i>
Médiation active	Échelle <i>médiation active</i> du <i>Questionnaire médiation parentale</i>
Médiation restrictive	Échelle <i>médiation restrictive</i> du <i>Questionnaire médiation parentale</i>
Supervision	Échelle <i>supervision</i> du <i>Questionnaire médiation parentale</i>
Restrictions techniques	Échelle <i>restrictions techniques</i> du <i>Questionnaire médiation parentale</i>

4.7 Stratégies d'analyse

Les données ont été analysées avec SPSS version 26. Les données ont d'abord été vérifiées et les questionnaires des participants ne correspondant pas aux critères d'inclusions ont été exclus. Afin de vérifier si les variables confondantes possibles mesurées dans le questionnaire sont associées au score d'habiletés socioémotionnelles, différentes corrélations et analyses ont été effectuées (corrélations de Kendall, corrélations de Spearman, analyse Kruskal-Wallis, tests T pour échantillons indépendants, anova à plan simple).

Afin de comprendre l'association du temps d'écran (1) actif; 2) passif; 3) total avec les habiletés socioémotionnelles (variable dépendante [VD]), trois régressions linéaires ont été réalisées. Les conditions d'utilisation de ce type d'analyse ont au préalable été vérifiées soit : que la relation entre les variables est linéaire et qu'il y ait homogénéité dans les variances (vérifié à l'aide de nuages de points), qu'il y ait indépendance des résidus (vérifié par le test de Durbin-

Watson) qu'il n'y ait pas de valeurs extrêmes (selon les distances de Mahalanobis) et que les résidus sont distribués normalement (vérifiés par l'observation de tracés résiduels standardisés et d'un histogramme). Ces analyses préliminaires nous ont conduits à exclure 7 participants en raison de données extrêmes identifiées. Ainsi, l'échantillon final était de 116 et ce sont les caractéristiques de ce dernier échantillon qui ont été décrites plus haut.

Afin de vérifier si les différents types de médiation parentale modèrent le lien entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles (VD), des régressions linéaires multiples ont été effectuées en utilisant le modèle 1 du PROCESS de Hayes (2018). Ce modèle permet de tester dans quelle mesure l'effet d'une variable indépendante (temps d'écran total, temps d'écran actif ou temps d'écran passif) sur une variable dépendante (habiletés socioémotionnelles) est modéré par une autre variable (chaque dimension de la médiation parentale), en contrôlant pour des covariables (ici, le nombre d'enfants dans le logis et le revenu total du ménage). L'intervalle de confiance a été fixé à 95 %. Au total, dix-huit analyses ont été réalisées. Les conditions d'applications de ce test ont été préalablement vérifiées, soit : que la taille d'échantillon est suffisamment élevée, que les conditions de normalité, de linéarité et d'homoscédasticité des résidus sont remplies, qu'il n'y ait pas de singularité ou de multicollinéarité et que les résidus sont indépendants les uns des autres. De plus, des tests sur les distances de Mahalanobis ont été effectués pour s'assurer qu'il n'y ait aucune valeur extrême multivariée dans l'échantillon.

4.8 Considérations éthiques

Dès que les parents suivaient le lien pour le questionnaire, ils étaient dirigés vers le formulaire de consentement (Annexe 9) leur expliquant le but de l'étude, le déroulement de leur participation s'ils acceptent de participer, les bénéfices qu'ils peuvent en tirer et les inconvénients qu'il peut y avoir pour eux et leur enfant. Ce feuillet explique également qu'ils participent de façon anonyme et qu'ils demeurent libres d'arrêter l'étude à tout moment. La chercheuse leur a été présentée ainsi qu'un moyen de la joindre. Les coordonnées et la procédure pour effectuer une plainte à l'ombudsman sont aussi fournies. Aucune pression directe ou indirecte n'a été effectuée auprès des individus pour participer à la recherche ou pour la compléter. Les données ont été

amassées de façon anonyme. Les données seront conservées sur le serveur institutionnel de l'Université Laval pour une durée de 2 ans après la fin de la recherche.

En ligne, étant donné les nombreux formulaires de consentements, les utilisateurs ont pris l'habitude d'appuyer sur *accepter* sans trop lire les termes du contrat et les petites écritures (Böhme et Köpsell, 2010). Ainsi, cela met le chercheur et le participant plus à risque que le consentement ne soit pas vraiment éclairé. Kosinski et al. (2015) émettent l'idée que le chercheur devrait tirer avantage du design flexible qu'offre la modalité en ligne en créant un formulaire de consentement plus convivial afin d'attirer l'attention des participants pour qu'ils le lisent bel et bien. Le formulaire de consentement de la présente étude a donc suivi ces recommandations.

Chapitre 5. Résultats (article)

Le présent mémoire est un mémoire par article, ainsi, la section résultats est remplacée par un article scientifique qui sera soumis à une revue scientifique pour publication sous peu. Voici l'article :

Les écrans chez les enfants d'âge préscolaire et leurs habiletés socioémotionnelles : exploration de différents types d'utilisation des écrans et du rôle modérateur de la médiation parentale

Résumé : L'utilisation des appareils numériques par les jeunes est un sujet qui a pris beaucoup d'ampleur dans les dernières années. On ne connaît pas précisément l'impact qu'ils peuvent avoir sur le développement de ceux-ci. Ce mémoire s'intéresse à l'association entre l'utilisation des écrans par les enfants et leurs habiletés socioémotionnelles, en explorant le rôle modérateur de la médiation parentale dans ces relations. Une enquête en ligne a permis de constituer un échantillon de 116 parents francophones d'enfants âgés de 3 à 5 ans habitant au Québec. Trois outils de collecte de données ont été utilisés, soit : 1) un calendrier hebdomadaire pour évaluer le temps d'écran actif et passif; 2) la version francophone du *Social Skills Improvement System — Rating Scales* (SSIS-RS) et 3) une traduction du questionnaire sur la médiation parentale des écrans auprès des enfants de 0 à 7 ans. Afin de comprendre l'association du temps d'écran actif ou passif avec les habiletés socioémotionnelles, trois régressions linéaires ont été réalisées. Dans le but de vérifier si les différents types de médiation parentale modèrent le lien entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles, des régressions linéaires multiples ont été effectuées en utilisant le modèle 1 du PROCESS de Hayes (2018). Aucun lien n'a été trouvé entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles. La supervision ressort comme un modérateur significatif de la relation. Des liens directs ont été trouvés entre les habiletés socioémotionnelles et les deux types de médiation parentale suivants, soit la supervision et les restrictions techniques. Explorer différents types de temps d'écran et de médiation parentale représente une avenue pertinente pour les recherches futures. Un apport de ce projet est qu'un outil d'évaluation a été créé pour évaluer le temps d'écran passif et le temps d'écran actif sur une semaine complète.

Ce texte a été publié dans un mémoire par article dans le cadre d'une maîtrise en travail social à l'Université Laval. Les auteurs ne présentent aucun conflit d'intérêts et la première auteure a reçu un appui financier du Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF).

Introduction

Nous sommes dans une ère où les appareils numériques sont de plus en plus omniprésents; aujourd'hui, presque la totalité des familles avec enfant, au Québec comme ailleurs au Canada et aux États-Unis, ont accès à internet à la maison (98 %) et la même proportion ont aussi accès à un appareil mobile (CEFRIO, 2018, Common Sense Media, 2017). Cette proportion est passée de 50 % en 2011 à 75 % en 2013 (Common Sense Media, 2013), ce qui témoigne d'une évolution très rapide.

Plusieurs termes cohabitent dans les écrits scientifiques pour désigner les concepts entourant un des objets à l'étude, soit les écrans. Qui plus est, aucune définition unique et officielle ne se dégage des écrits. Dans le cadre du présent projet, les désignations suivantes seront utilisées. D'abord, un « appareil ou dispositif mobile » réfère à tout appareil informatique permettant d'accéder à des informations n'importe où (Topper, 2017). Un « écran traditionnel » réfère aux écrans utilisés plus traditionnellement tels que les télévisions et les ordinateurs, entre autres (Common Sense Media, 2013). Les « dispositifs numériques ou appareils numériques » réfèrent à la fois aux appareils mobiles et aux appareils (écrans) traditionnels. Le terme « écrans » est aussi grandement utilisé pour désigner l'ensemble des appareils numériques. De plus, le temps d'écran passif consiste à regarder du contenu sur un dispositif numérique qui requiert peu d'interactions (Hu et al., 2020). Le temps d'écran actif est un engagement interactif, intentionnel et cognitif avec un appareil qui fournit du contenu sur un écran et une rétroaction en fonction du choix de l'utilisateur (Hu et al., 2020).

Les enfants dépassent les recommandations des différentes instances pour ce qui est du temps d'écran quotidien recommandé pour leur âge. Ils passent en moyenne 2 h 30 par jour devant

les dispositifs numériques, tandis que les instances, au Canada comme aux États-Unis, recommandent un maximum de 1 h par jour pour les 2 à 5 ans (American Academy of Pediatrics [American Academy of Pediatrics, 2016]; Société canadienne de pédiatrie [Société canadienne de pédiatrie, 2017]; Société canadienne de physiologie et de l'exercice [<https://csepguidelines.ca/fr/>]). Non seulement ils dépassent les recommandations, mais l'accessibilité devient de plus en plus simple pour les jeunes enfants et l'usage qui est fait des écrans se modifie rapidement (Common Sense Media, 2017; Kabali et al., 2015). L'utilisation des dispositifs numériques soulève plusieurs préoccupations, lesquelles sont exprimées autant par les instances au pouvoir, que les chercheurs et les parents. Par exemple, aux États-Unis, environ 75 % des parents qui ont un enfant de 11 ans et moins sont inquiets du temps d'usage des dispositifs numériques de leur enfant (Pew Research Center, 2020).

Un nombre grandissant d'études portant sur les effets des dispositifs numériques chez les jeunes sont effectuées dans différents domaines, comme la psychologie, l'éducation et la médecine, et concernent différentes sphères (socioaffective, physique, cognitive, etc.). Plusieurs problématiques de santé, physiques et psychologiques sont maintenant démontrées être liées à ces dispositifs. La plupart des études s'attardent plus précisément sur le temps d'écran en lien avec le développement, mais quelques résultats sont aussi présentés pour le type d'écran utilisé. Pour l'instant, aucun lien causal ne peut être établi entre l'utilisation des dispositifs numériques et des conséquences néfastes quelconques (aucune recherche expérimentale). Presque l'entièreté des recherches sont corrélationnelles et les résultats sont contradictoires. Le sommeil demeure la seule sphère pour l'instant où les conclusions des recherches s'avèrent cohérentes. Une méta-analyse analysant 67 études de 1999 à 2014 avec des échantillons d'enfants et d'adolescents d'âge scolaire a soulevé qu'il y a une association entre le temps d'écran et le sommeil, soit, entre autres, que le temps d'écran est associé à une diminution de la durée du sommeil (Hale et Guan, 2015). Des recherches avec des conclusions allant dans le même sens ont également été réalisées plus récemment (Cespedes et al., 2014; Hysing et al., 2015). Par contre, bien que des résultats contradictoires existent, le temps d'écran est souvent associé positivement à l'obésité, aux problèmes d'attention, à l'impulsivité, aux comportements agressifs, aux problèmes extériorisés et aux symptômes dépressifs ainsi que négativement au bien-être et au sommeil (Hale et Guan, 2015;

Hinkley et al., 2014; Nikkelen et al., 2014; Pea et al., 2012; Zhang et al., 2016). D'autre part, les conclusions sont encore bien mitigées quant au lien entre l'utilisation des écrans et le développement cognitif et du langage, ainsi que pour les sphères sociales et affectives (nombre plus réduit d'études réalisées dans ces domaines).

Seulement quelques études ont exploré l'aspect des habiletés ou des compétences socioémotionnelles en lien avec les dispositifs numériques (Ogelman et al., 2016), bien que ces habiletés soient démontrées être une base essentielle pour un développement sain et adapté (Isakson et al., 2009; National Research Council, 2008; Thompson et Lagattuta, 2006). Les habiletés socioémotionnelles comprennent entre autres l'autorégulation, la conscience sociale, la résolution de problèmes sociaux et les comportements prosociaux (Rose-Krasnor, 1997) selon le modèle en prisme de Rose-Krasnor (1997) qui est le modèle retenu pour la présente étude. Ce dernier comprend plusieurs niveaux pour expliquer les compétences socioémotionnelles et prend même en compte les différents contextes sociaux dans lesquels l'enfant évolue (Rose-Krasnor et Denham, 2009). De plus, comme mentionné par McCausland-Hartman (2017), très peu de recherches existent sur les effets (cognitifs, physiques et socioaffectifs) des appareils numériques sur les très jeunes enfants. Conséquemment, il y a seulement quelques études qui ont exploré l'association entre l'usage des appareils numériques et les habiletés socioémotionnelles de cette population.

McCausland-Hartman (2017) a trouvé qu'il n'y a pas de relation entre l'accès aux appareils numériques à l'école et le développement des habiletés socioémotionnelles des enfants (sur une période de 16 semaines, mesurée avec le *Social Skills Improvement System — Rating Scales* [Gresham et Elliott, 2008]). De plus, l'utilisation des dispositifs numériques à la maison n'a pas d'effet modérateur sur cette relation. Cette étude à devis mixte a été réalisée auprès de 59 élèves de jardins d'enfants, leurs parents et leurs professeurs. D'un autre côté, Skalická et al. (2019) ont obtenu des résultats qui vont dans une autre direction lors de leur étude longitudinale auprès de Norvégiens de 4 ans et de leurs parents (n=960) (temps de mesures à 4 ans, 6 ans et 8 ans). Leur

étude révèle que plus le temps d'écran est élevé à 4 ans, plus la compréhension émotionnelle² est faible à 6 ans. Les 9 aspects de la compréhension émotionnelle (reconnaissance, envie, croyance, cause externe, régulation, rappel, moralité, varié [mixed] et divers) ont été mesurés à l'aide d'un test standardisé. Une différence de genre a aussi été soulevée : plus le temps de visionnement de la télévision est élevé chez les filles à 4 ans, moins leur compréhension émotionnelle est élevée à 6 ans, ce qui n'est pas le cas pour les garçons. Il convient de mentionner que la compréhension émotionnelle fait partie du modèle intégrateur des compétences socioémotionnelles de Rose-Krasnor et Denham (2009). Ogelman et ses collaborateurs (2016) ont trouvé des résultats semblables avec des enfants de 5 et 6 ans (n=162) fréquentant des jardins d'enfants en Turquie : plus l'utilisation de certains écrans est élevée, plus le niveau de préférence sociale (niveau auquel l'enfant est priorisé par ses camarades) est bas, ce qui suggère une influence négative possible sur les habiletés socioémotionnelles.

Une piste prometteuse pour comprendre ces contradictions réside dans la différenciation entre le temps d'écran passif et actif, et aussi en tenant compte de l'âge des enfants étudiés. Le temps d'écran passif chez les jeunes enfants serait associé négativement aux habiletés socioémotionnelles (Hu et al., 2020; Mistry, et al., 2007; Verlinden et al., 2012). À partir d'une étude quantitative menée auprès de 2707 familles aux États-Unis, Mistry et ses collègues (2007) ont par exemple trouvé une corrélation négative entre une exposition de plus de 2 h par jour à la télévision et les habiletés socioémotionnelles (domaine de la coopération, de l'affirmation de soi, de la responsabilité et du contrôle de soi) d'enfants de 5 ans. Par contre, les études montrent que le temps d'écran actif n'est pas associé négativement avec les habiletés socioémotionnelles des enfants d'âge préscolaire (Hu et al., 2020). Selon Wong et al. (2015), il y est même associé positivement chez les enfants plus vieux (d'âge scolaire). D'un autre côté, dans une étude longitudinale quasi expérimentale (n=5000), Jackson (2018) a trouvé que le temps de visionnement passif des tout-petits n'était pas associé aux difficultés sociales quelques années plus tard; c'est

² Mesurée par le Test of Emotion Comprehension (Pons et Harris, 2000)

plutôt le type de contenu (contenu non approprié à leur âge associé à plus de difficulté) et le covisionnement avec un parent qui étaient en lien avec cela (ceux qui le pratiquent présentent moins de difficultés sociales que ceux qui n'adoptent pas cette stratégie).

Certaines études n'ont pas différencié l'écoute active de l'écoute passive, mais ont pris en considération le rôle modérateur d'autres variables, telles que la médiation parentale. La médiation parentale réfère plus précisément aux « différentes pratiques par lesquelles les parents supervisent et régulent les activités numériques de leur enfant » (traduction libre de Topper, 2017, p.15). Ce sont des stratégies de communication pour tenter de diminuer les effets négatifs des écrans sur leurs enfants (Clark, 2011). Plus précisément, Nikken et Jansz (2014) ont fait ressortir six stratégies de médiation parentale pour les enfants de 2 à 12 ans en contexte d'utilisation d'appareils numériques (voir Tableau 1).

Tableau 1. *Stratégies de médiation de Nikken et Jansz (2014)*

Stratégies de médiation	Explication
Co-usage	Usage des dispositifs numériques conjointement par le parent et l'enfant
Médiation active	Discussions entre le parent et l'enfant au sujet des appareils numériques et du contenu
Médiation restrictive sur l'accès en général	Règles et supervision sur l'accès
Médiation restrictive sur le contenu	Règles et supervision sur le contenu qui peut être visionné ou téléchargé
Supervision	L'enfant peut aller en ligne, mais à condition qu'il y ait un parent à proximité
Mesures techniques	Applications et logiciels pour augmenter la sécurité

Ainsi, Topper (2017), a exploré le lien entre l'usage des appareils mobiles et les habiletés socioémotionnelles auprès de parents d'enfants âgés de 5 à 12 ans possédant leur propre appareil mobile (n=401). Elle a trouvé une corrélation positive entre le temps d'utilisation des appareils mobiles par les enfants (VI) et leurs habiletés sociales. De plus, cette chercheuse semble être la seule qui, dans une étude empirique, s'est attardée à des modérateurs de la relation entre le temps d'utilisation des appareils numériques et les habiletés sociales des enfants. L'un de ses résultats est que la médiation parentale constitue un modérateur significatif de cette relation; le modèle (analyses de régression) avec la VI temps d'utilisation et incluant la médiation parentale comme

modérateur, explique un peu plus de 50 % de la variation des compétences sociales, ce qui est considéré comme un effet élevé selon la classification de Cohen (1988).

Pour l'instant, les études effectuées sur la médiation parentale se sont surtout attardées à découvrir et classer les différents types de médiation parentale, et peu ont exploré les effets de cette médiation sur des aspects du développement (tels qu'observés par Topper [2017]), mais différentes études appuient la cohérence de s'attarder à la médiation parentale. Plus largement, les pratiques parentales sont souvent liées au développement des enfants (Belsky et al., 2007; Bornstein, 2015; Bates et al., 2012) et sont importantes dans différents domaines, dont celui du développement socioémotionnel. La National Academies of Sciences, Engineering and Medicine (2016) soutient que les parents contribuent entre autres au développement des habiletés sociales des enfants par leurs pratiques en leur enseignant des habiletés. De plus, presque la totalité des parents (97 %) des enfants de 3-4 ans aux États-Unis déploie au moins un moyen afin d'effectuer la médiation de l'usage des écrans de leurs tout-petits (Ofcom, 2019).

Bien que plusieurs études soulèvent des liens entre l'utilisation des dispositifs numériques et le développement des enfants, que les habiletés socioémotionnelles apparaissent incontournables pour un développement adéquat et que certaines études suggèrent qu'un temps d'écran élevé soit lié à de moindres habiletés socioémotionnelles, très peu d'études ont exploré le lien entre les écrans et le développement des habiletés socioémotionnelles chez les enfants de 3 à 5 ans. Étant donné que la petite enfance est une période charnière de développement rapide, il est important d'explorer plusieurs aspects qui peuvent contribuer à ce développement.

Cette recherche porte sur l'utilisation des dispositifs numériques chez les tout-petits et leurs liens avec leurs habiletés socioémotionnelles ainsi que le rôle de la médiation parentale dans cette relation. Les dispositifs numériques retenus sont : 1) la télévision, puisque la majorité des tout-petits l'utilisent quotidiennement et qu'environ la moitié du temps passé par ces derniers quotidiennement devant les écrans y est consacrée (Common Sense Media, 2017; Ofcom, 2019); 2) le cellulaire et la tablette puisqu'ils sont les appareils mobiles les plus accessibles pour les enfants à la maison et que l'autre moitié du temps d'écran quotidien des tout-petits est passée

devant les écrans mobiles (Common Sense Media, 2017). Ces trois dispositifs permettront de bien explorer à la fois l'utilisation des appareils mobiles et des appareils plus traditionnels. Cette recherche vise à : 1) examiner le lien entre l'utilisation des appareils numériques chez les enfants d'âge préscolaire et leurs habiletés socioémotionnelles; 2) explorer si la médiation parentale (ex. : règles imposées par les parents pour les dispositifs numériques) modère ces liens.

