

Table des matières

Sommaire	ii
Liste des figures	xi
Remerciements	xii
Introduction	1
Cadre de recherche	6
Définitions	7
Les technologies	7
Technologie de l'information et de la communication	8
Technologies numériques	8
Cyberespace et web	9
La déficience intellectuelle	10
Modèle des dimensions liées à l'inclusion numérique pour les personnes présentant une déficience intellectuelle	12
La dimension de l'accès aux technologies numériques et à Internet	12
La dimension sensorimotrice	13
La dimension cognitive	14
La dimension technique	14
La dimension des codes et conventions de l'univers numérique	15
Cadre théorique	16
Caractéristiques de l'utilisation des TIC et d'Internet	17
Prévalence d'utilisation des TIC et d'Internet	18
Temps accordé à l'utilisation des TIC et d'Internet	20

Fonctions associées à l'utilisation des appareils technologiques	23
Les sites Internet et médias sociaux populaires	24
Contributions potentielles de l'utilisation des TIC et d'Internet dans différentes sphères de vie	26
Préoccupations et risques liés à l'utilisation des TIC et d'Internet	29
Les particularités de l'univers numérique.....	30
La connectivité, l'immédiateté et la permanence	30
L'anonymat et la distance virtuelle entre les internautes.....	31
La notion de sécurité et la réponse aux incidents négatifs.....	32
La place de l'entourage	33
Les conduites à risque associées à l'utilisation des TIC et d'Internet	35
L'usage excessif d'Internet.....	35
La consommation de cyberpornographie et le sextage	37
La cyberviolence.....	39
Les formes de cyberviolence.....	41
La prévalence de la cyberviolence	41
Les facteurs de risque associés à la cyberviolence.....	43
Les expériences de cybervictimisation des personnes présentant une DI	45
Les comportements inappropriés ou à risque adoptés en ligne par les personnes présentant une DI.....	48
Préoccupations liées aux caractéristiques de la DI.....	50
La place de l'entourage relativement à l'utilisation des TIC et d'Internet par les personnes présentant une DI.....	51
Le soutien offert par l'entourage	51

La perception de l'entourage relativement à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI	54
L'étude de Chiner <i>et al.</i> (2017a).....	58
Question de recherche	60
Méthode.....	62
Approches et devis de recherche	63
Considération et certification éthique.....	64
Participants	65
Méthode d'échantillonnage	66
Critères d'inclusion pour les personnes présentant une DI.....	66
Critères d'inclusion pour les intervenants.....	69
Méthodes de recrutement.....	69
Portrait des participants	70
Procédure de collecte de données.....	72
Méthode et outils de collecte de données	74
Plan d'analyse des données	76
Résultats	78
Portrait global de l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes.....	79
Les caractéristiques d'utilisation des TIC et d'Internet.....	83
Les appareils technologiques utilisés par les jeunes.....	84
Jeunes.....	84
Intervenants.....	84
Le temps accordé à l'utilisation des TIC et d'Internet	86

Jeunes	86
Intervenants	87
Les lieux d'utilisation des TIC et d'Internet et l'accès sans fil à Internet	89
Jeunes	89
Les activités réalisées par l'utilisation des TIC et d'Internet	90
Jeunes	90
Intervenants	92
Les relations interpersonnelles en ligne.....	95
Jeunes	95
Intervenants	96
Les personnes significatives en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI	98
La familiarisation aux TIC et à Internet	99
Jeunes	99
L'implication parentale, ou d'une personne responsable, dans l'utilisation des TIC et d'Internet.....	100
Jeunes	100
Les moyens et ressources des jeunes pour répondre aux besoins rencontrés par l'utilisation des TIC et d'Internet	101
Jeunes	101
Intervenants	102
Les expériences vécues par l'utilisation des TIC et d'Internet.....	104
Les expériences virtuelles perçues comme positives.....	104
Jeunes	104

Intervenants.....	105
Les expériences virtuelles perçues comme négatives.....	106
Jeunes.....	106
Les incidents liés aux difficultés techniques.....	107
Les incidents liés aux relations interpersonnelles en ligne.....	107
Les incidents liés aux comportements adoptés.....	108
Réaction lors d'expériences virtuelles perçues comme négatives.....	108
Intervenants.....	110
Les jeunes considérés comme victimes dans les relations interpersonnelles en ligne.....	110
Sollicitation sexuelle.....	111
Moqueries.....	111
Hameçonnage.....	112
Les jeunes considérés comme auteurs de comportements interpersonnels à risque ou inappropriés sur les réseaux sociaux.....	112
Les comportements adoptés par les jeunes perçus comme problématiques par les intervenants.....	115
Usage excessif des TIC et d'Internet.....	115
Pornographie et sextage.....	116
Justification de la perception des intervenants par rapport aux expériences rapportées.....	117
Les perceptions entretenues en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet.....	119
Perception des jeunes présentant une DI en lien avec leur utilisation des TIC et d'Internet.....	119
Le niveau d'aisance en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet.....	119