Méthodologie

Population et échantillon

La population à l'étude est composée des parents biologiques ou adoptifs francophones d'enfants de 3 à 5 ans habitant dans la province de Québec. Cette population a été choisie puisque peu d'études ont été effectuées sur cette tranche d'âge et qu'il s'agit d'une période charnière pour le développement des habiletés socioémotionnelles (Nathanson et al., 2013). Un dernier critère d'inclusion est que l'enfant cible doit habiter avec le parent répondant au moins la moitié du temps (l'usage d'internet est documenté sur une période d'une semaine, ainsi, le parent doit passer une partie de son quotidien avec l'enfant pour pouvoir bien documenter cet aspect). Les participants doivent se concentrer sur le plus jeune de leur enfant pour répondre s'ils en ont plusieurs qui correspondent à ces critères. Au final, notre échantillon est composé de 116 participants, soit 103 mères (88,8 %) et 13 pères (11,2 %). Ils sont âgés de 26 à 44 ans avec un âge moyen de 34,6 ans. (ET = 4,05) La plupart ne s'identifient pas à une minorité culturelle (88,8 %), travaillent à temps plein (75 %), et ont terminé un niveau d'étude universitaire (81,9 %). Ils ont également en majorité un revenu familial de plus de 50 000 \$ (90,5 %). En moyenne, 2,1 enfants vivent dans le logis dont il est question pour l'étude (ET = 0,82).

Les enfants de ces participants sont constitués de 63 filles (54,3 %) et 53 garçons (45,7 %) et ils fréquentent pour la plupart (75,9 %) une garderie ou un milieu de garde à temps plein. Ils sont âgés de 3 et 5 ans (M = 3,9, ET = 0,77). Les données sociodémographiques de l'échantillon plus détaillées sont présentées au Tableau 2.

Tableau 2. Données sociodémographiques

Caractéristiques sociodémographiques	Pourcentage
Niveau d'étude	
<i>Secondaire</i>	2,6
<i>Postsecondaire</i>	1,7
<i>Collégial</i>	13,8
<i>Universitaire</i>	81,9
Revenu total du ménage	
<i>0 à 24 999 \$</i>	1,7
<i>25 000 \$ à 49 999 \$</i>	7,8
<i>50 000 \$ à 99 999 \$</i>	31,9
<i>100 000 \$ à 149 999 \$</i>	26,7
<i>150 000 \$ et plus</i>	26,7
Fréquentation scolaire et de garderie	
<i>Fréquente une garderie ou un milieu de garde à temps plein</i>	75,9
<i>Fréquente l'école à temps plein (ex. maternelle)</i>	11,2
<i>Fréquente l'école à temps partiel et un milieu de garde le reste du temps</i>	4,3
<i>Est gardé par un membre de la famille à temps plein</i>	6,9

Procédure

Un échantillon non probabiliste a été formé et n'a pas prétention à être représentatif de l'ensemble de la population québécoise. Deux techniques d'échantillonnage ont été utilisées : d'abord, celle de volontaires puisqu'un appel à participation a été envoyé et publié à différents endroits, puis un échantillonnage par effet boule de neige a aussi été effectué. Cet appel à participation décrit le thème de la recherche et les critères d'inclusion et invitait les individus intéressés à cliquer sur l'hyperlien les conduisant au questionnaire en ligne. Les participants potentiels ont été invités à le partager avec des gens susceptibles d'avoir un intérêt pour le sujet (échantillon par effet boule de neige).

D'abord, à l'hiver 2021, un appel à participation par voie électronique a été diffusé sur les réseaux sociaux et par courriel à différents organismes (groupes Facebook de parents, page

Facebook personnelle de la première auteure, liste de diffusion de l'Université Laval, courriel envoyé à différents regroupements communautaires et commissions scolaires). Toutes les procédures adoptées respectent les principes et les règles édictés par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université Laval [N° d'approbation 2020-383 A-2/07-04-2021].

Le mode de questionnaire en ligne a été privilégié en raison de la qualité des données qu'il génère, sa rapidité, la couverture diversifiée de la population qu'il entraîne et ses coûts moindres (Leeuw et Hox, 2011). Le questionnaire comprend cinq sections. La première section sert à s'assurer des critères d'inclusion. On précise aux participants qu'ils doivent se concentrer sur le plus jeune de leur enfant pour répondre s'ils en ont plusieurs qui correspondent à ces critères. La dernière section comporte un questionnaire général composé de 10 questions visant à documenter les caractéristiques sociodémographiques des participants. Les sections intermédiaires incluent les trois outils utilisés pour mesurer les variables à l'étude, soit : 1) le temps d'écran et le type d'usage (VI), 2) les habiletés socioémotionnelles (VD) et 3) la médiation parentale (VM).

Outils

Les variables à l'étude sont le temps d'écran actif (VI), le temps d'Écran passif (VI), le temps d'écran total (VI) et les habiletés socioémotionnelles (VD). Les variables modératrices sont : la médiation parentale totale, le co-usage, la médiation active, la médiation restrictive, la supervision et les restrictions techniques.

Afin d'estimer le temps d'écran que l'enfant fait de chaque type d'utilisation (actif ou passif), un calendrier hebdomadaire (du lundi au dimanche) élaboré dans le cadre de la présente étude a été rempli par le parent (voir Annexe 1). Les parents doivent estimer la quantité de temps (en minutes) que l'enfant passe chaque jour devant la télévision, un cellulaire ou une tablette au cours d'une semaine typique. Ils doivent inscrire le temps que l'enfant passe par jour à a) jouer b) écouter des vidéos (émissions, films, etc.). Ce calendrier a été construit en se basant sur le rapport de recherche de Common Sense Media (2017) qui a fait ressortir que les activités principales sur

les écrans pour les enfants de 0 à 8 ans sont de regarder des vidéos et de jouer à des jeux sur différents dispositifs numériques (ces deux activités représentent 2:05 par jour du total de 2:19 d'écran par jour). Regarder des vidéos est considéré comme du temps d'écran passif (requiert peu d'interactions), tandis que jouer à des jeux est considéré comme du temps d'écran actif puisque c'est un engagement interactif, intentionnel et cognitif avec un appareil qui fournit une rétroaction en fonction du choix de l'utilisateur (Hu et al., 2020). Le calendrier a été préalablement prétesté par deux personnes et aucune modification n'a été faite suite aux prétests. Pour obtenir un score total de temps passif, le temps passé par l'enfant chaque jour à écouter des vidéos au cours d'une semaine a été additionné et ramené sur une journée (donc divisé par 7). La même méthode de calcul a été appliquée pour le temps actif, pour lequel le temps passé à jouer a été additionné.

Pour évaluer les habiletés socioémotionnelles de l'enfant, la version francophone du *Social Skills Improvement System — Rating Scales* (SSIS-RS; Gresham et Elliott, 2008) traduite par Gilbert (2011) a été utilisée (Annexe 6). C'est un questionnaire standardisé utilisé pour évaluer ces habiletés chez les enfants de 3 à 18 ans et il comprend trois sous-échelles : habiletés sociales, problèmes de comportements et compétences académiques à compléter par les parents, les enseignants ou les étudiants. Pour les fins de la présente étude, seul le questionnaire pour le parent a été utilisé ainsi que l'échelle mesurant les habiletés sociales. Celle-ci comprend 46 questions réparties dans les 7 domaines (sous-échelles) suivants : communication, coopération, affirmation, responsabilités, empathie, engagement et contrôle de soi. Les parents doivent indiquer sur une échelle de Likert à 4 points (jamais, rarement, souvent, presque toujours) à quelle fréquence leur enfant adopte une variété de comportements, par exemple : « demande de l'aide aux adultes », « pardonne aux autres », « suit vos instructions », « respecte les biens des autres ». Pour la sous-échelle habiletés sociales, les scores à chaque item sont additionnés pour former un score brut total (les scores peuvent varier de 0 à 138). Pour obtenir le score standardisé (M : 100, ET : 15) de l'échelle habiletés sociales, les scores bruts de chaque sous-échelle mentionnée sont additionnés puis le score brut obtenu est standardisé en fonction des normes de l'âge et du sexe de l'enfant. Plus le score est élevé, plus l'enfant démontre des habiletés socioémotionnelles élevées. C'est d'ailleurs le score standardisé de la sous-échelle habiletés sociales qui a été utilisé dans la présente étude pour la variable *habiletés socioémotionnelles*. Un index de validité (le F index) est disponible

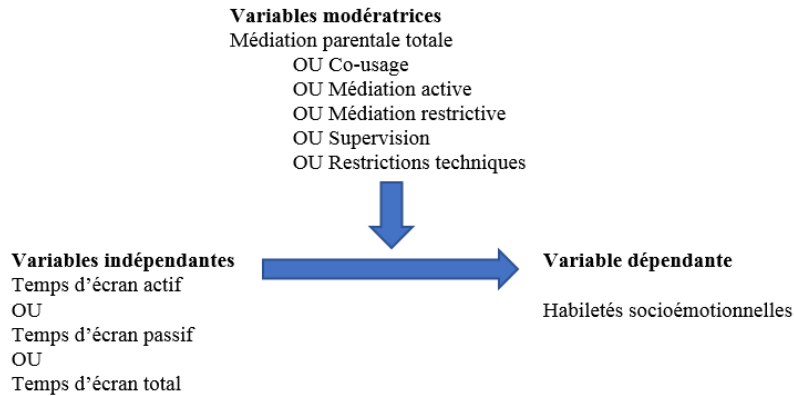
pour vérifier qu'aucun répondant n'a répondu de façon aléatoire ou encore en dessinant un portrait très positif ou très négatif de son enfant. Cet index a été utilisé pour la présente étude et tous les participants étaient dans les normes; aucun n'a donc été exclu. Des études antérieures ont démontré les qualités psychométriques du SSIS-RS, soit la validité, la fiabilité, la cohérence interne et la validité test-retest (Doll et Jones, 2010).

Pour ce qui est de l'aspect de la médiation parentale, une traduction du questionnaire conçu par Nikken et Schols (2015) dans leur étude sur la médiation parentale des écrans auprès des enfants de 0 à 7 ans a été utilisée. Il s'agit de 17 questions sous forme d'échelle de Likert allant de 1 « jamais » à 5 « toujours » réparties parmi cinq sous-échelles (co-usage, supervision, médiation active, médiation restrictive et restrictions techniques). Le score total de médiation parentale est composé de la moyenne des scores à l'ensemble des items. Le score pour chaque type de médiation sera obtenu en effectuant la moyenne des scores des items de l'échelle en question. Plus le score est élevé, plus la médiation est utilisée. La traduction de cet instrument a été réalisée à l'aide de la méthode de rétrotraduction (*back-translation*) de Vallerand (1989). La traduction a également été vérifiée par un enseignant d'anglais de niveau collégial.

Stratégies d'analyse

Les données ont été analysées avec SPSS version 26. Les données ont d'abord été vérifiées et les questionnaires des participants ne correspondant pas aux critères d'inclusion ont été exclus. Afin de vérifier si les variables confondantes possibles mesurées dans le questionnaire sont associées au score d'habiletés socioémotionnelles, différentes corrélations et analyses ont été effectuées (corrélations de Kendall, corrélations de Spearman, analyse Kruskal-Wallis, tests T pour échantillons indépendants, anova à plan simple). Ces variables étaient : l'âge de l'enfant, le sexe de l'enfant, le nombre d'enfants vivant sous le même toit que lui, le niveau d'étude du parent répondant et le revenu du ménage. Ces variables ont été identifiées dans la littérature comme pouvant exercer une influence sur les habiletés socioémotionnelles et le temps d'écran (entre autres : Common Sense Media, 2017; Dunn et al., 1991; Fabes et al. 2006; Skalická et al., 2019; Thompson et Lagattuta, 2006; Youngblade et Dunn, 1995).

Figure 1. Variables à l'étude



Afin de comprendre l'association du temps d'écran (1) actif; 2) passif; 3) total avec les habiletés socioémotionnelles (VD), trois régressions linéaires ont été réalisées. Les conditions d'utilisation de ce type d'analyse ont au préalable été vérifiées soit : que la relation entre les variables est linéaire et qu'il y ait homogénéité dans les variances (vérifié à l'aide de nuages de points), qu'il y ait indépendance des résidus (vérifié par le test de Durbin-Watson) qu'il n'y ait pas de valeurs extrêmes (selon les distances de Mahalanobis) et que les résidus sont distribués normalement (vérifiés par l'observation de tracés résiduels standardisés et d'un histogramme). Ces analyses préliminaires nous ont conduits à exclure 8 participants en raison de données extrêmes identifiées. Ainsi, l'échantillon final était de 116 et ce sont les caractéristiques de ce dernier échantillon qui ont été décrites plus haut.

Afin de vérifier si les différents types de médiation parentale modèrent le lien entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles (VD), des régressions linéaires multiples ont été effectuées en utilisant le modèle 1 du PROCESS de Hayes (2018). Ce modèle permet de tester dans quelle mesure l'association entre une variable indépendante (temps d'écran total, temps d'écran actif ou temps d'écran passif) et une variable dépendante (habiletés socioémotionnelles) est modérée par une autre variable (chaque dimension de la médiation parentale), en contrôlant pour des covariables (ici, le nombre d'enfants dans le logis et le revenu total du ménage). L'intervalle de confiance a été fixé à 95 %. Au total, dix-huit analyses ont été réalisées. Les conditions

d'applications de ce test ont été préalablement vérifiées, soit : que la taille d'échantillon est suffisamment élevée, que les conditions de normalité, de linéarité et d'homoscédasticité des résidus sont remplies, qu'il n'y ait pas de singularité ou de multicollinéarité et que les résidus sont indépendants les uns des autres. De plus, des tests sur les distances de Mahalanobis ont été effectués pour s'assurer qu'il n'y ait aucune valeur extrême multivariée dans l'échantillon.

Résultats

Statistiques descriptives

Le temps d'écran présenté est le temps moyen par jour. Le temps d'écran actif est de 8,06 minutes (ET = 13,71), ce qui n'est pas tellement loin de la moyenne de 15 minutes par jour pour les 2 à 4 ans rapportée par Common Sense Media (2017). Le temps d'écran passif est de 62,77 minutes (ET = 39,63), ce qui est largement inférieur aux 2h30 quotidiennes rapportées pour les 2 à 4 ans aux États-Unis (Common Sense Media, 2017). Le temps d'écran total est de 70,83 minutes (ET = 42,89), ce qui est également plus bas que celui rapporté dans d'autres études qui soutiennent qu'il est de 2h30 en moyenne quotidiennement (Common Sense Media, 2017; Madigan et al., 2019). Tout cela malgré le fait que les parents de la présente étude rapportent que la crise sanitaire a causé une hausse du temps d'écrans de leur enfant (57 % rapportent que le temps d'écran de ces derniers est un peu plus élevé ou beaucoup plus élevé). D'autre part, si on examine le score de médiation parentale totale, on obtient une moyenne de 3,03 (ET = 0,72) ce qui dénote que les parents adoptent « souvent » des comportements de médiation. Les scores moyens pour chaque échelle de médiation parentale sont présentés au Tableau 3. Il est intéressant de constater que le score obtenu à l'échelle de supervision est plus élevé que celui obtenu aux autres sous-échelles; ceci est d'ailleurs cohérent avec les résultats de Nikken et Jansz (2014) qui soutiennent que c'est la forme de médiation parentale la plus utilisée avec les tout-petits. Les scores standardisés du SSIS-RS varient entre 64 et 130 inclusivement, avec une moyenne de 104,28 (ET = 11,2), ce qui représente une moyenne d'habiletés socioémotionnelles dans les standards des enfants de cet âge (la moyenne d'un test standardisé est de 100 avec un écart-type de 15).

Tableau 3. Statistiques descriptives des scores des sous-échelles de médiation parentale

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Score échelle co-usage - Médiation parentale	116	1,00	5,00	2,340 5	, 68 318
Score échelle supervision - Médiation parentale	116	1,50	5,00	4,099 1	, 90 942
Score échelle médiation active - Médiation parentale	116	1,20	5,00	2,910 3	1,078 92
Score échelle médiation restrictive - Médiation parentale	116	1,00	5,00	3,028 7	1,069 17
Score échelle restrictions techniques - Médiation parentale	116	1,00	5,00	2,793 1	1,328 73
Score médiation parentale totale	116	1,29	5,00	3,034 4	, 71 787
N	116				

Variables confondantes

Seulement deux variables confondantes étaient associées de façon significative avec la VD : 1) le revenu du ménage y était faiblement associé comme démontré par une corrélation de Spearman, $r_s(114) = 0,228$, $p = 0,01$ et 2) le nombre d'enfants qui vivent dans le logis y était associé négativement et faiblement tel que démontré par une corrélation Tau-b de Kendall ($\tau_b = -0,17$, $p = 0,02$). Cela signifie respectivement que : 1) plus le revenu est élevé, plus les habiletés socioémotionnelles sont élevées et 2) plus le nombre d'enfants vivant dans le logis est faible, plus les habiletés socioémotionnelles sont élevées. Ces variables ont donc été retenues comme covariables pour les inclure dans l'analyse PROCESS de Hayes plus tard.

Liens entre le temps d'écran et la VD

Le temps d'écran actif était responsable de seulement 1,9 % de la variance du score au SSIS-RS avec un R^2 ajusté de 1 % et ne prédisait donc pas de façon significative le score au SSIS-RS, $F(1, 114) = 2,16$, $p = 0,15$. L'équation de prédiction était : score SSIS-RS = 105,18 + 0,11*Temps d'écran actif.

Le temps d'écran passif était responsable de seulement 0,7 % de la variance du score au SSIS-RS avec un R^2 ajusté de -0,1 % et ne prédisait donc pas de façon significative le score au

SSIS-RS, $F(1, 114) = 0,843, p = 0,360$. L'équation de prédiction était : score SSIS-RS = $105,80 + -.024 * \text{Temps d'écran passif}$.

Le temps d'écran total ne prédisait pas de façon significative le score d'habiletés socioémotionnelles $F(1, 114) = 1,74, p = 0,19$, étant responsable de seulement 1,5 % de la variance du score au SSIS-RS avec un R^2 ajusté de 0,6 %. L'équation de prédiction était : score SSIS-RS = $106,55 + -.032 * \text{temps d'écran total}$.

Analyses de modération

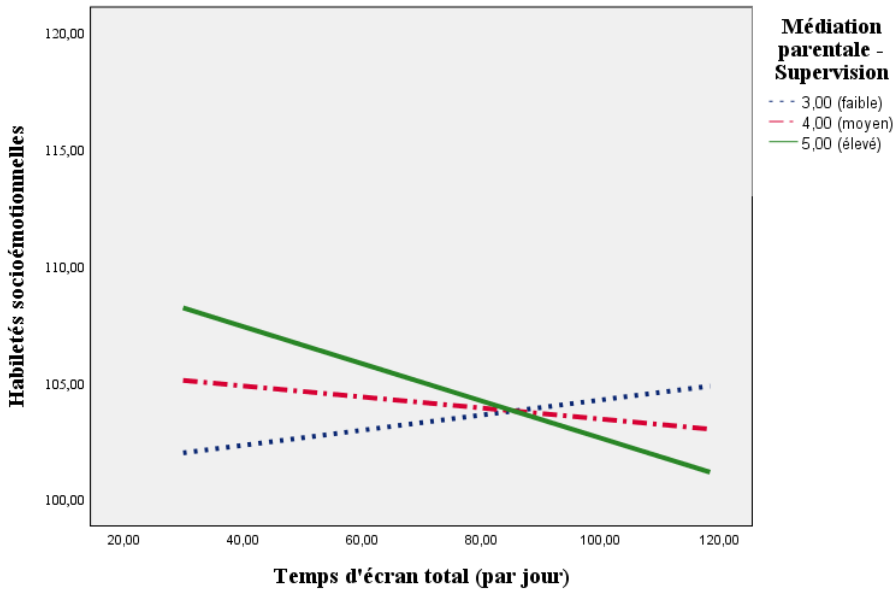
Bien que l'exploration des liens directs entre la médiation parentale et les habiletés socioémotionnelles ne faisait pas partie des buts de l'étude, ils ont quand même été documentés puisque les régressions fournissent ces informations et que certains liens étaient significatifs.

Résultats marqués. De façon générale, les analyses n'ont pas permis de montrer que le temps d'écran (total, passif ou actif) était associé aux habiletés sociales des jeunes. De plus, la médiation totale, la médiation restrictive, les restrictions techniques et le co-usage n'agissent pas comme des modérateurs significatifs dans l'association entre le temps d'écran et les habiletés sociales des enfants. Par contre, la supervision ressort comme un modérateur significatif. Quelques différences de signification ont aussi été décelées pour la médiation active, mais ne permettent pas de conclure à un effet modérateur. Des liens directs ont été trouvés entre les types de médiation parentale suivants et les habiletés socioémotionnelles : la supervision et les restrictions techniques.

La supervision parentale. Avec la VI temps d'écran total, le modèle qui avait comme variable modératrice la supervision était significatif ($F(5,110) = 3,36, p = 0,01, R^2 = 0,132$). La corrélation entre la supervision et les habiletés socioémotionnelles était positive et significative ($b = 4,79, s.e. = 2, p = 0,02$). La corrélation entre l'interaction Temps d'écran total X Supervision et les habiletés socioémotionnelles était significative et négative ($b = -.06, s.e. = 0,02, p = 0,03$) avec un R^2 de 0,041. Cela indique que le modérateur est responsable de 4,1 % de la variance du modèle. La corrélation des deux covariables était également significative (voir Annexe 2). L'observation

des pentes d'interactions a démontré que pour ceux qui avaient un niveau de supervision élevé (ligne verte pleine sur la Figure 2), le temps d'écran total prédisait négativement les habiletés socioémotionnelles ($b = -.08, s.e. = 0,03, p = 0,02$). Pour ceux qui avaient un niveau de supervision faible et moyen, le résultat n'était pas significatif.

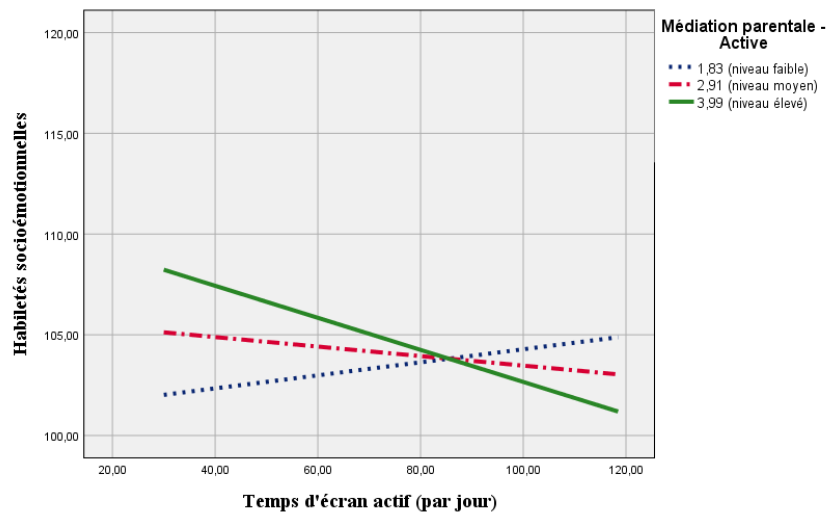
Figure 2 : Pentas d'interactions Temps d'écran total (x), habiletés socioémotionnelles (y) et supervision (modérateur)



Avec la VI temps d'écran passif, le modèle qui avait comme variable modératrice la supervision était significatif ($F(5,110) = 3,02, p = 0,01, R^2 = 0,121$). La corrélation entre la supervision et les habiletés socioémotionnelles était positive et significative ($b = 4,35, s.e. = 1,98, p = 0,03$). La corrélation entre l'interaction Temps d'écran passif X Supervision et les habiletés socioémotionnelles était significative et négative ($b = -.05, s.e. = 0,03, p = 0,04$ avec un R^2 de 0,034). Cela signifie que la supervision a un effet modérateur sur la relation entre le temps d'écran passif et les habiletés socioémotionnelles. Le modérateur explique 3,4 % de la variance du modèle. Les pentes d'interactions selon trois niveaux (faible, dans la moyenne et élevée) ne permettent pas de déceler une association significative à ces niveaux précis. Par contre, cela n'empêche pas que la VI soit reliée à la VD pour d'autres valeurs du modérateur (qui n'ont pas été testées ici). La covariable revenu était aussi significative (voir Annexe 2).

La médiation active. Avec la VI temps d'écran actif, pour le modèle avec la *médiation active* comme modérateur, la corrélation entre l'interaction Temps d'écran actif X Médiation active et les habiletés socioémotionnelles n'était pas significative. Par contre, l'observation des pentes d'interactions a démontré que lorsque la médiation active était élevée (ligne verte pleine sur la Figure 3), l'effet du modérateur apparaissait significatif ($b = -.22$, $s. e. = 0,10$, $p = 0,03$). Ces résultats un peu contradictoires signifient peut-être que l'interaction est significative seulement à un niveau de temps d'écran actif très précis et c'est pour cela que l'association n'est pas détectée. Ainsi, il est seulement possible de conclure que les niveaux de significations sont différents selon les niveaux de médiation active, mais il est impossible de conclure avec ces données que la médiation active à un effet modérateur. La covariable nombre d'enfants dans le logis était également significative pour ce modèle (voir Annexe 2).

Figure 3. : Pentas d'interactions Temps d'écran actif (x) habiletés socioémotionnelles (y) et médiation active (modérateur)



Lien direct entre un modérateur et la VD. Avec la VI temps d'écran actif, pour le modèle qui avait comme variable modératrice les *restrictions techniques*, la corrélation entre les restrictions techniques et les habiletés socioémotionnelles était significative et négative ($b = -1,87$, $s. e. = 0,89$, $p = 0,04$) ce qui signifie que plus les restrictions techniques augmentent, plus les habiletés socioémotionnelles diminuent. La corrélation de la supervision (dans certaines analyses) avec la VD était également significative telle qu'élaborée plus tôt.

Discussion

Temps d'écran et habiletés socioémotionnelles

Le but principal de l'étude était d'explorer et vérifier le lien entre l'utilisation des dispositifs numériques (temps d'écran total, temps d'écran passif, temps d'écran actif) et les habiletés socioémotionnelles. Les résultats ne permettent pas de conclure à un lien significatif entre l'une ou l'autre des VI (1) *temps d'écran total*, 2) *temps d'écran actif* et 3) *temps d'écran passif* et la VD (habiletés socioémotionnelles). Une hypothèse plausible à ces résultats est qu'il est possible que les associations entre ces variables s'installent seulement au fil du temps et étant donné que la présente étude est transversale, il n'est pas possible de déceler cela. Ceci peut aussi être dû au fait qu'une relation significative existe seulement pour certains sous-groupes (effets de modération). Ces résultats vont dans le même sens que certains des résultats d'Ogelman et ses collaborateurs (2016) qui n'ont pas trouvé de lien entre le temps d'utilisation des dispositifs numériques et les habiletés socioémotionnelles. Ces mêmes auteurs ont par contre également fait ressortir que plus l'utilisation de certains écrans est élevée, plus le niveau de préférence sociale (niveau auquel l'enfant est priorisé par ses camarades) est bas, ce qui suggère une influence négative possible sur les habiletés socioémotionnelles. Cette étude a été effectuée en Turquie (donc dans une culture différente de notre étude) et le construit de préférence sociale n'est pas exactement le même que les habiletés socioémotionnelles, ce qui peut expliquer les différences. McCausland-Hartman (2017) avait également des résultats dans le sens de nos résultats puisqu'aucune relation n'avait été trouvée entre la fréquence d'accès aux appareils numériques à l'école et le développement des habiletés socioémotionnelles des enfants (sur une période de 16 semaines). L'outil utilisé dans cette étude pour mesurer les habiletés socioémotionnelles était le même que celui de notre étude, cela peut aider à expliquer des conclusions semblables. Toutefois, il faut prendre en considération que la population de cette dernière étude était d'âge scolaire et que la VI n'est pas tout à fait la même que la présente étude. Plus précisément, pour le temps d'écran actif, Hu et al. (2020) ont également démontré dans leur étude randomisée (*stratified random*) effectuée en Chine (n=579) qu'il n'y a pas de lien avec les habiletés socioémotionnelles. Bien que la population de cette dernière étude

proviennent d'un autre pays que notre étude et avec une culture différente, le nombre de participants assez élevé, la stratégie d'échantillonnage et l'utilisation d'outils validés, fait que les conclusions sont relativement robustes.

Jackson (2018) a quant à lui mis à jour que le temps d'écran passif n'est pas associé avec les difficultés sociales quelques années plus tard. Ces conclusions ont été produites à partir d'une étude longitudinale quasi expérimentale (n=5000). Certains auteurs avaient, au contraire de notre étude, établi un lien entre le temps d'écran passif et les habiletés socioémotionnelles (Hu et al., 2020; Mistry, et al., 2007; Verlinden et al., 2012). Mistry et al. (2007) ont trouvé une association négative entre ces éléments, mais seulement pour une exposition de plus de 2h par jour. Le temps d'écran moyen quotidien pour la présente étude est de 71 minutes, ce qui explique peut-être qu'aucun lien n'ait été trouvé. Topper (2017) a aussi trouvé un lien positif entre le temps d'utilisation des appareils mobiles et les habiletés sociales. Par contre, l'échantillon de cette étude était composé d'enfants plus âgés (5 à 12 ans) que notre échantillon, ce qui peut expliquer les résultats différents étant donné que les habiletés socioémotionnelles varient énormément au fil du développement. Skalická et al. (2019) avait également découvert une association négative entre le temps d'écran à 4 ans et la compréhension émotionnelle à 6 ans. Il se peut que les effets du temps d'écran apparaissent seulement à moyen terme et que le fait que la présente étude soit transversale explique l'absence de lien. Les études jusqu'à présent sont donc peu nombreuses et contradictoires. La présente étude a différencié le temps d'écran passif du temps d'écran actif pour tenter de comprendre plus en détail le lien entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles, mais malgré cela, aucune association n'a été découverte. Ainsi, d'autres études sont nécessaires pour continuer de mieux comprendre les liens entre ces variables.

Modérateurs

Le but secondaire de la présente recherche était d'explorer et de vérifier si la médiation parentale (via 5 types de médiation parentale et la médiation parentale totale) modère le lien entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles. La médiation parentale modère effectivement

ce lien, mais seulement pour une sorte de médiation parentale (la supervision) et pour certains temps d'écran (total et passif).

Liens directement avec les habiletés socioémotionnelles. Pour le modèle avec le temps d'écran total et celui avec le temps d'écran passif comme VI, plus la supervision était présente, plus les habiletés socioémotionnelles étaient élevées. Dans sa dissertation, Topper (2017) a également trouvé une corrélation positive entre la médiation parentale (score général) et les habiletés socioémotionnelles des enfants. Un lien entre ces éléments n'est pas étonnant puisque les pratiques parentales contribuent souvent au développement des enfants, y compris de leurs habiletés sociales (Belsky et al., 2007; Bornstein, 2015; Bates et al., 2012; National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2016). Dans la même lignée, Giguère et al. (2002) ont soulevé que la supervision parentale prédit négativement des problèmes extériorisés, des syndromes dépressifs et des comportements délinquants chez les adolescents. Il se peut que la supervision parentale agisse de la même façon chez les enfants plus jeunes et mène à de meilleures habiletés socioémotionnelles. Il est plausible que l'encadrement fournit le parent en lien avec l'utilisation des dispositifs numériques fait que l'enfant respecte d'avantage les règles imposées dans ce contexte (par exemple le temps maximum d'écran, le type de contenu) et que c'est la relation complexe entre ces différents éléments qui influence les habiletés socioémotionnelles positivement.

Pour le modèle avec le temps d'écran actif, un résultat significatif est que plus les restrictions techniques augmentent, plus les habiletés socioémotionnelles diminuent. Nikken et Schols (2015) soulignent que les restrictions techniques et la médiation restrictive sont les stratégies qui sont particulièrement utilisées lorsque les parents croient que les appareils numériques sont néfastes, ou encore qu'ils sont trop compliqués pour leur enfant. De plus, selon ces auteurs, les parents ayant un faible niveau d'éducation utilisent plus les restrictions techniques que ceux qui ont un niveau élevé. Ainsi, il est probable que ce soit un amalgame de caractéristiques et croyances des parents reliés à l'utilisation de restrictions techniques qui influencent

négativement les habiletés socioémotionnelles. Encore une fois, les raisons de ces associations restent à être investiguées bien davantage.

Ces derniers résultats de liens parfois positifs, parfois négatifs, correspondent en partie aux observations de Nielsen et al. (2019) qui ont trouvé des liens mitigés de la médiation parentale sur des problématiques d'utilisation des écrans. Dans leur recherche auprès d'adolescents, la médiation parentale affectait les jeunes avec des problèmes d'utilisation des écrans, parfois de façon négative, parfois de façon positive. Par exemple, la médiation active semblait amoindrir le problème dans certaines situations tandis que la médiation restrictive y était associée positivement ou négativement en fonction de la stratégie précise (l'action précise) utilisée dans ce type de médiation (Nielsen et al., 2019).

Effet modérateur. Le modérateur supervision modérait négativement la relation entre le temps d'écran total et les habiletés socioémotionnelles et aussi celle entre le temps d'écran passif et les habiletés socioémotionnelles. Plus précisément, pour le temps d'écran total, cette relation semblait seulement présente pour les parents qui utilise un niveau de supervision élevé, chez qui, plus le temps d'écran augmente plus les habiletés socioémotionnelles diminuent de façon marquée. Cela signifie que la relation entre le temps d'écran total et les habiletés socioémotionnelles dépend du niveau de supervision. On pourrait croire que certains facteurs sont liés à la supervision élevée. Par exemple, il est possible que les parents qui emploient la supervision à un niveau élevé croient que superviser l'enfant quand il utilise un dispositif numérique annule les effets négatifs que cela pourrait avoir. Ainsi, peut-être permettent-ils plus de temps d'écran que les parents qui utilisent la supervision à des niveaux différents.

Nikken et Schols (2015) soulignent que certaines croyances et caractéristiques des parents influencent le type de médiation qu'ils vont utiliser : 1) ceux qui ont l'impression que les appareils numériques sont trop compliqués pour leur enfant utilisent moins la supervision et le co-usage comparé aux autres techniques et 2) les mères utilisent davantage la supervision que les pères. De plus, toujours selon ces auteurs, la supervision est la médiation qui est surtout utilisée, avec le co-usage, lorsque le contenu visionné ou utilisé est du divertissement. Dans la présente étude, on peut

constater que dans tous les cas, la supervision à niveau faible n'a aucun effet sur la relation entre les différents temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles. Étonnamment, dans certaines circonstances, la supervision amplifie le déclin des habiletés socioémotionnelles à mesure que le temps d'écran augmente. Il serait intéressant d'étudier les perceptions des parents quant aux bienfaits de l'utilisation de la supervision dans un contexte d'utilisation des dispositifs numériques et des raisons pourquoi ils l'utilisent.

Les effets modérateurs découverts dans cette étude correspondent en partie aux résultats d'autres auteurs qui ont trouvé certains effets modérateurs de stratégies précises de médiation parentale. Tout de même, ces effets différencieraient selon la stratégie utilisée. Ainsi, dans un tout autre contexte, c'est-à-dire de lien entre l'utilisation de la télévision qui prédit le niveau de nourriture ingérée de type élevée-en-calories-et-basse-en-nutriments, certaines stratégies de médiation parentale augmentaient la relation entre ces éléments (covoisionnement et médiation instructive) tandis que d'autres la diminuaient (médiation restrictive; Harrison et al., 2012). En conclusion, les différentes relations discutées devraient sans aucun doute être explorées dans d'autres études pour mieux les comprendre.

Topper (2017) a elle aussi trouvé que la médiation parentale est un modérateur significatif de la relation entre le temps d'usage des écrans et les compétences sociales, mais le lien qu'elle a trouvé est positif. Les enfants qui étaient à l'étude dans la recherche de Topper étaient âgés de 5 à 12 ans, tandis que ceux de l'étude présente étaient âgés de 3 à 5 ans. Il se peut que la médiation parentale soit plus efficace, ou encore agisse différemment sur la relation entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles en fonction de l'âge des enfants. Ce serait également un élément intéressant à explorer dans de futures recherches.

De plus, différents éléments influencent la façon d'utiliser la médiation parentale et peuvent être des variables confondantes dans les différentes relations explorées. Entre autres, il est souligné par certains auteurs que plus l'enfant est habile pour utiliser les écrans, plus les parents utilisent la médiation parentale (Nikken et al., 2015). Par contre, ces derniers ont révélé que le niveau de médiation parentale est semblable, peu importe le temps d'écran de l'enfant. De plus, dans un

contexte de jeu éducatif, les parents utilisent davantage la médiation parentale (toutes techniques confondues). Le type de contenu était d'ailleurs également souligné comme un point important à tenir compte dans les mesures d'utilisation des écrans (Jackson, 2018). Il pourrait ainsi être pertinent d'intégrer au modèle différentes variables (par exemple celles mentionnés précédemment) pour les futures recherches pour tenter de mieux cerner le contexte qui influence les habiletés socioémotionnelles. Enfin, plus généralement, aucune autre étude ne semble s'être attardée à la médiation parentale comme modérateur dans la relation entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles. Des recherches futures sont donc nécessaires pour continuer d'explorer ce lien.

Forces et limites

Le sujet abordé dans la présente étude constitue une force importante puisque c'est un sujet d'actualité encore peu abordé, surtout auprès d'une population de jeunes enfants. Le nombre important de participants est également une force, ainsi que le fait que le temps d'écran et la médiation parentale soient chacun déclinés en modalités précises (types d'usage et types de médiation). Le fait de distinguer ces derniers types aide à comprendre plus précisément quel type de temps d'écran ou de médiation est lié à quelle modalité. Hu et al. (2020) soulevaient aussi l'importance de distinguer le temps d'écran actif et le temps d'écran passif.

Une première limite concerne les caractéristiques des participants de l'étude : c'était en majorité des mères, le revenu du ménage était plus élevé que 50 000 \$ pour 90,5 % d'entre eux, et leur niveau d'étude (complété le plus élevé) était l'université pour la plupart. Ces éléments apportent une certaine homogénéité des participants et cela peut faire que ce n'est pas du tout représentatif de la population générale. Les pères prennent de plus en plus de place dans l'éducation des enfants et le fait qu'ils soient sous-représentés peut faire en sorte que le portrait de l'enfant qui est dressé selon la vision principalement des mères ne soit pas totalement représentatif de l'ensemble de son quotidien. De plus, sept participants ont été enlevés de l'échantillon en réponse au fait qu'ils avaient des valeurs extrêmes pour différentes analyses. Cette décision a été prise en supposant qu'ils avaient peut-être des caractéristiques particulières qui n'ont pas été documentées

dans la présente étude et que ces résultats pouvaient influencer de manière importante les analyses, mais il est possible que le fait de les avoir retirés ait créé certains biais.

Une deuxième limite se situe dans les techniques d'échantillonnage utilisées. L'échantillon par volontaires et celui par effet boule de neige ne sont pas aléatoires et cela peut mener à certains biais. Les endroits où l'appel à participation a été publié peuvent également influencer l'échantillon des volontaires. Par exemple, il se peut que les gens qui choisissent de participer aient des caractéristiques particulières, et que certaines strates de la population ne soient pas bien représentées. D'ailleurs, une très grande partie des participants ont un revenu assez élevé, ce qui peut être dû en partie à cela.

Une troisième limite est le devis de l'étude qui est corrélationnel et transversal, donc non expérimental, et qui permet seulement de contrôler de façon très limitée les menaces à la validité interne. Le fait d'utiliser un outil non validé (le calendrier pour le temps d'écran conçu spécialement dans le cadre de l'étude) peut également être une limite puisqu'il se peut qu'il ne mesure pas adéquatement le temps d'écran pour cette population. Le nombre d'analyses effectuées est une limite à considérer aussi puisqu'il augmente le nombre d'erreurs alpha.

Enfin, une limite très importante est le contexte actuel de pandémie avec le COVID-19. Cette étude a été réalisée près d'un an après le début de la pandémie et, comme le rapportent les parents de l'étude, ce contexte particulier a modifié le temps d'écran autorisé dans les familles : 38 % disent que le temps d'écran de leur enfant est un peu plus élevé qu'avant la pandémie et 19 % qu'il est beaucoup plus élevé. Effectivement, on peut penser que le fait de travailler de la maison tout en devant s'occuper d'un jeune enfant (ou même de plusieurs) peut inciter les parents à utiliser les appareils numériques pour occuper leur enfant. On peut avancer sans trop de doutes que le stress rattaché à l'inconnu et également aux règles sans cesse changeantes des différents milieux de vie lié au COVID-19 peut mener les parents à modifier les modalités à la maison concernant les dispositifs numériques. Au printemps 2021, parmi les 219 parents interrogés dans le cadre de l'étude de Côté et Gervais (2021) sur l'expérience des familles en lien avec le COVID-19, environ la moitié de ceux-ci présentaient des symptômes associés à une dépression et leur niveau d'anxiété

était plus élevé que les moyennes habituelles. Ces mêmes parents rapportaient également des préoccupations à plusieurs niveaux, par exemple, le retard pris par leur enfant en classe, la fermeture subite des classes occasionnant la réorganisation imprévue du quotidien familial et les impacts des bulles-classes sur les relations sociales. Comme Chaudron (2015) le soutient, les écrans sont entre autres utilisés par les parents quand ils veulent des moments pour eux. Le temps d'écran a changé pour la plupart des familles à cause du contexte de pandémie dans la dernière année, mais peut-être que les habiletés socioémotionnelles se modifient plus lentement suite à ce changement de temps d'écran. Par exemple, l'impact de cette augmentation de temps passé sur les appareils numériques sur les habiletés pourrait se faire seulement sentir dans deux ans. Bref, il est impossible de connaître vraiment cet effet pour l'instant, mais il faut tenir compte de ce contexte dans l'interprétation des données.