La compréhension de ce qui est vécu par l'utilisation des TIC et d'Internet ..	120
La signification portée à l'utilisation des TIC et d'Internet.....	120
Perception des intervenants en lien avec les contributions potentielles dans les différentes sphères de vie et enjeux liés à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI	121
Les contributions potentielles des TIC et d'Internet selon les intervenants	122
Les réserves entretenues par les intervenants liées à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI.....	124
Les raisons sous-jacentes aux réserves entretenues par les intervenants concernant l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI.....	127
Les stratégies d'intervention et les recommandations des intervenants en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI	131
Les stratégies utilisées ou perçues comme pertinentes en lien avec l'intervention auprès de jeunes présentant une DI faisant l'utilisation des TIC et d'Internet	131
Les ressources (organismes, programmes, etc.) auxquelles se référer pour soutenir l'intervention	134
La responsabilité d'assurer une utilisation des TIC et d'Internet optimale	136
Discussion	138
Caractéristiques d'utilisation des TIC et d'Internet	140
Les expériences vécues selon la perception des jeunes et des intervenants	141
Le divertissement comme fonction première des TIC et d'Internet pour les jeunes présentant une DI.....	144
Une importance élevée accordée aux particularités de la DI par les intervenants	145
L'omniprésence de Facebook et les relations interpersonnelles en ligne chez les jeunes présentant une DI.....	146
Les jeunes présentant une DI auteurs de comportements inappropriés en ligne ..	150

Les comportements à risque ou inappropriés à la base des expériences négatives en ligne.....	150
Le risque de judiciarisation.....	154
La place des parents.....	155
Modèle des dimensions liées à l'inclusion numérique pour les personnes présentant une déficience intellectuelle	158
Modèle proposant des cibles pour l'enseignement et le développement des connaissances chez les acteurs concernés par l'utilisation saine et sécuritaire des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI	160
Retombées de l'étude	162
Conclusion	166
Limites de l'étude	168
Avenues de recherche.....	171
Références	175
Appendice A.....	193
Appendice B.....	197
Appendice C.....	210
Appendice D.....	212

Liste des figures

Figure

- 1 Modèle des dimensions liées à l'inclusion numérique pour les personnes
présentant une déficience intellectuelle..... 13
- 2 Schématisation des relations interpersonnelles en ligne 148
- 3 Modèle proposant des cibles pour l'enseignement et le développement des
connaissances chez les acteurs concernés par l'utilisation saine et sécuritaire des
TIC et d'Internet par les jeunes présentant une déficience intellectuelle 160

Remerciements

Au départ, se lancer dans la réalisation d'un mémoire de maîtrise représente un saut vers l'inconnu, un défi de taille et une opportunité de mettre en œuvre ses connaissances théoriques de la démarche scientifique. Puis, le parcours se montre sinueux, gorgé de remises en question et parsemé de petites réussites. Ultimement, il en résulte un processus enrichissant, une fierté incroyable et un profond sentiment de gratitude. En effet, l'aboutissement de cette étude n'aurait pas été le même sans le précieux soutien reçu et pour cela, je tiens à vous remercier.

D'abord, je remercie le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC), le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et le Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) pour l'octroi de bourses d'études permettant de soutenir financièrement ces années de scolarité.

Ensuite, il est impossible de passer sous silence l'excellent accompagnement que m'ont fourni mes directeurs de recherche. Danielle Leclerc, ta douceur, ta rigueur et la confiance que tu m'as vouée m'ont poussée à toujours continuer, à me questionner et à livrer le meilleur de moi-même. Martin Caouette, tes commentaires encourageants, ton enthousiasme pour le projet et ta capacité à me rassurer ont été d'une aide inestimable. Ensemble dans vos différences, vous m'avez servi de modèles pour accomplir un mémoire de recherche au-delà de mes attentes.

Finalement, mes amis, ma famille, mon Louis, vous avez contribué de manière inestimable à cette réussite. Laurence, un simple merci voudra tout dire. Ces sincères remerciements ne seraient pas accomplis sans que j'y laisse cette note : « *Bonne lecture ma Grand-mom. Ces lignes sont tiennes, elles sont le fruit de tout ce dévouement que tu me portes depuis toujours.* ».