Implications

Cette étude démontre que certains liens semblent exister entre le temps d'écran (total, ou passif, ou actif), les habiletés socioémotionnelles et certains types de médiation parentale. Par contre, la plupart des associations trouvées n'ont pas d'appuis de travaux précédents puisque ces derniers sont inexistantes, ou encore parce que les présents résultats vont à l'encontre, en partie, des conclusions d'autres auteurs. Comme mentionné à maintes reprises, les études incluant ces variables sont très rares chez une population de jeunes enfants et la présente recherche réitère l'importance de continuer d'explorer ces éléments pour éclaircir comment ils sont associés. Les effets modérateurs de la supervision parentale (mais pas des autres types de médiation ni de la médiation totale) sur le lien entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles démontrent qu'il est important de s'attarder à la médiation parentale en détail (en différenciant les types de médiation) lorsqu'on explore cette relation. Le besoin primordial de poursuivre les études dans ce domaine ressort fortement puisque les résultats sont quelque peu inattendus. La corrélation positive trouvée entre la supervision parentale et les habiletés socioémotionnelles dans certains contextes est également une piste d'action simple et prometteuse qui peut continuer d'être explorée et qui pourrait être facilement appliquée dans différentes interventions.

Références

- American Academy of Pediatrics (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e 20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Barringer, M. N., et Gay, D. A. (2017). Happily religious: The surprising sources of happiness among lesbian, gay, bisexual, and transgender adults. *Sociological Inquiry*, 87(1), 75–96. <https://doi.org/10.1111/soin.12154>
- Bates, J. E., Schermerhorn, A., et Petersen, I. (2012). Temperament and family processes. Dans M. Zentner et R. Shiner (ed.), *Handbook of temperament* (p. 425-441). Guilford Press.
- Belsky, J., Fearon, R. M. P. et Bell, B. (2007). Parenting, attention and externalizing problems: Testing mediation longitudinally, repeatedly and reciprocally. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1233-1242. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01807.x>
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. Dans R. M. Lerner, M. H. Bornstein et T. Leventhal (dir.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 4. Ecological settings and processes in developmental systems*, (p. 55-132). Wiley.
- CEFRIQ (2018). *Portrait numérique des foyers québécois*. <https://cefrio.qc.ca/fr/enquetes-et-donnees/netendances2018-portrait-numerique-des-foyers-quebecois/>
- Cespedes, E. M., Gillman, M. W., Kleinman, K., Rifas-Shiman, S. L., Redline, S. et Taveras, E. M. (2014). Television viewing, bedroom television, and sleep duration from infancy to mid-childhood. *Pediatrics*, 133(5), 1163-1171. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3998>
- Chaudron, 2015. Young children (0-8) and digital technology - A qualitative exploratory study across seven countries. <https://doi.org/10.2788/00749>.
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323-343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Common Sense Media (2017). *The common sense census: Media use by kids age zero to eight*. <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017>
- Common Sense Media (2013). *Zero to eight: Children media use in America*. <https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: NY: Psychology Press.

- Doll, B. et Jones, K. (2010). Review of social skills improvement system rating scales. Dans Spies, R. A., Carlson, J. F., Geisinger, K. F. et Murphy, L.L. (dir.). *Mental measurements yearbook*, 561-565. University of Nebraska, Buros Institute of Mental Measures.
- Downey, D. B., Condrón, D. J., et Yucel, D. (2015). Number of siblings and social skills revisited among American fifth graders. *Journal of Family Issues*, 36(2), 273–296. <https://doi.org/10.1177/0192513X13507569>
- Downey, D. B., et Condrón, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 333–350. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x>
- Dunn, J., Brown, J. R., Slomkowski, C., Tesla, C. et Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366. <https://doi.org/10.2307/1130811>
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. et Popp, T. K. (2006). Getting along with others: social competence in early childhood. Dans K. McCartney et D. Phillips (dir.), *Blackwell handbook of early childhood development* (p. 297-316). Blackwell Publishing Ltd.
- Freund, J. H., et Elardo, R. (1978). Maternal behavior and family constellation as predictors of social competence in learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 1(3), 80–86. <https://doi.org/10.2307/1510940>
- Giguère, J., Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., Royer, É., et Leclerc, D. (2002). Le style parental chez les adolescents dépressifs, à troubles extériorisés ou délinquants [The parenting style of parents of depressive adolescents with externalizing problems or delinquency]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 23 (1), 17–39.
- Gresham, F. M. et Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales (SSIS-RS)*. Pearson.
- Hale, L. et Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.smrv.2014.07.007>
- Harrison, K., Liechty, J. M. et The STRONG Kids Program (2012). Us preschoolers' media exposure and dietary habits: The primacy of television and the limits of parental mediation. *Journal of Children and Media*, 6(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/17482798.2011.633402>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach*. Guilford Press.

- Hinkley, T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnár, D., Moreno, L. A., . . . De Bourdeaudhuij, I. (2014). Early childhood electronic media use as a predictor of poorer well-being: A prospective cohort study. *JAMA Pediatrics*, *168*(5), 485-492. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.94>
- Hu, B. Y., Johnson, G. K., Teo, T. et Wu, Z. (2020). Relationship between screen time and chinese children's cognitive and social development. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1702600>
- Hysing, M., Pallesen, S., Stormark, K. M., Jakobsen, R., Lundervold, A. J. et Sivertsen, B. (2015). Sleep and use of electronic devices in adolescence: results from a large population-based study. *BMJ Open*, *5*(1). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-0067482017-029>
- Isakson, E. A., Higgins, L., Davidson, L. et Cooper, J. L. (2009). *Indicators for social-emotional development in early childhood: A guide for local stakeholders*. http://www.nccp.org/publications/pdf/text_901.pdf
- Jackson, D. B. (2018). Does TV viewing during toddlerhood predict social difficulties and conduct problems? *Infant and Child Development*, *27*(4), n/a-n/a. <https://doi.org/10.1002/icd.2086>
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P. et Bonner, R. L., Jr. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, *136*(6), 1044-1050. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
- Lundy, J. J., Coons, S. J., Wendel, C., Hornbrook, M. C., Herrinton, L., Grant, M. et Krouse, R. S. (2009). Exploring household income as a predictor of psychological well-being among long-term colorectal cancer survivors. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care et Rehabilitation*, *18*(2), 157-161. <https://doi.org/10.1007/s11136-008-9432-4>
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C. et Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, *173*(3), 244-250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
- McCausland-Hartman, G. (2017). The impact of access to digital devices on social skills growth in kindergarteners (Thèse de doctorat). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 79 (9-A (E))
- Mistry, K. B., Minkovitz, C. S., Strobino, D. M. et Borzekowski, D.L.G. (2007). Children's television exposure and behavioral and social outcomes at 5.5 years: does timing of exposure matter? *Pediatrics*, *120*(4), 762. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-3573>

- Nathanson, A. I., Sharp, M. L., Aladé, F., Rasmussen, E. E. et Christy, K. (2013). The relation between television exposure and theory of mind among preschoolers. *Journal of Communication*, 63(6), 1088-1108. <https://doi.org/10.1111/jcom.12062>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016). Parenting matters: Supporting parents of children ages 0-8. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21868>.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The science of early childhood development: Closing the gap between what we know and what we do*. http://developingchild.harvard.edu/resources/reports_and_working_papers/science_of_early_childhood_development/
- Nielsen, P., Favez, N., Liddle, H. et Rigter, H. (2019). Linking parental mediation practices to adolescents' problematic online screen use: A systematic literature review. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(4), 649–663. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.61>
- Nikkelen, S. W. C., Valkenburg, P. M., Huizinga, M. et Bushman, B. J. (2014). Media use and ADHD-related behaviors in children and adolescents: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(9), 2228-2241. <https://doi.org/10.1037/a0037318>
- Nikken, P. et Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning Media and Technology*, 39(2), 250-266. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>
- Nikken, P. et Schols M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423-3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- Ofcom, 2019. *Children and parents: Media use and attitudes report*. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2019>
- Ogelman, G.H., Güngör, H., Körükçü, Ö. et Erten Sarkaya, H. (2016). Examination of the relationship between technology use of 5-6 year-old children and their social skills and social status. *Early Child Development and Care*, 188(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1208190>
- Pea, R., Nass, C., Meheula, L., Rance, M., Kumar, A., Bamford, H., Nass, M., Simha, A., Stillerman, B., Yang, S. et Zhou, M. (2012). Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8- to 12-year-old girls. *Developmental Psychology*, 48 (2), 327-336. <https://doi.org/10.1037/a0027030>

- Pew Research Center (2020). *Parenting children in the age of screens*. <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/parenting-children-in-the-age-of-screens/>
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6, 111–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>
- Rose-Krasnor, L. et Denham, S. A. (2009). Social and emotional competence in early childhood. Dans K.H. Rubin, W.M. Bukowski et B. Laursen (dir.), *Peer Interactions, Relationships, and Groups* (p.162-179). Guilford Press.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L. et Clements, W. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161-174. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.1.161>
- Skalická, V., Wold Hygen, B., Stenseng, F., Kårstad, S. B. et Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 427-443. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12283>
- Société canadienne de pédiatrie (2017). *Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world*. <https://www.cps.ca/en/documents/position/screen-time-and-young-children>
- Thompson, R. A. et Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. Dans K. McCartney et D. Phillips (dir.), *Blackwell handbook of early childhood development* (p. 317–338). Blackwell.
- Topper, C. (2017). Parental perception of mobile device usage in children and social competency (Thèse de doctorat). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 79 (1-A (E))
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthode de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-689. doi : 10.1037/h0079856
- Verlinden, M., Tiemeier, H., Hudziak, J. J., Jaddoe, V. W., Raat, H., Guxens, M. et Jansen, P. W. (2012). Television viewing and externalizing problems in preschool children: The generation r study. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(10), 919-925. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.653>
- Wong, Y. C., Ho, K. M., Chen, H., Gu, D. et Zeng, Q. (2015). Digital divide challenges of children in low-income families: The case of Shanghai. *Journal of Technology in Human Services*, 33(1), 53-71. <https://doi.org/10.1080/15228835.2014.998576>

Youngblade, L. M. et Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492. <https://doi.org/10.2307/1131658>

Zhang, G., Wu, L., Zhou, L., Lu, W. et Mao, C. (2016). Television watching and risk of childhood obesity: a meta-analysis. *The European Journal of Public Health*, 26(1), 13-18. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv213>

Annexe 1

Directive : Veuillez écrire le temps d'écran de votre enfant (**en minutes**) dans la grille ci-dessous en vous basant sur une **semaine typique**. **Seul le temps passé devant la télévision, un cellulaire, ou une tablette doit être noté**. De plus, seuls les types d'activités expliqués dans la charte (au bas du tableau) doivent être notés. **Remplissez au minimum les deux dernières lignes en caractère gras (total J et total V)**. Les cases *am*, *pm* et *soir*, sont là seulement pour vous aider à faire le calcul au besoin. **Lisez bien la charte**.

***Concentrez-vous sur l'enfant sélectionné en début de questionnaire.

But : Obtenir le temps moyen par semaine le plus juste possible pour chaque type d'activités.

Charte

J : Jouer à des jeux (sur un cellulaire ou une tablette)

V : Écouter des vidéos (émissions, films, etc.)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Am	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :
Pm	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :
Soir	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :
Total	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :

ANNEXE 2 : Tableaux des résultats des différents modèles

Résultats des modèles et effet des covariables avec VI temps d'écran total

Variable modératrice	F	p du modèle	R ² du modèle	Effet CV revenu	Effet CV nb d'enfants
Médiation totale	2,16	0,06	0,089	-	-
Médiation restrictive	2,05	0,08	0,085	-	-
Médiation active	2,35	0,046	0,096 3	b : 2,14 s. e. : 0,92 p : 0,02	-
Restrictions techniques	3,19	0,01	0,127	b : 1,89 s. e. : 0,91 p : 0,04	-
Co-usage	2,55	0,03	0,104	b : 2,22 s. e. : 0,92 p : 0,02	b : -2,46 s. e. : 1,24 p : 0,049 8
Supervision	3,36	0,01	0,132	b : 2,22 s. e. : 0,92 p : 0,02	b : -2,53 s. e. : 1,25 p : 0,045

Charte : - : non significatif; CV : covariable

* Les modèles qui avaient comme variable modératrice la *médiation active*, les *restrictions techniques* et le *co-usage* étaient significatifs, mais seul l'effet d'une ou des deux covariables sur les habiletés socioémotionnelles était significatif.

Résultats des modèles et effets des covariables avec VI temps d'écran passif

Variable modératrice	F	p du modèle	R ² du modèle	Effet CV revenu	Effet CV nb d'enfants
Médiation totale	2	0,08	0,083	-	-
Médiation restrictive	1,95	0,09	0,081	-	-
Médiation active	2,14	0,07	0,089	-	-
Restrictions techniques	3,12	0,01	0,124	b : 1,9 s. e. : 0,91 p : 0,04	-
Co-usage	2,55	0,03	0,104	b : 2,29 s. e. : 0,92 p : 0,01	-
Supervision	3,02	0,01	0,121	b : 2,09 s. e. : 0,91 p : 0,02	-

Charte : - : non significatif, CV : covariable

Les modèles qui avaient comme variable modératrice les *restrictions techniques* et le *co-usage* étaient significatifs, mais seul l'effet du revenu sur les habiletés socioémotionnelles était significatif.

Résultats des modèles et effets des covariables avec VI temps d'écran actif

Variable modératrice	F	p du modèle	R² du modèle	Effet CV revenu	Effet CV nb d'enfants
Médiation totale	2,4	0,04	0,098	<i>b</i> : 2,27 <i>s. e.</i> : 0,92 <i>p</i> : 0,01	-
Co-usage	2,38	0,04	0,098	<i>b</i> : 2,23 <i>s. e.</i> : 0,91 <i>p</i> : 0,02	-
Supervision	2,61	0,03	0,106	<i>b</i> : 2,28 <i>s. e.</i> : 0,91 <i>p</i> : 0,01	-
Médiation active	3,22	0,009	0,128	<i>b</i> : 2,37 <i>s. e.</i> : 0,90 <i>p</i> : 0,01	<i>b</i> : -2,47 <i>s. e.</i> : 1,24 <i>p</i> : 0,05
Médiation restrictive	2,33	0,05	0,096	<i>b</i> : 2,36 <i>s. e.</i> : 0,93 <i>p</i> : 0,01	-
Restrictions techniques	3,18	0,01	0,13	<i>b</i> : 1,93 <i>s. e.</i> : 0,90 <i>p</i> : 0,04	-

Charte : - : non significatif, CV : covariable

Chapitre 6. Discussion

Ce mémoire comprend l’insertion d’un article, un format retenu dans le but de favoriser la diffusion rapide des résultats dans les milieux scientifiques et de pratique, puisque les études portant sur les usages des écrans par les jeunes enfants sont rares. Qui plus est, il s’agit d’un sujet d’importance et d’actualité pouvant avoir de multiples implications sur le fonctionnement familial, ce qui interpelle la discipline du travail social. Les points saillants de la discussion des résultats présentée dans le chapitre précédent sont brièvement résumés. En complément, une section sur les covariables ne faisant pas partie de l’article est ici présentée, de même que les retombées de l’étude sur les perspectives de recherches futures et la pratique du travail social. Un annexe présentant les corrélations entre les variables à l’étude est aussi ajouté (voir Annexe 10).

6.1 Retour sur la discussion des résultats présentée dans l’article

Le but principal de l’étude était d’explorer et vérifier le lien entre l’utilisation des dispositifs numériques (temps d’écran total, temps d’écran passif, temps d’écran actif) et les habiletés socioémotionnelles. Aucun lien n’a été trouvé entre le temps d’écran et les habiletés socioémotionnelles. Ces résultats vont dans le même sens que plusieurs recherches (Jackson, 2018; Hu et al., 2020; McCausland-Hartman, 2017; Ogelman et al., 2016), mais vont aussi dans le sens opposé à d’autres (Hu et al., 2020; Mistry, et al., 2007; Skalická et al., 2019; Topper, 2017; Verlinden et al., 2012). Les résultats sont donc contradictoires entre les études, et cela peut s’expliquer par le fait que plusieurs éléments de contexte et méthodologiques diffèrent entre ces recherches et la nôtre (ex. l’âge des enfants, les outils utilisés, les pays d’où provienne la population, etc.). De plus, certaines variables modératrices semblent en jeu, et l’effet d’une variable modératrice pourrait en partie expliquer ces résultats contradictoires. Les effets entre le temps d’écran et les habiletés socioémotionnelles s’installent peut-être aussi seulement après un certain temps et ne peuvent être décelés étant donné le devis transversal de l’étude.

Le but secondaire de la présente recherche était d’explorer et de vérifier si la médiation parentale (via cinq types de médiation parentale et la médiation parentale totale) modère le lien

entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles. D'abord, certains liens directs entre la médiation parentale et les habiletés socioémotionnelles ont été discutés. Pour le modèle avec le temps d'écran total et celui avec le temps d'écran passif comme variable indépendante, plus la supervision était présente, plus les habiletés socioémotionnelles étaient élevées. Une explication proposée est que les pratiques parentales contribuent au développement des enfants (Bates et al., 2012; Belsky et al., 2007; Bornstein, 2015; National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2016). Un appui qui semble aller dans la même trajectoire que ces résultats est que la supervision parentale prédit négativement des problèmes extériorisés, des syndromes dépressifs et des comportements délinquants chez les adolescents (Giguère et al., 2002). Ainsi, on peut croire que la supervision parentale peut agir de la même façon chez les enfants plus jeunes et mener à de meilleures habiletés socioémotionnelles. On peut croire que le cadre que fournit le parent en lien avec l'utilisation des dispositifs numériques fait que l'enfant respecte d'avantage les règles imposées dans ce contexte (par exemple le temps maximum d'écran, le type de contenu) et que c'est la relation complexe entre ces différents éléments qui influence les habiletés socioémotionnelles positivement.

Pour le modèle avec le temps d'écran actif, plus les restrictions techniques augmentent, plus les habiletés socioémotionnelles diminuent. Une possibilité soulevée est que plusieurs caractéristiques et croyances des parents reliés à l'utilisation de restrictions techniques influencent négativement les habiletés socioémotionnelles (elles sont particulièrement utilisées lorsque les parents croient que les écrans sont néfastes et aussi par les parents avec un niveau d'éducation plus faible).

Pour ce qui est des modérateurs, seule la supervision avait un effet modérateur sur la relation entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles. Étonnamment, dans certaines circonstances, la supervision amplifiait le déclin des habiletés socioémotionnelles à mesure que le temps d'écran augmentait. Ainsi, pour le temps d'écran total, cette relation semblait seulement présente pour les parents qui utilisent un niveau de supervision élevé. Il se pourrait que certains facteurs soient liés à la supervision élevée (ex. les parents qui l'utilisent croient que la supervision annule les effets négatifs). En ce sens, Nikken et Schols (2015) soulignent que certaines croyances

et caractéristiques des parents influencent le type de médiation qu'ils vont utiliser (par exemple, les mères utilisent plus la supervision que les pères).

6.2 Covariables

Les variables confondantes retenues pour l'analyse vont dans le même ordre d'idées que plusieurs travaux. Dans plusieurs modèles de régressions multiples de la présente étude, le revenu du ménage était significativement et positivement lié aux habiletés socioémotionnelles, ce qui signifie que plus le revenu du ménage augmente, plus les habiletés socioémotionnelles sont élevées. Ce résultat va dans le sens de plusieurs recherches en psychologie et en travail social qui démontrent que le revenu (ou le fait d'être à faible revenu) est un déterminant puissant, entre autres, du bien-être psychologique (Lundy et al., 2009) et subjectif (Barringer et Gay, 2017). La plupart du temps, le revenu modifie plusieurs aspects contextuels, par exemple l'accessibilité aux appareils numériques, mais aussi le temps d'écran quotidien (Common Sense Media, 2017). Effectivement, un revenu plus élevé donne souvent accès à un nombre plus important de ressources stimulantes pour développer différentes capacités chez les enfants. De plus, généralement, le revenu augmente en fonction des années de scolarité et l'on peut croire que les parents plus scolarisés sont sensibilisés aux bonnes pratiques parentales à des niveaux différents des parents moins scolarisés.

Dans quelques modèles, le nombre d'enfants dans le logis était significativement et négativement lié aux habiletés socioémotionnelles : (a) avec la VI Temps d'écran total, avec le modérateur co-usage et aussi avec la supervision et b) avec la VI temps d'écran actif, avec le modérateur médiation active. Cela signifie que moins il y a d'enfants dans le logis, plus les habiletés socioémotionnelles sont élevées. Au contraire, Ruffman, et collaborateurs (1998) ont fait ressortir qu'une fratrie plus nombreuse semble augmenter la compréhension sociale et émotionnelle (surtout si la fratrie est plus âgée que l'enfant et qu'il y a plus de jeux de rôles). Ces deux dernières variables n'ont pas été contrôlées dans la présente étude, ce qui peut expliquer que les résultats trouvés ne vont pas dans ce sens. Dans le même ordre d'idée, d'autres auteurs arrivent à des résultats semblables, soit que les enfants qui grandissent avec au moins un frère ou une sœur ont de meilleures habiletés sociales (Downey et al. 2015; Downey et Condron, 2004) et que ceux

qui ont une plus grande fratrie sont plus compétents socialement (Freund et Elardo, 1978). Effectivement, entre 3 et 5 ans, le milieu de vie des enfants est principalement composé des parents et de la fratrie et les habiletés socioémotionnelles se développent principalement dans ce milieu de vie (Fabes et al., 2006). Il est donc logique de constater que le nombre d'enfants dans le logis est prédicteur des habiletés émotionnelles. Il se peut que les résultats de la présente étude (qui vont dans le sens contraire des autres études) s'expliquent par le fait qu'il existe différentes caractéristiques associées avec le nombre de personnes dans la fratrie et les habiletés socioémotionnelles et que ces dernières n'ont pas été mesurées ici.

6.3 Retombées de la recherche

6.3.1 Perspectives de recherches futures

Puisque certains liens ont été trouvés pour le temps d'écran total, d'autres pour le temps d'écran actif et d'autres pour le temps d'écran passif, il est important de continuer de différencier ces modalités pour les futures études sur le sujet. La médiation parentale apparaît offrir des pistes d'explications prometteuses de la variance entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles, particulièrement la supervision. Le nombre d'enfants dans le logis mériterait également une étude à part entière en lien avec les habiletés socioémotionnelles pour mieux comprendre les variables en jeu. Bref, davantage d'études sont nécessaires pour mieux comprendre si ces liens sont vraiment présents et de quelles façons ces différentes modalités interagissent. Plusieurs éléments restent également à être explorés dans le domaine. On peut se demander si d'autres composantes de la structure familiale influencent le temps d'écran, les habiletés socioémotionnelles et la médiation parentale (p. ex. famille monoparentale ou biparentale, âge de la fratrie, famille recomposée, etc.) Continuer d'explorer différents paramètres du milieu socio-économique (les mêmes que la présente étude, ainsi que d'autres) peut aussi s'avérer pertinent puisque des liens peuvent être trouvés dans d'autres populations. La plupart des participants de la présente étude provenaient du même milieu socio-économique et culturel, il peut ainsi être judicieux d'explorer ces éléments avec des participants moins homogènes à ce niveau pour permettre une meilleure généralisation des résultats. En plus des parents, interroger différents

acteurs qui œuvrent auprès de l'enfant peut être très à propos pour obtenir une vue plus complète et juste des habiletés socioémotionnelles, mais aussi de l'utilisation des écrans ou des dynamiques familiales en lien avec ces derniers. Les éducatrices à la petite enfance, ainsi que les professionnels (si l'enfant est suivi régulièrement dans un service quelconque pertinent au domaine) apparaissent des participants intéressants pour les études à venir.

De manière complémentaire, des études qualitatives pourraient apporter des informations intéressantes. On pourrait interroger les parents (mères et pères), individuellement ou en couple, pour mieux comprendre leur vision sur les apports et dangers des écrans pour leur enfant ainsi que les raisons pour lesquelles ils permettent à leur enfant d'utiliser les appareils numériques. La méthode ethnographique par observation pourrait aussi être utilisée dans les milieux familiaux pour observer les dynamiques et activités familiales créées au quotidien autour de ces dispositifs, ainsi que les pratiques parentales. Ce genre de méthode peut vraiment être adéquate pour ces dernières pratiques puisque le biais de désirabilité sociale est moins présent que lorsqu'un questionnaire autorapporté est utilisé. De plus, les dynamiques familiales comprennent plusieurs éléments qui interagissent les uns avec les autres, ce qui rend ardu l'évaluation adéquate de cette modalité avec une étude quantitative. Une méthode qualitative par observation est donc pertinente. Il peut aussi s'avérer très pertinent d'effectuer des entrevues avec les jeunes enfants afin de recueillir directement la parole de ceux concernés (un élément à inclure afin d'avoir une vue la plus complète possible). Ainsi, il serait possible de cerner, en lien avec les écrans, leurs intérêts, leurs ressentis, leur compréhension, leurs besoins et leurs perceptions. Par exemple, on pourrait s'attarder aux raisons, selon eux, pour lesquelles leurs parents permettent l'utilisation des écrans, ou encore les questionner sur ce que ces appareils leur procurent. Afin de comprendre sous un autre angle et plus globalement l'utilisation des écrans dans les familles, des entrevues avec des professionnels qui œuvrent auprès d'eux et des enfants peuvent être pertinentes (ex. éducateurs à la petite enfance, travailleurs sociaux, techniciens en éducation spécialisée). En résumé, plusieurs pistes s'offrent aux chercheurs pour continuer de comprendre plus en détail l'utilisation des dispositifs numériques et les habiletés socioémotionnelles chez les tout-petits.

6.3.2 Création d'un outil d'évaluation

Une implication intéressante, qui correspond aussi une force de l'étude, est qu'un outil a été créé pour évaluer le temps d'écran passif et le temps d'écran actif, et ce, sur une semaine complète. Il est demandé aux parents de remplir la grille selon une « semaine typique » afin d'obtenir un portrait le plus juste possible du temps d'écran habituel de l'enfant. Autrement, si un instrument de mesure demande par exemple le temps d'écran précis de l'enfant dans les trois prochains jours, il se peut que le temps ne soit pas représentatif de journées habituelles pour l'enfant, surtout en temps de pandémie où les routines et les journées sont régulièrement chamboulées à la dernière minute. Par exemple, il y a de fortes chances que les parents permettent plus de temps d'utilisation des écrans si l'école ferme avec une journée de préavis et qu'ils doivent travailler de la maison avec un jeune enfant à s'occuper.

Les outils disponibles (standardisés ou non) dans les études jusqu'à présent s'attardent, pour la plupart, seulement au temps d'écran général, et seulement sur une période précise (par exemple quelques jours, seulement une fin de semaine, seulement les après-midis de semaine, etc.). L'outil créé ici est donc un modèle intéressant sur lequel se baser pour évaluer le temps d'écran passif et actif pour les prochaines recherches (il peut être pertinent d'abord de le valider). Il pourrait même être bonifié (entre autres en ajoutant le temps d'utilisation de l'ordinateur) et adapté sous forme d'application pour cellulaire afin que les parents entrent les données au fil de la journée. Les chercheurs pourraient ainsi décider de la durée et des journées d'évaluations du temps d'écran selon les modalités de leur étude (ex. une semaine consécutive, 10 jours en tout, quatre fins de semaine, etc.). Il serait également pertinent qu'ils puissent personnaliser et choisir quelles modalités de temps d'écran inclure (ordinateur, tablette, cellulaire, etc.) et décider d'inclure ou non une section de notes pour que le parent puisse écrire des informations supplémentaires sur la journée. Des exemples de cela peuvent être : « J'ai dû garder mon enfant à la maison tout en travaillant, donc le temps d'écran était plus élevé qu'à l'habitude » ou encore « Aujourd'hui, il y a eu beaucoup plus de temps d'écran qu'une journée habituelle puisque c'était une journée de pluie ». Cette application pourrait grandement servir en contexte d'évaluation et d'intervention par exemple pour les travailleurs sociaux pour avoir un aperçu du temps d'écran dans la famille afin d'orienter les

interventions. Plusieurs enfants pourraient même être évalués en même temps en créant différents profils dans l'application. Avec cette application, il pourrait aussi être facile d'évaluer le temps d'écran dans différents milieux de vie.

Une option pourrait être ajoutée pour faciliter l'atteinte de buts par rapport au temps d'écran. Par exemple, après entente entre les membres de la famille et l'intervenant sur un objectif à respecter pour le temps d'écran maximum par jour, le parent pourrait continuer d'entrer le temps que son enfant passe devant un écran, et une alerte pourrait apparaître quand le temps d'écran maximum fixé a été atteint pour la journée. Ainsi, le parent aurait à sa disposition un rappel facile pour l'aider à calculer les informations nécessaires à l'atteinte de l'objectif. Le travailleur social pourrait aussi se servir des données de l'application pour faire un suivi avec le parent (ex. discuter avec lui des journées qui semblent plus difficiles pour réussir le but).

6.3.3 Portée de la recherche sur la pratique en travail social

Se questionner sur la place et sur l'impact de l'utilisation des appareils numériques au sein des familles est essentiel (Balleys et al, 2018; Millerand et al., 2018), notamment pour les travailleurs sociaux (T.S.) qui œuvrent auprès des jeunes et de leurs familles. Il s'agit désormais d'un élément important à considérer pour l'évaluation du fonctionnement personnel et familial, puisque cette utilisation peut affecter plusieurs systèmes (ontosystème, microsystème, etc.) et qu'il est important de s'attarder à l'environnement du système familial évalué (Audet et al., 2019; Pauzé et al. 2017) ; les appareils numériques font assurément partie du milieu de vie des enfants et des familles de nos jours. D'ailleurs, l'évaluation du fonctionnement social a pour but de « favoriser le développement optimal de l'être humain en interaction avec son environnement (cadre de référence des T.S.; Boily et Bourque, 2011), ce qui cadre parfaitement avec les dimensions explorées dans cette recherche. De plus, l'effet positif trouvé de la supervision parentale sur les habiletés socioémotionnelles dans certains contextes est également une piste d'action simple et prometteuse qui peut être facilement appliquée dans différentes interventions. Effectivement, lors de l'accompagnement des familles, on pourrait enseigner simplement aux parents à superviser l'enfant (garder un œil sur lui ou être à proximité) lorsqu'il utilise les dispositifs numériques. On pourrait

aussi discuter de ces aspects avec les parents pour trouver des options en phase avec leur réalité et pour les sensibiliser.

La présente étude démontre que, dans certaines circonstances, la façon dont le parent interagit avec son enfant en lien avec l'utilisation des écrans et les règles qu'il instaure dans ce contexte peuvent avoir un lien avec le temps d'écran du tout-petit et ses habiletés socioémotionnelles. Ainsi, on peut constater que les dynamiques parent-enfant n'ont pas seulement de l'importance dans les jeux, elles exercent aussi un impact dans un contexte de médiation parentale en lien avec l'utilisation des écrans. Il peut être intéressant pour les parents d'en apprendre davantage sur les types de médiation et leurs impacts possibles sur les habiletés socioémotionnelles de leurs enfants. Ils pourront ainsi décider de changer certaines habitudes s'ils le souhaitent. Pour les travailleurs sociaux, être attentif aux types de médiation parentale et aux types d'utilisation des écrans permet de mieux détailler l'environnement et le contexte familial ainsi que les dynamiques qui peuvent s'y jouer.

D'ailleurs, comme présenté dans la recension des écrits, plusieurs aspects en lien avec l'utilisation des appareils numériques modifient les dynamiques familiales. Par exemple, plusieurs personnes peuvent dorénavant s'introduire dans les interactions familiales face-à-face, ce qui change inévitablement les dynamiques. De plus, le fait d'utiliser chacun un dispositif numérique côte à côte est fréquent dans les foyers et c'est une activité qui isole les membres malgré le fait qu'ils sont ensemble (Turkle 2011). La théorie *The Couple and Family Technology* (CFT) (Hertlein, 2012; Hertlein et Blumer, 2013) soutient aussi que la structure (conceptualisée par les rôles, les règles et les frontières) des relations familiales est certainement affectée par les écrans puisque les rôles, les règles et les frontières changent en lien avec ces dispositifs. Les résultats soutiennent ainsi qu'il est intéressant de s'attarder également aux dynamiques lorsqu'on explore le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles chez les enfants. C'est sans aucun doute un point à considérer pour les futures recherches, particulièrement en travail social où l'individu et son environnement sont vus comme un tout où les éléments s'interinfluent. Des approches s'attardent même plus particulièrement à l'environnement (p. ex. l'approche structurelle) pour comprendre et résoudre les problématiques de l'individu.

Plus globalement, les résultats de ce mémoire invitent les parents à se questionner sur la place qu'occupent les écrans dans la vie de leur enfant et de leur famille. Cela les sensibilise à être plus attentif à l'utilisation et aux types d'utilisation des écrans, aux types de règles qu'ils mettent en place par rapport à ces derniers, ainsi qu'aux conséquences possibles. Bien qu'il reste beaucoup d'exploration à faire dans le domaine, le fait de rendre les intervenants et les parents alertes aux différents aspects en jeu et aux interactions possibles entre ceux-ci est une implication d'importance.

Conclusion

Ce mémoire visait à explorer et vérifier le lien entre l'utilisation des appareils numériques chez les enfants de 3 à 5 ans et leurs habiletés socioémotionnelles, ainsi qu'à explorer et vérifier le lien de la médiation parentale avec ces éléments. Pour ce faire, des parents d'enfants entre 3 et 5 ans ont été invités à compléter un questionnaire en ligne regroupant plusieurs outils. Une contribution importante de l'étude est d'ailleurs la création d'un calendrier hebdomadaire du temps d'écran différenciant le temps d'écran actif et le temps d'écran passif. Cet outil n'a pas été évalué, mais il constitue tout de même une piste pour mieux s'orienter dans l'évaluation du temps d'écran.

À la lumière des résultats, il s'avère important d'explorer et de distinguer les différents types de médiation parentale dans un contexte d'utilisation des dispositifs numériques par les enfants et d'habiletés socioémotionnelles puisque différentes associations ont été trouvées. Pour certains modèles, plus la supervision était présente, plus les habiletés socioémotionnelles étaient élevées. Cela soulève des pistes intéressantes pour l'intervention, notamment en matière d'éducation, pour sensibiliser les parents au fait qu'il est important de garder un œil sur l'enfant lorsqu'il utilise les écrans (superviser leur utilisation), et ce, afin de l'aider à avoir de meilleures habiletés socioémotionnelles. D'un autre côté, dans une situation précise (avec le temps d'écran actif) plus les restrictions techniques augmentaient, plus les habiletés socioémotionnelles diminuaient.

En outre, un effet modérateur a été trouvé. La supervision a un effet modérateur sur la relation entre le temps d'écran et les habiletés socioémotionnelles dans certaines circonstances (à des niveaux précis de temps d'écran ou encore de médiation parentale). Plus précisément, la supervision amplifiait le déclin des habiletés socioémotionnelles à mesure que le temps d'écran augmentait. En résumé, on constate que les sortes de médiation parentale n'ont pas le même effet selon différents niveaux (de temps d'écran ou encore de médiation parentale). Il s'avère ainsi primordial de continuer d'explorer tous ces aspects dans de futures recherches pour mieux comprendre ces liens. Une autre contribution est l'importance de distinguer les types de temps d'écran (actif et passif), puisque les résultats différents dépendent de ces modalités. Cela constitue

une piste prometteuse pour mieux comprendre comment le temps d'écran interagit avec les habiletés socioémotionnelles.

En conclusion, cette recherche souligne l'importance de continuer les recherches dans ce domaine d'actualité, particulièrement en s'attardant aux variétés de temps d'écran et aux types de médiation parentale. Bien que l'utilisation des dispositifs numériques par les enfants inquiète différents pans de la société, il est possible d'envisager que des aspects positifs et soutenant soient trouvés : tout n'est pas noir ou blanc. Lorsque la pandémie mondiale du COVID-19 a frappé, n'est-ce pas la technologie qui a servi majoritairement à maintenir des liens sociaux en dehors du milieu de vie rapproché? D'autres perspectives positives sont des applications comme *Mightier* (Neuromotions Labs, 2021; contrôle des émotions), *Calm* (calm.com inc., 2021; méditations et techniques de respiration) ou *myPeekaville* (Peeakapak, 2021; enseignement d'habiletés socioémotionnelles) qui voient le jour pour aider les enfants au quotidien avec différents aspects sociaux et émotionnels et pour leur enseigner ces éléments de façon ludique. *Mightier* comprend d'ailleurs une démarche scientifique puisque c'est une application développée au *Boston Children's and Harvard Medical School* comprenant différents jeux pour les enfants afin de les aider à mieux contrôler leurs émotions (un moniteur cardiaque est utilisé). Bref, continuons d'explorer et restons ouverts aux possibilités infinies!

Références

- Allen, M. S. et Vella, S. A. (2015). Screen-based sedentary behaviour and psychosocial well-being in childhood: Cross-sectional and longitudinal associations. *Mental Health and Physical Activity*, 9, 41-47. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2015.10.002>
- Alphas Connectés (2019). *Plaidoyer pour la santé mentale des jeunes Québécois*. https://alphasconnectes.ca/wp-content/uploads/2019/10/MouvementAlphasConnectes_Memoire_2019.pdf
- American Academy of Pediatrics (2016). Media and young minds. *Pediatrics*, 138(5), e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Anderson, D. R. et Pempek, T. A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 505-522. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.1177/0002764204271506>
- Anderson, D. R. et Hanson, K. G. (2010). From blooming, buzzing confusion to media literacy: The early development of television viewing. *Developmental Review*, 30(2), 239-255. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.004>
- Audet, S. et Rondeau-Robitaille, D. (2019). L'évaluation du fonctionnement social. Dans S. Audet et D. Rondeau-Robitaille (dirs.), *L'évaluation du fonctionnement social : du quoi au comment* (p.45-64). Presses de l'Université du Québec.
- Balleys, C., Martin, O. et Jochems, S. (2018). Familles contemporaines et pratiques numériques : quels ajustements pour quelles normes? *Enfances, familles, générations*, (31). <https://doi.org/10.7202/1061774ar>
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Holt Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barkin, S., Ip, E., Richardson, I., Klinepeter, S., Finch, S. et Krcmar, M. (2006). Parental media mediation styles for children aged 2 to 11 years. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160(4), 395-401. <https://doi.org/10.1001/archpedi.160.4.395>
- Barlow, J., Smailagic, N., Ferriter, M., Bennett, C., et Jones, H. (2010). Group-based parent-training programmes for improving emotional and behavioural adjustment in children from birth to three years old. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3(3), 003680. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD003680.pub2>

- Barnett, S. M. et Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? : A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612-637. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.612>
- Barr, R. (2010). Transfer of learning between 2D and 3D sources during infancy: Informing theory and practice. *Developmental Review*, 30(2), 128-154. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.001>
- Barr, R. (2013). Memory constraints on infant learning from picture books, television, and touchscreens. *Child Development Perspectives*, 7(4), 205-210. <https://doi.org/10.1111/cdep.12041>
- Barr, R., Lauricella, A., Zack, E. et Calvert, S. L. (2010). Infant and early childhood exposure to adult-directed and child-directed television programming: Relations with cognitive skills at age four. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(1), 21-48. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0038>
- Barringer, M. N., et Gay, D. A. (2017). Happily religious: The surprising sources of happiness among lesbian, gay, bisexual, and transgender adults. *Sociological Inquiry*, 87(1), 75–96. <https://doi.org/10.1111/soin.12154>
- Bates, J. E., Schermerhorn, A., et Petersen, I. (2012). Temperament and family processes. Dans M. Zentner et R. Shiner (ed.), *Handbook of temperament*, p. 425-441. Guilford Press.
- Batterham, P. J. (2014). Recruitment of mental health survey participants using Internet advertising: Content, characteristics and cost effectiveness. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 23, 184–191. <https://doi.org/10.1002/mpr.1421>
- Baude et Cerutti (2021). *Comment faire? Un questionnaire en ligne*. Centre de recherche sur l’adaptation des jeunes et des familles à risque (JEFAR). <https://www.jefar.ulaval.ca/sites/jefar.ulaval.ca/files/uploads/Devenir%20ChercheurE%20no7.pdf>
- Bedford, R., Saez de Urabain, I. R., Cheung, C.H.M., Karmiloff-Smith, A. et Smith, T.J. (2016). Toddlers’ fine motor milestone achievement is associated with early touchscreen scrolling. *Frontiers in Psychology*, 7, 1108. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01108>
- Belcher, H. M., Watkins, K., Johnson, E. et Ialongo, N. (2007). Early Head Start: Factors associated with caregiver knowledge of child development, parenting behavior, and parenting stress. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 10(1), 6-19. <https://doi.org/10.1080/15240750701301639>
- Belsky, J., Fearon, R. M. P. et Bell, B. (2007). Parenting, attention and externalizing problems: Testing mediation longitudinally, repeatedly and reciprocally. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1233-1242. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01807.x>

- Belsky, J., Hsieh, K.-H. et Crnic, K. (1998). Mothering, fathering, and infant negativity as antecedents of boys' externalizing problems and inhibition at age 3 years: Differential susceptibility to rearing experience? *Development and Psychopathology*, *10*, 301-319. <https://doi.org/10.1017/S095457949800162X>
- Belsky, J., Putnam, S. et Crnic, K. (1996). Coparenting, parenting, and early emotional development. *New Directions for Child Development*, *74*, 45-55. <https://doi.org/10.1002/cd.23219967405>
- Benasich, A.A. et Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child Development*, *67*(3), 1186-1205. <https://doi.org/10.2307/1131887>
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., Jacobs, N. et American Institute for Research (2017). *Identifying, defining, and measuring social and emotional competencies*. <https://www.air.org/resource/identifying-defining-and-measuring-social-and-emotional-competencies>
- Blair, C. et Raver, C.C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, *67*(4), 309-318. <https://doi.org/10.1037/a0027493>
- Böhme, R. et Köpsell, S. (Avril 2010). *Trained to accept? a field experiment on consent dialogs* [Conférence]. 28th International Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI 2010, Atlanta, Georgia, USA. <https://doi.org/10.1145/1753326.1753689>
- Boily, M. et Bourque, S. (2011). *Cadre de référence*. Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. <https://www1.otstcfq.org/wp-content/uploads/2016/09/cadre-reference-evaluation-fonctionnement-social.pdf>
- Bond, L.A. et Burns, C.E. (2006). Mothers' beliefs about knowledge, child development, and parenting strategies: Expanding the goals of parenting programs. *Journal of Primary Prevention*, *27*(6), 555-571. <https://doi.org/10.1007/s10935-006-0061-9>.
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. Dans R. M. Lerner, M. H. Bornstein et T. Leventhal (dir.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 4. Ecological settings and processes in developmental systems*, (p. 55-132). Wiley.
- Bornstein, M.H. et Cote, L.R. (2004). "Who is sitting across from me?" Immigrant mothers' knowledge of parenting and children's development. *Pediatrics*, *114* (5), 557-564. doi : 10.1542/peds.2004-0713

- Boyd, J., Barnett, W.S., Bodrova, E., Leong, D.J. et Gomby, D. (2005). Promoting Children's Social and Emotional Development through Preschool Education. National Institute for Early Education Research.
- Braza, F., Braza, P., Carreras, M. R., Munoz, J. M., Sanchez-Martin, J. R., Azurmendi, A., Sorozabal, A., Garcia, A. et Cardas, J. (2007). Behavioral profiles of different types of social status in preschool children: An observational approach. *Social Behavior and Personality*, 35(2), 195-212. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.2.195>
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 3–35. <https://doi.org/10.2307/3333824>
- Bretherton, I. et Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.6.906>
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. et Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1986.tb00225.x>
- Brotman, L.M., Gouley, K. K., D., Chesir-Teran, D., Dennis, T., Klein, R. G. et ShROUT, P. (2005). Prevention for preschoolers at high risk for conduct problems: Immediate outcomes on parenting practices and child social competence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(4), 724-734. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3404_14
- Brown, J. R., Donelan-McCall, N. et Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings, and mothers. *Child Development*, 67, p.36-849. <https://doi.org/10.2307/1131864>
- Calm.com inc. (2021). Calm [application mobile]. Google play. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.calm.android>
- Carlini, B., Safioti, L., Rue, T. et Miles, L. (2015). Using Internet to recruit immigrants with language and culture barriers for tobacco and alcohol use screening: A study among Brazilians. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 17, 553–560. <https://doi.org/10.1007/s10903-013-9934-1>
- Carpendale, J. et Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Blackwell.
- Casiano, H., Kinley, D. J., Katz, L. Y., Chartier, M. J. et Sareen, J. (2012). Media use and health outcomes in adolescents: findings from a nationally representative survey. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry/Journal de l'Academie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 21 (4), 296.

- CEFRIQ (2018). *Portrait numérique des foyers québécois*. <https://cefrio.qc.ca/fr/enquetes-et-donnees/netendances2018-portrait-numerique-des-foyers-quebecois/>
- Cespedes, E. M., Gillman, M. W., Kleinman, K., Rifas-Shiman, S. L., Redline, S. et Taveras, E. M. (2014). Television viewing, bedroom television, and sleep duration from infancy to mid-childhood. *Pediatrics*, 133(5), 1163-1171. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3998>
- Chaudron, 2015. *Young children (0-8) and digital technology - A qualitative exploratory study across seven countries*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/00749>.
- Chen, X., Dong, Q. et Zhou, H. (1997). Authoritative and authoritarian parenting practices and social and school performance in Chinese children. *International Journal of Behavioral Development*, 21(4), 855-875. <https://doi.org/10.1080/016502597384703>
- Chen, X., French, D. et Schneider, B. (2006). *Peer relations in cultural context*. Cambridge University Press.
- Cillessen, A. H. N. et Bellmore, A. D. (2011). Social skills and social competence in interactions with peers. Dans P. K. Smith et C. H. Hart (dir.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (p. 393-412). Blackwell. Publishing Ltd.
- Cingel D. P. et Kremer, M. (2017). Prosocial television, preschool children's moral judgments, and moral reasoning: the role of social moral intuitions and perspective-taking. *Communication Research*, 46(3), 355-374. <https://doi.org/10.1177/0093650217733846>
- Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323-343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: NY: Psychology Press.
- Coie, J. D. et Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Common Sense Media (2017). *The common sense census: Media use by kids age zero to eight*. <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017>
- Common Sense Media (2013). *Zero to eight: Children media use in America*. <https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013>
- Coutu, S. Bouchard, C., Émard, M.-J. et Cantin G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant (pdf). Dans J-P. Lemelin, M. A., Provost, G. M.

Taraboulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent - Tome 1*, p.139-183. Presses de l'université du Québec.

- Crawley, A. M., Anderson, D. R., Wilder, A., Williams, M. et Santomero, A. (1999). Effects of repeated exposures to a single episode of the television program Blue's Clue on the viewing behaviors and comprehension of preschool children. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 630-37. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.630>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage
- Crick, N. R. et Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- Davou, B. et Sidiropoulou, A. (2017). Family life around screens: Some thoughts on the impact of ICTs on psychological development and the development of relationships. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, *39*, 261-270. <https://doi.org/10.1007/s10591-017-9435-9>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. et Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, *74*, 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S. A., Cook, M. C., et Zoller, D. (1992). "Baby looks very sad" : Discussions about emotions between mother and preschooler. *British Journal of Developmental Psychology*, *10*, 301-315. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1992.tb00579.x>
- Denham, S.A. et Kochanoff, A.T. (2002). Parental contributions to preschoolers' understanding of emotion. *Marriage and Family Review*, *34*(3/4), 311-343. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_06
- Denham, S.A., McKinley, M., Couchoud, E. A. et Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, *61*(4), 1145-1152. <https://doi.org/10.2307/1130882>
- Denham, S., Warren, H., Von Salisch, M., Benga, O., Chin J-C. et Geangu E. (2011). Emotions and social development in childhood. Dans P. K. Smith et C. H. Hart (dir.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (p. 413-433). Blackwell. Publishing Ltd.

- Denham, S. A., Zoller, D. et Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.30.6.928>
- Derryberry, D. et Rothbart, M. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 958-966. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.6.958>
- Dias, P., Brito, R., Ribbens, W., Daniela, L., Rubene, Z., Dreier, M., Gemo, M., Di Gioia, R. et Chaudron, S. (2016). The role of parents in the engagement of young children with digital technologies: Exploring tensions between rights of access and protection, from “gatekeepers” to “scaffolders”. *Global Studies of Childhood*, 6(4), 414-427. <https://doi.org/10.1177/2043610616676024>
- Doll, B. et Jones, K. (2010). Review of social skills improvement system rating scales. Dans Spies, R. A., Carlson, J. F., Geisinger, K. F. et Murphy, L.L. (dir.). *Mental measurements yearbook*, 561-565. University of Nebraska, Buros Institute of Mental Measures.
- Doudin, F. Pons et D. R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école* (p. 7-31). Presses de l'Université du Québec.
- Downey, D. B., Condrón, D. J., et Yucel, D. (2015). Number of siblings and social skills revisited among American fifth graders. *Journal of Family Issues*, 36(2), 273-296. <https://doi.org/10.1177/0192513X13507569>
- Downey, D. B., et Condrón, D. J. (2004). Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family*, 66(2), 333-350. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2004.00024.x>
- Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I., Font, M., Harrington, A., Taromino, C., Yip, J. Rodriguez, C. (2013). Association of screen time use and language development in Hispanic toddlers: A cross-sectional and longitudinal study. *Clinical Pediatrics*, 52(9), 857-865. <https://doi.org/10.1177/0009922813492881>
- Duclos, B. H. et Pasquier, D. (2018). Faire famille avec internet : Une enquête auprès de mères de milieux populaires. *Enfances, Familles, Générations*, 31. <https://doi.org/10.7202/1061779ar>
- Dunn, J. (1983). Sibling relationships in early childhood. *Child Development*, 54, 787-811. <https://doi.org/10.2307/1129886>
- Dunn, J. (1988). *The beginnings of social understanding*. Harvard University Press
- Dunn, J. (2002). Sibling relationships. Dans P. K. Smith et C. H. Hart (dir.), *Blackwell handbook of childhood social development* (p. 223-237). Blackwell.

- Dunn, J., Bretherton, I. et Munn, P. (1987). Conversations about feelings between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.1.132>
- Dunn, J., Brown, J. R., Slomkowski, C., Tesla, C. et Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62, 1352-1366. <https://doi.org/10.2307/1130811>
- Dunn, J. et Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings, and mothers: A developmental perspective. *Aggressive Behavior*, 23, 343-357.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1997\)23:5<343::AID-AB4>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:5<343::AID-AB4>3.0.CO;2-J)
- Eisenberg, N. (1998). The socialization of socioemotional competence. Dans D. Pushkar, W.M. Bukowski, A.E. Schwartzman, D.M. Stack et D.R. White (dir.), *Improving Competence Across the Lifespan: Building Interventions Based on Theory and Research* (p. 59-78). Plenum Press.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. et Spinrad, T.L. (1998a). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Jones, S. et Guthrie, I.K. (1998b). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality. *Developmental Psychology*, 34(5), 910-924.
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.910>
- Ellison, N., Heino, R. et Gibbs, J. (2006). Managing impressions online: self presentation processes in the online dating environment. *Journal of Computer Mediated Communication*, 11(2), 415-441. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00020.x>
- News Media, Public Education and Public Policy Committee of American Psychological Association. (2019). Do policy statements on media effects faithfully represent the science? *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2(1), 12-25.
<https://doi.org/10.1177/2515245918811301>
- Erikson Institute (2016). *Technology and young children in the digital age*.
<https://www.ctdinstitute.org/library/2016-11-01/technology-and-young-children-digital-age-report-erikson-institute>
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. et Popp, T. K. (2006). Getting along with others: social competence in early childhood. Dans K. McCartney et D. Phillips (dir.), *Blackwell handbook of early childhood development* (p. 297-316). Blackwell Publishing Ltd.

- Fabes, R. A., Hanish, L. D. et Martin, C. L. (2003). Children at play: The role of peers in understanding the effects of childcare. *Child Development*, 74, 1039-1043. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00586>
- Fabes, R. A., Hanish, L. D. et Martin, C. L. (2004). The next 50 years: Considering gender as a context for understanding young children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 260-273. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0017>
- Fabes, R. A., Poulin, R., Eisenberg, N. et Madden-Derdich, D. (2003). The Coping with Negative Emotions Scale: Psychometric properties and relations with social competence. *Marriage et Family Review*, 34, 285–310. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_05
- Feldman, R. et Masalha, S. (2010). Parent-child and triadic antecedents of children's social competence: Cultural specificity, shared process. *Developmental Psychology*, 46(2), 455-467. <https://doi.org/10.1037/a0017415>
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2016). L'énoncé du but de la recherche, des questions et des hypothèses. Dans M.-F., Fortin et J. Gagnon, *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière éducation.
- Freund, J. H., et Elardo, R. (1978). Maternal behavior and family constellation as predictors of social competence in learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 1(3), 80–86. <https://doi.org/10.2307/1510940>
- Gatson, S. N. (2011). Self-naming practices on the internet: Identity, authenticity and community. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 11(3), 224 -235. <https://doi.org/10.1177/1532708611409531>
- Gaudet, J. et Breton, A (2009). *Recension des programmes d'intervention visant le mieux-vivre ensemble : Qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation?* Institut pacifique. https://institutpacifique.com/wp-content/uploads/2010/12/Rapport_CCA_FR.pdf
- Gentile, D. A., Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E., Reimer, R. A. et Walsh, D. A. (2012). Do you see what i see? Parent and child reports of parental monitoring of media. *Family Relations*, 61(3), 470-487. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00709.x>
- Giguère, J., Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., Royer, É., et Leclerc, D. (2002). Le style parental chez les adolescents dépressifs, à troubles extériorisés ou délinquants [The parenting style of parents of depressive adolescents with externalizing problems or delinquency]. *Revue Québécoise de Psychologie*, 23 (1), 17–39.
- Gingras, M.-E et Belleau, H. (2015). *Avantages et désavantages du sondage en ligne comme méthode de collecte de données : une revue de la littérature*. INRS Centre - Urbanisation Culture Société, Montréal. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/2678/>

- Ginsburg, K.R. (2007). Clinical report: The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Goodnow, J. J. (2002). Parents' knowledge and expectations: Using what we know. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Being and becoming a parent* (p. 439-460). Erlbaum.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. et Hooven, C. (1997). *Meta-emotion: How families communicate emotionally*. Erlbaum.
- Gouvernement de la Colombie-Britannique (2020). *BC's new curriculum - Core competencies*. <https://curriculum.gov.bc.ca/competencies>
- Gouvernement de l'Ontario (2019). *Social-Emotional Learning Skills*. <https://www.ontario.ca/document/health-and-physical-education-grades-1-8/social-emotional-learning-sel-skills#section-1>
- Gresham, F. M. et Elliott, S. N. (2008). *Social Skills Improvement System Rating Scales (SSIS-RS)*. Pearson.
- Grimard, F., Bastille-Denis, E. et Pletinx, A. (2013). Fondements et applications de la théorie de l'apprentissage sociale : acquisition et maintien des comportements agressifs. *Revue québécoise de psychologie*, 34(3), 11-28.
- Grusec, J. E. et Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.4>
- Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 108 (1), 106-116. <https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106>
- Halberstadt, A.G. (1986). Family socialization of emotional expression and nonverbal communication styles and skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 827-836.
- Hale, L. et Guan, S. (2015). Screen time and sleep among school-aged children and adolescents: A systematic literature review. *Sleep Medicine Reviews*, 21, 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2014.07.007>
- Halle, T. G. et Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>

- Han, H. S. et Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0139-2>
- Harrison, K., Liechty, J. M. et The STRONG Kids Program (2012). Us preschoolers' media exposure and dietary habits: The primacy of television and the limits of parental mediation. *Journal of Children and Media*, 6(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/17482798.2011.633402>
- Hart, C. H. (2007). Why are parents important? Linking parenting to childhood social skills in Australia, China, Japan, Russia and the United States. Dans A. S. Loveless et T. B. Holman (dir.), *The family in the third millennium* (p. 227-247). Praeger Publishers.
- Haut Conseil de la santé publique (HCSP), 2020. *Analyse des données scientifiques : effets de l'exposition des enfants et des jeunes aux écrans*. <https://www.hcsp.fr/explore.cgi/avisrapportsdomaine?clefr=759>
- Hayes, A. F. (2013). *Methodology in the social sciences. Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach*. Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach*. Guilford Press.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. et Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35(4), 583-601. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087963>
- Hertlein, K. M. (2012). Digital dwelling: Technology in couple and family relationships. *Family Relations*, 61(3), 374–387. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00702.x>
- Hertlein, K. M. et Blumer, M. L. C. (2013). *The couple and family technology framework: Intimate relationships in a digital age*. Routledge.
- Hertlein, K. M. (2018). Technology in relational systems: roles, rules, and boundaries. Dans J. Van Hook, S. M. McHale et V. King, *Families and technology* (p. 89-102). Cham, Suisse : Springer Nature Switzerland AG.
- Hess, C.R., Teti, D.M et Hussey-Gardner, B. (2004). Self-efficacy and parenting of high-risk infants: The moderating role of parent knowledge of infant development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(4), 423-437. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.06.002>
- Hinkley, T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnár, D., Moreno, L. A., Pigeot, I., Pohlmann, H., Reisch L. A., Russo, P., Veidebaum, T. Tornaritis, M., Williams, G., De Henauw, S. et De Bourdeaudhuij, I. (2014). Early childhood electronic media use as a

predictor of poorer well-being: A prospective cohort study. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 485-492. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.94>

- Hipp, D., Gerhardstein, P., Zimmermann, L. Moser, A. Taylor, G. et Barr, R. (2017). The dimensional divide: Learning from tv and touchscreens during early childhood. Dans R. Barr et D. N. Linebarger (dir.), *Media exposure during infancy and early childhood* (p.33-54). Springer International Publishing.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. et Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*, 26(7), 1071-1083. <https://doi.org/10.1177/0956797615581493>
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00612>
- Holden, G. W. et Buck, M. J. (2002). Parental attitudes toward childrearing. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Being and becoming a parent* (p.537-562). Erlbaum.
- Holloway, D. et Green, L. (2013). Using ethnography to understand everyday media practices in australian family life. Dans R. Parameswaren (dir.), *The International Encyclopedia of Media Studies* (p. 365-386). Blackwell.
- Hu, B. Y., Johnson, G. K., Teo, T. et Wu, Z. (2020). Relationship between screen time and chinese children's cognitive and social development. *Journal of Research in Childhood Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1702600>
- Huang, K.-Y., Caughy, M.O.B., Genevro, J.L. et Miller, T.L. (2005). Maternal knowledge of child development and quality of parenting among white, African-American and Hispanic mothers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 149-170. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.001>
- Hymel, S., Low, A., Starosta, L., Gill, R. et Schonert-Reichl, K. (2017). Promoting mental well-being through social-emotional learning in schools: Examples from British Columbia. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 36 (4), p.97-107. <https://doi.org/10.7870/cjcmh->
- Hysing, M., Pallesen, S., Stormark, K. M., Jakobsen, R., Lundervold, A. J. et Sivertsen, B. (2015). Sleep and use of electronic devices in adolescence: results from a large population-based study. *BMJ Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2014-0067482017-029>

- Institut de la statistique du Québec (2016). *Enquête québécoise sur l'accès des ménages à Internet*. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/science-technologie-innovation/utilisation-internet/menages-individus/cahier-metho-acces-menage-internet.pdf>
- Isakson, E. A., Higgins, L., Davidson, L. et Cooper, J. L. (2009). *Indicators for social-emotional development in early childhood: A guide for local stakeholders*. National center for children in poverty. http://www.nccp.org/publications/pdf/text_901.pdf
- Isley, S. L., O'Neil, R., Clatfelter, D. et Parke, R. D. (1999). Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology*, 35, 547-560. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.547>
- Jackson, D. B. (2018). Does TV viewing during toddlerhood predict social difficulties and conduct problems? *Infant and Child Development*, 27(4), n/a-n/a. <https://doi.org/10.1002/icd.2086>
- Jennett, C., Cox, A. L., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijs, T. et Walton, A. (2008). Measuring and defining the experience of immersion in games. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66, 641-661. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2008.04.004>
- Jiow, H. J., Lim, S. S. et Lin, J. (2017). Level up! Refreshing parental mediation theory for our digital media landscape. *Communication Theory*, 27(3), 309-328. <https://doi.org/10.1111/comt.12109>
- Jones, S. Bailey, R., Brush, K., Nelson, B. et Barnes, S. (2016). *What is the same and what is different? The Ecological Approaches to Social Emotional Learning (EASEL) Laboratory*. https://easel.gse.harvard.edu/files/gse-easel-lab/files/words_matter_paper.pdf
- Jones, D. E., Greenberg, M. et Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105 (11), 2283-2290. <https://doi.org/>
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P. et Bonner, R. L., Jr. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
- Kardefelt-Winther (2020). *Responding to screen time concerns: A children's rights approach*. Unicef. <https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/screen-time-concerns-children-participation-digital-online/>
- Karreman, A., De Haas, S., Van Tuijl, C., Van Aken, M.A.G. et Dekovic, M. (2008). Parenting, coparenting, and effortful control in preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 22, 30-40. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.1.30>

- Katz, R. et Low, S.M. (2004). Marital violence, coparenting, and family level processes in relation to children's adjustment. *Journal of Family Psychology*, *18*, 372-382. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.18.2.372>
- Kilic, A. O., Sari, E., Yucel, H., Oguz, M. M., Polat, E., Acoglu, E. A. et Senel, S. (2019). Exposure to and use of mobile devices in children aged 1-60 months. *The European Journal of Pediatrics*, *178*(2), 221-227. <https://doi.org/10.1007/s00431-018-3284-x>
- Kooiman, B. J. et Sheehan, D. P. (2014). Intergenerational remote exergaming with family and friends for health and leisure. *Journal of Intergenerational Relationships*, *12*(4), 413-424. <https://doi.org/10.1080/15350770.2014.962442>
- Kosinski, M., Matz, S. C., Gosling, S. D., Popov, V., et Stillwell, D. (2015). Facebook as a Research Tool for the Social Sciences. *American Psychologist*, *70*(6), 543-556. <https://doi.org/10.1037/a0039210>
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R. et Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review*, *44*, 19-58. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.12.002>
- Kremer, P., Elshaug, C., Leslie, E., Toumbourou, J. W., Patton, G. C. et Williams, J. (2014). Physical activity, leisure-time screen use and depression among children and young adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *17*(2), 183-187. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2013.03.012>
- Ladd, G. W. et Hart, C. H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology*, *28*, 1179-1187. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1179>
- Thompson, R. A. et Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. Dans K. McCartney et D. Phillips (dir.), *Blackwell handbook of early childhood development* (p. 317-338). Blackwell.
- Leeuw, E. D. et Hox J. J. (2011). Internet surveys as part of a mixed mode design. Dans M. Das, P. Ester et L. Kaczmirek (dir.), *Social and behavioral research and the internet: Advances in applied methods and research strategies* (chapitre 3). Taylor et Francis Group.
- Lemerise, E.A. et Dodge, K.A. (2000). The development of anger and hostile interactions. Dans M. Lewis et J. Haviland-Jones (dir.), *Handbook of Emotions* (p. 594-606). Guilford Press.
- Lewis, M. (2000). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. Dans M. Lewis et J. M. Haviland-Jones (dir.), *Handbook of emotions* (p. 563-573). Guilford.

- Li, H., Boguszewski, K. et Lillard, A. S. (2015). Can that really happen? Children's knowledge about the reality status of fantastical events in television. *Journal of Experimental Child Psychology*, 139, 99-114. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.05.007>
- Lin, L.-Y., Cherng, R.-J., Chen, Y.-J., Chen, Y.-J. et Yang, H.-M. (2015). Effects of television exposure on developmental skills among young children. *Infant Behavior and Development*, 38, 20-26. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.12.005>
- Lindsey, E.W., Cremeens, P.R. et Caldera, Y.M. (2010). Mother-child and father-child mutuality in two contexts: consequences for young children's peer relationships. *Infant and Child Development*, 19, 142-160. <https://doi.org/10.1002/icd.645>
- Liu, M., Wu, L. et Yao, S. (2015). Dose-response association of screen time-based sedentary behaviour in children and adolescents and depression: a meta-analysis of observational studies. *British Journal of Sports Medicine*, 50(20), 1252-1258. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2015-095084>
- Livingstone, S. et Haddon, L. (2008). Risky experiences for children online: Charting european research on children and the Internet. *Children and Society*, 22(4), 314-323. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00157.x>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. et Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: the perspective of European children. Full findings*. EU Kids Online.
- Livingstone, S., Kirwil, L., Ponte, C. et Staksrud, E. (2013). *In their own words: What bothers children online?* EU Kids Online.
- Lundy, J. J., Coons, S. J., Wendel, C., Hornbrook, M. C., Herrinton, L., Grant, M. et Krouse, R. S. (2009). Exploring household income as a predictor of psychological well-being among long-term colorectal cancer survivors. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care et Rehabilitation*, 18(2), 157-161. <https://doi.org/10.1007/s11136-008-9432-4>
- Lyons-Ruth, K., Bruschweiler-Stern, N., Harrison, A. M., Morgan, A. C., Nahum, J. P., Sander, L., Stern, D. N. et Tronick, E. Z. (1998). Implicit relational knowing: Its role in development and psychoanalytic treatment. *Infant Mental Health Journal*, 19(3), 282-289. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(199823\)19:3<282::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199823)19:3<282::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-O)
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.1006>
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C. et Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>

- Malin, J.L., Cabrera, N.J., Karberg, E., Aldoney, D., and Rowe, M.L. (2014). Low-income, minority fathers' control strategies and their children's regulatory skills. *Infant Mental Health Journal*, 35(5), 462-472. <https://doi.org/10.1002/imhj.21467>
- Malin, J. L., Karberg, E., Cabrera, N. J., Rowe, M., Cristaforo, T. et Tamis-LeMonda, C. S. (2012). Father-toddler communication in low-income families: The role of paternal education and depressive symptoms. *Family Science*, 3(3-4), 155-163. <https://doi.org/10.1080/19424620.2012.779423>
- Malochet, V. (2011). Redonner confiance : le soutien à la parentalité. *Sciences Humaines*, 232 (12), 8–8.
- McCullum, J.A., and Ostrosky, M.M. (2008). Family roles in young children's emerging peer-related social competence. In W.H. Brown, S.L. Odom and S.R. McConnell (Eds.), *Social Competence of Young Children: Risk, Disability, and Intervention* (pp. 31-60). Paul H. Brookes.
- Manganello, J. A. et Taylor, C. A. (2009). Television exposure as a risk factor for aggressive behavior among 3-year-old children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 163(11), 1037-1045. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.193>
- Mares, M. L. et Acosta, E. E. (2010). Teaching inclusiveness via TV narratives in the US: young viewers need help with the message. *Journal of Children Media*, 4(3), 231-247. <https://doi.org/10.1080/17482798.2010.486127>
- Mares, M. et Woodard, E. H. (2005). Positive effects of television on children's social interactions: A meta-analysis. *Media Psychology*, 7, 301-22. https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0703_4
- McCarty, C.A., Zimmerman, F.J., Digiuseppe, D.L. et Christakis, D.A. (2005). Parental emotional support and subsequent internalizing and externalizing problems among children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 26(4), 267-275. <https://doi.org/10.1097/00004703-200508000-00002>
- McCausland-Hartman, G. (2017). The impact of access to digital devices on social skills growth in kindergarteners (Thèse de doctorat). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 79 (9-A(E))
- McClelland, M. M. et Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206–224. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(03\)00026-7](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(03)00026-7)

- McDaniel, B. T. et Coyne, S. M. (2016). “Technoference”: The interference of technology in couple relationships and implications for women’s personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85-98. <https://doi.org/10.1037/ppm0000065>
- McMurray, R. G., Harrel, J. S., Deng, S., Bradley, C. B., Cox, L. M. et Bangdiwala, S. I. (2000). The influence of physical activity, socioeconomic status, and ethnicity on the weight status of adolescents. *Obesity Research*, 8, 130-39. <https://doi.org/10.1038/oby.2000.14>
- Millerand, F., Thoër, C., Duque, N. et Lévy J. J. (2018). Le « divertissement connecté » au sein du foyer : une enquête auprès des jeunes Québécois. *Enfances, Familles, Générations*, 31. <https://doi.org/10.7202/1061776ar>
- Mistry, K. B., Minkovitz, C. S., Strobino, D. M. et Borzekowski, D.L.G. (2007). Children’s television exposure and behavioral and social outcomes at 5.5 years: does timing of exposure matter? *Pediatrics*, 120(4), 762. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-3573>
- Mize, J. et Pettit, G. S. (1997). Mothers’ social coaching, mother–child relationship style, and children’s peer competence: Is the medium the message? *Child Development*, 68, 312-332. <https://doi.org/10.2307/1131852>
- Morgan, P., Hubler, D. S., Payne, P. B., Pomeroy, C., Gregg, D. et Homer, M. (2016). My partner’s media use: A qualitative study exploring perceptions of problems with a partner’s media use. *Marriage & Family Review*, 53(7), 683-695. <https://doi.org/10.1080/01494929.2016.1263589>
- Murphy, C. (2020). *Worried about your kid’s screen time? Parenting issues arise due to social media, tech*. Us today. <https://www.usatoday.com/story/tech/2020/07/31/kids-screen-time-concerns-mental-health-common-sense-pew-study/5504671002/>
- Nathanson, A. I., Sharp, M. L., Aladé, F., Rasmussen, E. E. et Christy, K. (2013). The relation between television exposure and theory of mind among preschoolers. *Journal of Communication*, 63(6), 1088-1108. <https://doi.org/10.1111/jcom.12062>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016). *Parenting matters: Supporting parents of children ages 0-8*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/21868>.
- National Scientific Council on the Developing Child (2007). *The science of early childhood development: Closing the gap between what we know and what we do*. http://developingchild.harvard.edu/resources/reports_and_working_papers/science_of_early_childhood_development/

- Neuromotions Labs (2021). *Mightier* (version 1.5.01) [application mobile]. Google play. https://play.google.com/store/apps/details?id=com.neuromotion.mightier&hl=fr_CA&gl=US
- Nielsen, P., Favez, N., Liddle, H. et Rigter, H. (2019). Linking parental mediation practices to adolescents' problematic online screen use: A systematic literature review. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(4), 649–663. <https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.61>
- Nikkelen, S. W. C., Valkenburg, P. M., Huizinga, M., et Bushman, B. J. (2014). Media use and ADHD-related behaviors in children and adolescents: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 50(9), 2228-2241. <https://doi.org/10.1037/a0037318>
- Nikken, P. et Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning Media and Technology*, 39(2), 250-266. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>
- Nikken, P. et Schols M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3423-3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
- O'Connor, T. G. et Scott, S. B. C. (2007). *Parenting and Outcomes for Children*. <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/parenting-outcomes.pdf>
- Ofcom, 2019. *Children and parents: Media use and attitudes report*. <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2019>
- Ogelman, G.H., Güngör, H., Körükçü, Ö. et Erten Sarkaya, H. (2016). Examination of the relationship between technology use of 5-6 year-old children and their social skills and social status. *Early Child Development and Care*, 188(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1208190>
- Okagaki, L., and Bingham, G. E. (2005). Parents' social cognitions and their parenting behaviors. Dans T. Luster et L. Okagaki (dir.), *Parenting : An ecological perspective* (p. 3-33). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., et Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(5), 425-431. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.50>
- Page, A. S., Cooper, A. R., Griew, P. et Jago, R. (2010). Children's screen viewing is related to psychological difficulties irrespective of physical activity. *Pediatrics*, 126(5), e1011. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-1154>

- Parker, J. G. et Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.102.3.357>
- Pauzé, R., Cook-Darzens, S., Villeneuve, M., Chateauneuf, D., Petitpas, J. et Côté, J. (2017). Évaluation du fonctionnement familial : proposition d'un modèle intégratif pour soutenir la pratique clinique et la recherche. *Thérapie Familiale*, 38, 295-328. <https://doi.org/10.3917/tf.173.0295>
- Pea, R., Nass, C., Meheula, L., Rance, M., Kumar, A., Bamford, H., Nass, M., Simha, A., Stillerman, B., Yang, S. et Zhou, M. (2012). Media use, face-to-face communication, media multitasking, and social well-being among 8- to 12-year-old girls. *Developmental Psychology*, 48 (2), 327-336. <https://doi.org/10.1037/a0027030>
- Peekapak (2021). *MyPeekaville* (version 2.4) [application mobile]. Google play. <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.peekapak.mypeekaville.android>
- Pew Research Center (2020). *Parenting children in the age of screens*. <https://www.pewresearch.org/internet/2020/07/28/parenting-children-in-the-age-of-screens/>
- Pigeron, E. (2009). *The technology-mediated worlds of american families* (dissertation de doctorat). Proquest Dissertations and Theses (3374971).
- Pons, F., Doudin, P.-A. et Harris, P.L. (2004). La compréhension des émotions – Développement, différences individuelles, causes et interventions. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin,, F. Pons et D. R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école* (p.7-28). Presses de l'université du Québec.
- Pons, F., Harris, P. L. et de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152. <https://doi.org/10.1080/17405620344000022>
- Primack, B. A., Swanier, B., Georgiopoulos, A. M., Land, S. R. et Fine, M. J. (2009). Association between media use in adolescence and depression in young adulthood: a longitudinal study. *Archives of General Psychiatry*, 66(2), 181. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2008.532>
- Reich, S. M. et Vandell D. L. (2011). The interplay between parents and peers as socializing influences in children's development. Dans P. K. Smith et C. H. Hart (dir.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (p. 263-280). Blackwell.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6, 111–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x>

- Rose-Krasnor, L. et Denham, S. A. (2009). Social and emotional competence in early childhood. Dans K.H. Rubin, W.M. Bukowski et B. Laursen (dir.), *Peer Interactions, Relationships, and Groups* (p.162-179). Guilford Press.
- Rothbart, M.K., Posner, M.I. et Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. Dans K. McCartney et D. Phillips (dir.), *Blackwell handbook of early childhood development* (p. 338-357). Blackwell.
- Ruangdaraganon, N., Chuthapisith, J., Mo-Suwan, L., Kriweradechachai, S., Udomsubpayakul, U. et Choprapawon, C. (2009). Television viewing in Thai infants and toddlers: Impacts to language development and parental perceptions. *BMC Pediatrics*, 9(1), 34. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-9-34>
- Rubin, K.H. et Clark, M.L. (1983). Preschool teachers' ratings of behavioral problems: Observational, sociometric, and social-cognitive correlates. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 11, 273-285. <https://doi.org/10.1007/BF00912091>
- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Nelson, L. J., Cheah, C. S. L. et Lagace-Seguin, D. G. (1999). Peer relationships in childhood. Dans M. H. Bornstein et M. E. Lamb (dir.), *Developmental psychology : An advanced textbook* (p. 451-501). Erlbaum.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L. et Clements, W. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161-174. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.1.161>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Salisch, M. von. (2008). Themes in the development of emotion regulation in childhood and adolescence and a transactional model. Dans S. Kronast, C. von Scheve, S. Ismer, S. Jung et M. Vandekerckhove (dir.), *Regulating emotions: Social necessity and biological inheritance* (p. 146-167). Blackwell.
- Schmidt, M. E., Rich, M., Rifas-Shiman, S. L., Oken, E. et Taveras, E. M. (2009). Television viewing in infancy and child cognition at 3 years of age in a US cohort. *Pediatrics*, 123(3), e370. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-3221>
- Schwartz, P. et Velotta, N. (2018). Online dating: Changing intimacy one swipe at a time? Dans J. Van Hook, S. M. McHale et V. King, *Families and technology*, p. 57-88. Springer Nature Switzerland AG.
- Siyahhan, S., Barab, S. A. et Downton, M. P. (2010). Using activity theory to understand intergenerational play: The case of family quest. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 5(4), 415-432. <https://doi.org/10.1007/s11412-010-9097-1>

- Skalická, V., Wold Hygen, B., Stenseng, F., Kårstad, S. B. et Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 427-443. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12283>
- Shin, W. et Li, B. (2017). Parental mediation of children's digital technology use in Singapore. *Journal of Children and Media*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1203807>
- Sigel, I. E. et McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parental beliefs and cognitions: The dynamic belief systems model. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting: Vol. 3. Status and social conditions of parenting* (p.485-508). Erlbaum.
- Société canadienne de pédiatrie (2017). *Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world*. <https://www.cps.ca/en/documents/position/screen-time-and-young-children>
- Sroufe, L. A., Schork, E., Motti, E., Lawroski, N. et LaFreniere, P. (1984). The role of affect in social competence. Dans C. Izard, J. Kagan et R. Zajonc (dir.), *Emotion, Cognition and Behavior* (p. 289-319). Plenum.
- Stern, D., Bruschiweiler-Stern, N., Harrison, A. M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A. C., Nahum, J. P., Sander, L. et Tronick, E. Z. (1998). The process of therapeutic change involving implicit knowledge: Some implications of developmental observations for adult psychotherapy. *Infant Mental Health Journal*, 19(3), 300-308. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0355\(199823\)19:3<300::AID-IMHJ5>3.0.CO;2-P](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0355(199823)19:3<300::AID-IMHJ5>3.0.CO;2-P)
- Suler, J. (2015). The ambivalence of digital natives. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 13(2), 179-184. <https://doi.org/10.1002/aps.1452>.
- Sun, X. et McMillan, C. (2018). Interplay between families and technology: Future investigations. Dans J. Van Hook, S. M. McHale et V. King, *Families and technology*, p. 177-187. Springer Nature Switzerland AG.
- Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A. et Walsh, D. A. (2010). Television and video games exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-1508>
- Thompson, R. A., Laible, D. J. et Ontai, L. L. (2003). Early understanding of emotion, morality, and the self: Developing a working model. Dans R. V. Kail (dir.), *Advances in child development and behaviour* (p. 137-171). Academic.
- Thornton, L., Batterham, P. J., Fassnacht, D. B., Kay-Lambkin, F., Callear, A. L. et Hunt, S. (2016). Recruiting for health, medical or psychosocial research using Facebook:

Systematic review. *Internet Interventions*, 4(P1), 72-81.
<https://doi.org/10.1016/j.invent.2016.02.001>

Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Valdez, P., Flynn, V., Foley, G., Berkule, S. B. et Mendelsohn, A. L. (2007). Media Content and Externalizing Behaviors in Latino Toddlers. *Ambulatory Pediatrics*, 7(3), 232-238. <https://doi.org/10.1016/j.ambp.2007.02.004>

Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Berkule, S., Fierman, A. H., Brockmeyer, C. et Mendelsohn, A. L. (2010). Infant media exposure and toddler development. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(12), 1105-1111.
<https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.235>

Topper, C. (2017). Parental perception of mobile device usage in children and social competency (Thèse de doctorat, Université Walden). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 79 (1-A(E))

Trentacosta, C. J. et Fine, S.E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>

Troseth, G. L. (2003). TV guide: two-year-old children learn to use video as a source of information. *Developmental Psychology*, 39, 140–50. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.140>

Troseth, G. L. (2010). Is it life or is it Memorex? Video as a representation of reality. *Developmental Review*, 30 (2), 155-175. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.007>

Troseth, G. L. et DeLoache, J. S. (1998). The medium can obscure the message: Young children's understanding of video. *Child Development*, 69 (4), 950-965.
<https://doi.org/10.2307/1132355>

Troseth, G. L., Saylor, M. M. et Archer, A. H. (2006). Young children's use of video as a source of socially relevant information. *Child Development*, 77, 786-99.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00903.x>

Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.

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>

- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthode de validation transculturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30 (4), 662-689. doi : 10.1037/h0079856
- Vancouver School Board (2018). District Principal – Social Emotional Learning Student Support. https://www.vsb.bc.ca/Student_Support/Learning_Support_Services/district-support-services/principal-sel/Pages/default.aspx
- Van Der Veer, R. et Valsiner, R. (1988). Lev Vygotsky and Pierre Janet: On the origin of the concept of sociogenesis. *Developmental Review*, 8, 52-65. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(88\)90011-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(88)90011-1)
- Vandewater, E. A., Bickham, D. S. et Lee, J.H. (2006). Time well spent? Relating television use to children's free-time activities. *Pediatrics*, 117, 181-191.
- Vandewater, E., A. et Cummings, H., M. (2008). Media use and childhood obesity. Dans S. L. Calvert et B. J. Wilson (dir.), *The handbook of children, media and development* (p.355-380). Blackwell publishing.
- Vaughn, B.E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., Santos, A. J. Peceguina, I., Daniel, J. R., Verissimo, M., DeVries, A., Elphick, E., Ballentina, X., Bost, K. K., Newell, W. Y., Miller, E. B., Snider, J.B. et Korth, B. (2009). Hierarchical models of social competence in preschool children: A multisite, multinational study. *Child Development*, 80(6), 1775-1796. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01367.x>
- Verlinden, M., Tiemeier, H., Hudziak, J. J., Jaddoe, V. W., Raat, H., Guxens, M. et Jansen, P. W. (2012). Television viewing and externalizing problems in preschool children: The generation r study. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(10), 919-925. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.653>
- Volling, B. L., McElwain, N. L. et Miller, A. L. (2002). Emotion regulation in context: The jealousy complex between young siblings and its relations with child and family characteristics. *Child Development*, 73, 581-600. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00425>.
- Wartella, E. A., Lovato, S. B., Pila, S., Lauricella, A. R., Echevarria, R., Evans, J., et Hightower, B. (2018). Digital media use by young children: Learning, effects, and health outcomes. Dans E. V. Beresin et C. K. Olson (dir.), *Child and Adolescent Psychiatry and the Media* (p. 173-186). Elsevier.
- Wartella, E., Rideout, V., Lauricella, A et Connell, S. (2013). *Parenting in the age of digital technology: A national survey*. Center on Media and Human Development, school of communication. Université de Northwestern.

- Waters, E. et Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90010-2)
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C.E. et Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Dans J. A. Durlak, C.E. Domitrovich et R. P. Weissberg (dir.). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (p. 3-19). The Guilford Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- White, D.R. et Howe, N. (1998). The socialization of children's emotional and social behavior by day care educators. Dans D. Pushkar, W.M. Bukowski, A.E. Schwartzman, D.M. Stack et D.R. White (dir.), *Improving Competence Across the Lifespan: Building Interventions Based on Theory and Research* (p. 79-90). Plenum Press.
- Wilson, B. J. (2008). Media and children's aggression, fear, and altruism. *Future Child*, 18(1), 87-118. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0005>.
- Wong, Y. C., Ho, K. M., Chen, H., Gu, D. et Zeng, Q. (2015). Digital divide challenges of children in low-income families: The case of Shanghai. *Journal of Technology in Human Services*, 33(1), 53-71. <https://doi.org/10.1080/15228835.2014.998576>
- Youngblade, L. M. et Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492. <https://doi.org/10.2307/1131658>
- Zahn-Waxler, C. (2000). The development of empathy, guilt, and internalization of distress: Implications for gender differences in internalizing and externalizing problems. Dans R. J. Davidson (dir.), *Anxiety, depression, and emotion* (p. 222-265). Oxford University Press.
- Zaslow, M., Halle, T., Martin, L., Cabrera, N., Calkins, J., Pitzer, L. et Margie, N. G. (2006). Child outcome measures in the study of child care quality. *Evaluation Review*, 30(5), 577-610. <https://doi.org/10.1177/0193841X06291529>
- Zhang, G., Wu, L., Zhou, L., Lu, W. et Mao, C. (2016). Television watching and risk of childhood obesity: a meta-analysis. *The European Journal of Public Health*, 26(1), 13-18. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv213>
- Zimmerman, F. J. et Christakis, D. A. (2005). Children's television viewing and cognitive outcomes: A longitudinal analysis of national data. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159(7), 619-625. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.7.619>

Zimmerman, F. J., Glew, G. M., Christakis, D. A. et Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(4), 384-388. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.4.384>

Zimmerman, F. J., Christakis, D. A. et Meltzoff, A. N. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *The Journal of Pediatrics*, 151(4), 364-368. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.04.071>

ANNEXE 1 : Appel à participation

Utilisation des écrans par les enfants d'âge préscolaire et habiletés socioémotionnelles

- ❖ Vous êtes un parent biologique ou adoptif d'un enfant de 3 à 5 ans?
- ❖ Les liens entre les écrans et les habiletés sociales et émotionnelles des enfants de cet âge vous intéressent?
- ❖ Vous aimeriez contribuer à développer les connaissances sur le sujet?

Si c'est le cas, vous êtes invité à remplir un court questionnaire anonyme en ligne sur l'utilisation des écrans et les habiletés socioémotionnelles des enfants de 3 à 5 ans. Veuillez suivre ce lien pour accéder au questionnaire et aux directives : (lien pour le questionnaire : <https://memoire-ecrans-hab-soc.limequery.com/484618?lang=fr>)

Saviez-vous que... : Très peu d'études ont été effectuées sur le sujet, alors votre participation est importante pour nous aider à mieux comprendre ces phénomènes.

- ✓ Vous êtes invité à partager cette page d'informations sur vos réseaux et à d'autres parents qui pourraient être intéressés par cette recherche!



Je m'appelle Claudia Turcotte et j'effectue cette étude dans le cadre de mon projet de mémoire en travail social à l'Université Laval. J'ai également un baccalauréat en psychologie et je suis maman de deux enfants d'âge préscolaire. Si vous avez des questions, vous pouvez communiquer avec moi au claudia.turcotte.5@ulaval.ca

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2020-383
A-2/07-04-2021

ANNEXE 2 : Texte pour le recrutement par Facebook

Vous avez un enfant de 3 à 5 ans et le sujet des écrans et des habiletés socioémotionnelles vous interpelle? Je vous invite à regarder cet appel à participation pour une étude que je fais sur le sujet 😊

ANNEXE 3 : Textes pour l'envoi par courriel

Version A

Bonjour, je suis étudiante à la maîtrise en travail social à l'université Laval et je sollicite votre aide pour diffuser l'appel à participation pour mon projet de mémoire sur les écrans et les habiletés socioémotionnelles des enfants de 3 à 5 ans. Si vous l'acceptez, j'apprécierais énormément que vous diffusiez l'appel à participation dans vos réseaux aux différentes personnes gestionnaires susceptibles de rendre la diffusion possible jusqu'aux parents d'enfants de 3 à 5 ans.

Le lien entre les écrans et les habiletés socioémotionnelles est peu exploré jusqu'à présent chez les jeunes enfants, j'aimerais donc recruter le plus de participants possible pour contribuer à ce que mon étude soit la plus significative possible.

Cette recherche vise à : 1) explorer et vérifier le lien entre l'utilisation des appareils numériques chez les enfants d'âge préscolaire et leurs habiletés socioémotionnelles; 2) explorer et vérifier le lien de la médiation parentale (ex. : règles imposées par les parents pour les dispositifs numériques) avec ces éléments.

L'appel à participation se trouve en pièce jointe, n'hésitez pas à le consulter pour plus de détails.

N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous avez des questions

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval : N° d'approbation 2020-383 A-2/07-04-2021

Au plaisir,

Claudia Turcotte, étudiante à la maîtrise en travail social, Université Laval

Version B (pour liste de diffusion de l'Université Laval)

Bonjour, je suis étudiante à la maîtrise en travail social à l'Université Laval et je fais actuellement mon projet de mémoire sur les écrans et les habiletés socioémotionnelles des enfants de 3 à 5 ans. Il s'agit d'un questionnaire en ligne d'environ 15 minutes.

Je vous invite à :

-Si vous l'acceptez, partager et diffuser mon appel à participation dans vos réseaux pour ainsi rejoindre plusieurs participants. J'apprécierais énormément votre aide.

-Si vous êtes un parent d'enfant de 3 à 5 ans : participer à mon projet de mémoire si vous le désirez.

Le lien entre les écrans et les habiletés socioémotionnelles est peu exploré jusqu'à présent chez les jeunes enfants, j'aimerais donc recruter le plus de participants possibles pour contribuer à ce que mon étude soit la plus significative possible.

Cette recherche vise à : 1) explorer et vérifier le lien entre l'utilisation des appareils numériques chez les enfants d'âge préscolaire et leurs habiletés socioémotionnelles; 2) explorer et vérifier le lien de la médiation parentale (ex. : règles imposées par les parents pour les dispositifs numériques) avec ces éléments.

L'appel à participation se trouve en pièce jointe, n'hésitez pas à le consulter pour plus de détails.

N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous avez des questions

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval :
N° d'approbation 2020-383 A-2/07-04-2021

Au plaisir,

Claudia Turcotte, étudiante à la maîtrise en travail social, Université Laval

ANNEXE 4 : Plan complet du questionnaire en ligne

Admissibilité à l'étude

Objectif : Vérifier que vous êtes admissible selon les critères pour participer à l'étude.

1. Êtes-vous le parent d'au moins un enfant âgé de 3 à 5 ans?

- Oui → Q2
- Non → **Le questionnaire s'arrête ici.**

2. Est-ce que cet enfant/ces enfants habite (nt) avec vous :

***Concentrez-vous sur le plus jeune de vos enfants dans cette tranche d'âge si vous en avez plusieurs qui sont dans ces âges (voir note).

À partir de maintenant, vous devez répondre au questionnaire en pensant à cet enfant.

- Tout le temps → Q3
- Au moins la moitié du temps → Q3
- Moins de la moitié du temps → **Le questionnaire s'arrête ici.**

Note : Lire ceci si vous avez plus d'un enfant entre 3 et 5 ans, et que ces enfants n'habitent pas avec vous à temps plein. Pour pouvoir participer à l'étude, l'enfant choisi doit habiter avec vous au moins la moitié du temps. Si vous avez deux enfants dans cette tranche d'âge et qu'un seul vit avec vous au moins la moitié du temps, vous pouvez prendre cet enfant même si ce n'est pas le plus jeune de vos enfants. Exemple : Vous avez un enfant de 3 ans qui habite chez vous une fin de semaine sur deux. Vous avez un enfant de 5 ans qui habite avec vous la moitié du temps. Vous remplissez alors le questionnaire en pensant à l'enfant de 5 ans.

3. Est-ce que vous habitez au Québec?

- Oui
- Non → **Le questionnaire s'arrête ici.**

Section 2 : Temps d'écran

Objectif : Connaître le temps d'écran de votre enfant.

(Outil *calendrier hebdomadaire*)

Section 3 : Habiletés sociales et émotionnelles

Objectif : Évaluer les habiletés sociales et émotionnelles de votre enfant.

(Outil : SSIS-RS)

Section 4 : Techniques utilisées en lien avec les écrans

Objectif : Évaluer la fréquence d'utilisation de différentes techniques en lien avec l'usage des écrans de votre enfant.

(Outil : *questionnaire médiation parentale*)

Section 5 : Général

Objectif : Mieux comprendre le contexte entourant l'enfant

(Outil : *questionnaire général*)

Section 6 : Contexte de pandémie

Objectif : Mieux documenter l'impact du Covid-19 sur les résultats de la recherche.

Question : En situation actuelle de COVID-19, en comparaison à avant la pandémie, considérez-vous que le temps d'écran de votre enfant est : beaucoup moins élevé/un peu moins élevé/semblable/un peu plus élevé/beaucoup plus élevé

Section ressources

- ❖ Centres locaux de services communautaires (CLSC)
Index Santé | Répertoire des CLSC par régions
Web : www.indexsante.ca/CLSC
- ❖ Info Santé et Info-Social
Service de consultation téléphonique gratuit et confidentiel
Téléphone, composez : 8-1-1
- ❖ Répertoire des travailleurs sociaux ou des thérapeutes conjugaux et familiaux en pratique autonome
Liste des travailleurs sociaux et thérapeutes conjugaux qui travaillent au privé (par lieux, par services offerts, etc.)
Web : <http://membre.otstcfq.org:82/>
- ❖ Outil de recherche en ligne d'un psychologue
Liste des psychologues et psychothérapeutes (par problématiques qu'ils traitent, par régions, etc.)
Web : www.ordrepsy.qc.ca/web/ordre-des-psychologues-du-quebec/trouver-de-aide

ANNEXE 5 : Calendrier hebdomadaire

Directive : Veuillez écrire le temps d'écran de votre enfant (**en minutes**) dans la grille ci-dessous en vous basant sur une **semaine typique**. **Seul le temps passé devant la télévision, un cellulaire, ou une tablette doit être noté**. De plus, seuls les types d'activités expliqués dans la charte (au bas du tableau) doivent être notés. **Remplissez au minimum les deux dernières lignes en caractère gras (total J et total V)**. Les cases *am*, *pm* et *soir*, sont là seulement pour vous aider à faire le calcul au besoin. **Lisez bien la charte**.

***Concentrez-vous sur l'enfant sélectionné en début de questionnaire.

But : Obtenir le temps moyen par semaine le plus juste possible pour chaque type d'activités.

Charte

J : Jouer à des jeux (sur un cellulaire ou une tablette)

V : Écouter des vidéos (émissions, films, etc.)

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Am	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :
Pm	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :
Soir	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :
Total	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :	J : V :

ANNEXE 6 : SSIS-RS (version électronique traduite en français)

Consignes : Veuillez lire chacune des affirmations et en vous basant sur le comportement de votre enfant depuis les deux derniers mois, jugez à quelle fréquence votre enfant démontre le comportement décrit dans l'énoncé.

Habiletés sociales	Fréquence			
	Jamais	Rarement	Souvent	Presque toujours
1. Exprime ses sentiments lorsqu'il ou elle est blessé(e) ou froissé(e)				
2. Respecte les règles de la maison				
3. Tente de comprendre comment vous vous sentez				
4. Dit « merci »				
5. Demande de l'aide aux adultes				
6. Fait attention lorsqu'il ou elle emprunte les choses des autres				
7. Porte attention à vos consignes				
8. Tente de faire en sorte que les autres se sentent mieux				
9. Se joint à des activités qui sont déjà commencées				
10. Parle à tour de rôle dans une conversation				
11. Vous avertit lorsqu'il y a un problème				
12. Travaille bien avec des membres de la famille				
13. Pardonne aux autres				
14. A un ton de voix approprié lorsqu'il ou elle parle				
15. Prend la défense des autres lorsqu'ils sont traités injustement				
16. Se comporte bien lorsqu'il ou elle est laissé(e) sans supervision				
17. Suit vos instructions				
18. Tente de comprendre comment les autres se sentent				
19. Initie des conversations avec ses pairs				
20. Utilise les gestes et son corps de façon appropriée lorsqu'il ou elle est avec d'autres personnes				
21. Met fin à des désaccords calmement avec vous				
22. Respecte les biens des autres				
23. Se fait des amis facilement				
24. Dit « s'il-vous-plaît »				
25. Remet en question des règles qui lui apparaissent injustes				
26. Prend la responsabilité pour ses actions				

27. Complète des tâches sans déranger les autres				
28. Tente de réconforter les autres				
29. Interagit correctement avec d'autres enfants				
30. Répond de façon appropriée lorsque d'autres enfants initient une conversation ou une activité avec lui ou elle.				
31. Reste calme lorsqu'il ou elle est taquiné(e)				
32. Fait ce qu'il ou elle a promis				
33. Se présente aux autres				
34. Accepte les critiques sans être contrarié(e) ou vexé(e)				
35. Parle positivement de lui ou d'elle sans se vanter				
36. Fait des compromis lors de conflit				
37. Respecte les règles du jeu lorsqu'il ou elle joue avec d'autres personnes				
38. Se préoccupe des autres				
39. Invite les autres à se joindre à ses activités				
40. Établit le contact visuel lorsqu'il ou elle parle				
41. Tolère ses pairs lorsqu'ils sont agaçants				
42. Prend la responsabilité pour ses erreurs				
43. Initie la conversation avec des adultes				
44. Réagit de façon appropriée lorsqu'il ou elle est poussé(e) ou frappé(e)				
45. Se défend lorsqu'il ou elle est traité(e) injustement				
46. Garde son calme lorsqu'il ou elle est en désaccord avec les autres				

ANNEXE 7 : Questionnaire médiation parentale

	Fréquence				
	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Toujours
À quelle fréquence vous :					
1. Utilisez un écran avec votre enfant parce qu'il le veut					
2. Utilisez un écran avec votre enfant parce que vous le voulez					
3. Utilisez un écran avec votre enfant pour vous divertir					
4. Suggérez à votre enfant un jeu intéressant ou une application que vous aimez					
5. Êtes à proximité de votre enfant quand il utilise un écran					
6. Gardez un œil sur votre enfant quand il utilise un écran					
7. Complimentez votre enfant quand il fait bon usage d'un écran					
8. Dites à votre enfant comment bien utiliser les écrans					
9. Dites à votre enfant comment agir de façon sécuritaire sur internet					
10. Dites à votre enfant ce qui est bien dans une vidéo					
11. Avez une conversation avec votre enfant sur du contenu intéressant ou adéquat provenant d'un écran					
12. Dites à votre enfant quels sites internet et jeux sont autorisés					
13. Dites à votre enfant d'arrêter d'utiliser un écran quand il l'utilise trop longtemps					
14. Autorisez votre enfant à utiliser une application, un jeu ou un site internet qu'il a choisi					
15. Utilisez un filtre pour garder l'internet sécuritaire					
16. Contrôlez le comportement de votre enfant envers un écran, après utilisation					

17. Mettez en place des <i>contrôles parentaux</i> pour contrôler l'utilisation des écrans de votre enfant					
--	--	--	--	--	--

ANNEXE 8 : Questionnaire général

1. Quel est le genre de votre enfant?
 - Féminin
 - Masculin
 - Autre

2. Quel âge à votre enfant?
 - 3 ans
 - 4 ans
 - 5 ans

3. Choisissez la situation qui représente le mieux la situation de votre enfant :
 - Fréquente une garderie ou un milieu de garde à temps plein
 - Fréquente l'école à temps plein (ex. maternelle)
 - Fréquente l'école à temps partiel (ex. passe-partout) et un milieu de garde le reste du temps
 - Fréquente l'école à temps partiel et est gardé par un membre de la famille le reste du temps
 - Est gardé par un membre de la famille à temps plein
 - Préfère ne pas répondre

4. Combien d'enfants vivent dans votre logis incluant l'enfant dont il est question?
 - 1
 - 2
 - 3
 - 4 ou plus
 - Préfère ne pas répondre

5. Vous êtes la mère ou le père de l'enfant?
 - Mère
 - Père
 - Préfère ne pas répondre

6. Quel âge avez-vous?

7. Vous identifiez-vous à une minorité culturelle et si oui, laquelle ou lesquelles?
 - Aucune
 - Minorité ethnique
 - Minorité linguistique
 - Minorité religieuse
 - Autre, veuillez préciser : _____
 - Préfère ne pas répondre

8. Quel est votre statut d'emploi?
- Travail à temps plein
 - Travail à temps partiel
 - Sans emploi
 - Préfère ne pas répondre
9. Quel est le plus haut niveau d'études que vous avez complété?
- Niveau secondaire
 - Niveau postsecondaire
 - Niveau collégial
 - Niveau universitaire
 - Aucun de ces choix
 - Préfère ne pas répondre
10. Dans quelle catégorie se situait le revenu total de votre ménage avant impôts et déductions pour l'année 2020?
- 0 à 24 999 \$
 - 25 000 \$ à 49 999 \$/
 - 50 000 \$ à 99 999 \$/
 - 100 000 \$ à 149 999 \$/
 - 150 000 \$ et plus
 - Préfère ne pas répondre

ANNEXE 9 : Formulaire de consentement

Feuille d'informations

Utilisation des écrans par les enfants d'âge préscolaire et habiletés socioémotionnelles

- **CHERCHEUR PRINCIPAL** : Claudia Turcotte, étudiante à la maîtrise en travail social à l'Université Laval
- **CONTEXTE DU PROJET** : Projet de mémoire en travail social; sous la direction de Kévin Lavoie, professeur à l'École de travail social et de criminologie, et Amandine Baude, professeure associée à l'École de psychologie

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire attentivement les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet, ses procédures, avantages, risques et inconvénients, de même que les coordonnées des personnes avec qui communiquer au besoin.

But du projet

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre les liens entre l'utilisation des écrans chez les enfants de 3 à 5 ans et leurs habiletés sociales et émotionnelles. Il vise aussi à explorer les différentes règles parentales influençant cela.

Les résultats de cette recherche permettront de faire avancer les connaissances à ce sujet, qui sont, pour l'instant très minimes pour les enfants de cette tranche d'âge.

Votre participation

Votre participation à cette recherche consistera à remplir un questionnaire en ligne comprenant cinq sections (durée d'environ 15 minutes).

Section 1 : 3 questions pour vérifier que vous répondez aux critères de participation de l'étude.

Section 2 : un court tableau à remplir sur le temps moyen que votre enfant passe sur un écran

Section 3 : 46 questions sur la fréquence de différents comportements sociaux et émotionnels de votre enfant.

Section 4 : 17 questions sur la fréquence de différentes pratiques de votre part en lien avec l'utilisation des écrans par votre enfant.

Section 5 : 10 questions sur des informations générales permettant de mieux documenter la recherche (sexe, âge, etc.).

Section 6 : Une question sur la modification du temps d'écran en contexte de pandémie actuelle.

Bien que les réponses à chacune des questions soient importantes pour la recherche, vous demeurez libre de choisir de ne pas répondre à l'une ou l'autre d'entre elles ou encore de mettre fin à votre participation à tout moment, et ce sans conséquence et sans avoir à vous justifier. Toutefois, puisqu'aucune donnée permettant de vous identifier (ex. : nom, coordonnées) ne sera recueillie par le questionnaire, les données obtenues d'un participant qui choisirait de se retirer du projet après avoir soumis son questionnaire ne pourront être détruites.

Avantages et inconvénients

Les avantages possibles à votre participation sont que vous allez contribuer au développement des connaissances dans le domaine d'études de la famille et du bien-être des enfants. C'est aussi une occasion de nous partager votre expérience en toute confidentialité.

Le temps consacré au questionnaire pourrait constituer un inconvénient pour certains participants. Également, le fait de participer à cette recherche pourrait susciter des réflexions ou des sentiments qui pourraient vous interpeller. Si tel est le cas, n'hésitez pas à consulter la liste des ressources fournies à la fin du questionnaire.

Anonymat et conservation des données

Les chercheurs sont tenus d'assurer la confidentialité aux participants. À cet égard, plusieurs mesures seront appliquées dans le cadre de la présente recherche. Votre participation à ce projet étant anonyme, il ne sera jamais possible de vous identifier. Le matériel et les données de la recherche seront détruits au plus tard deux ans après le dépôt final du projet. Les données en format numérique seront conservées sur les serveurs de l'Université Laval et seuls le chercheur et les directeurs auront accès.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour me permettre de réaliser cette étude. Je tiens à vous remercier pour le temps et l'attention que vous acceptez de consacrer à cette recherche.

Attestation du consentement

La simple soumission du questionnaire rempli sera considérée comme l'expression de votre consentement à participer au projet.

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation, pour vous retirer du projet ou pour recevoir un résumé des résultats, veuillez communiquer avec moi, Claudia Turcotte, par courriel au claudia.turcotte.5@ulaval.ca

Plaintes ou critiques

Si vous avez des plaintes ou des critiques relatives à votre participation à cette recherche, vous pouvez vous adresser, en toute confidentialité, au bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval aux coordonnées suivantes :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval :
N° d'approbation 2020-383 A-2/07-04-2021