Introduction

La société dans laquelle nous évoluons a officiellement franchi le pas vers l'ère du numérique et de l'information (Licoppe, 2009). Depuis le début du 21^{ème} siècle, l'arrivée d'Internet et l'affluence des technologies de l'information et de la communication (TIC) ont modifié les interactions sociales et bouleversé les modes de fonctionnement entre les individus (Compiègne, 2011; Lussier-Desrochers, 2017). L'engouement pour les réseaux sociaux, la révolution des modes de consommation par le commerce en ligne (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations [CEFRIO], 2018a) et l'essor de la domotique dans les milieux de vie (Lussier-Desrochers *et al.*, 2016) ne sont que quelques exemples de l'application des technologies numériques dans le quotidien. Le monde du travail se voit également transformé par les TIC où elles sont perçues comme indispensables (Medzo-M'engone, Bobillier-Chaumon et Préau, sous presse), tout comme dans les milieux scolaires où elles bonifient l'enseignement et constituent d'efficaces outils d'apprentissage (Ganz, Hong et Goodwyn, 2013; Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur [MÉES], 2018; Tanis *et al.*, 2012; Viens, Langevin, Saint-Pierre et Rocque, 2012).

L'utilisation des TIC entraîne toutefois certaines préoccupations, dont les cyberviolences (Beaumont, Galand et Lucia, 2015; Blaya, 2013) qui sont entre autres le cyberharcèlement (Blaya, 2018), la sollicitation sexuelle (Sallafranque St-Louis, 2015), les insultes (Steeves, 2014; Wade et Beran, 2011). Le contexte particulier dans lequel

s'exercent ces comportements et l'importance des conséquences encourues soutiennent la nécessité de s'y attarder plus attentivement (Beaumont, Gaudreau *et al.*, 2018). Par ailleurs, il semble que différentes populations soient davantage vulnérables face à la cyberviolence et c'est notamment le cas des adolescents (Blaya, 2018) et des personnes présentant une DI (Festl et Quandt, 2013). Pour ces dernières, les technologies peuvent toutefois contribuer à leur autonomie et à leur autodétermination et elles représentent une méthode privilégiée pour favoriser leur participation sociale (Lachapelle, Lussier-Desrochers, Caouette et Therrien-Bélec, 2011, 2013; Lachapelle, Lussier-Desrochers et Pigot, 2007; Lussier-Desrochers *et al.*, 2017). Promouvoir cette participation sociale s'actualise notamment par l'inclusion numérique et l'accessibilité au cyberspace par les personnes présentant une DI (Lussier-Desrochers *et al.*, 2016). À ce jour, pour répondre à ces enjeux et pour assurer une utilisation sécuritaire et optimale des technologies par les personnes présentant une DI, plusieurs stratégies ont été mises de l'avant par différentes organisations. À titre d'exemple, la *Charte pour des technologies inclusives proposant 10 actions favorisant l'inclusion numérique des personnes ayant une DI* (#CTI, 2016) a été instaurée par la collaboration entre une université et un établissement du réseau de la santé du Québec en 2016. Quelques années plus tard, le Gouvernement du Québec (2018) a élaboré les principes sous-tendant la modernisation des standards sur l'accessibilité du Web qui vise une conformité en ce qui a trait au contenu accessible. Plus précisément, il est indiqué que « toute personne, peu importe ses incapacités, peut le comprendre, y naviguer et interagir avec lui. L'accessibilité Web représente un élément important pour

permettre l'intégration sociale et la participation à la vie collective de la population. » (Gouvernement du Québec, 2018, parag. 1).

Bien que certaines stratégies aient été mises en œuvre pour favoriser une participation à l'univers numérique de manière optimale par les personnes présentant une DI, un nombre restreint d'études concernant leur utilisation des TIC et d'Internet a été réalisé (Normand et Sallafranque St-Louis, 2016) et une revue de la littérature permet de constater une faible représentation des jeunes à travers celles-ci. De plus, il semble que la majorité des connaissances disponibles actuellement ne documente pas l'expérience vécue selon la perception des principaux intéressés, mais plutôt de manière quantitative (Hoppestad, 2013). Ce projet de maîtrise en psychoéducation vise donc à pallier cette lacune en documentant l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI à partir de leur point de vue et de celui d'intervenants.

La première section de ce mémoire situe les éléments contextuels entourant la problématique de recherche. Elle illustre les données issues d'une revue de la littérature réalisée à propos de l'utilisation des technologies, et ce, pour la population normative et pour les personnes présentant une DI. Les éléments se rapportant aux jeunes sont également mis en lumière. Ce choix d'élargir la portée de la recherche documentaire réside dans la faible représentation des personnes présentant une DI dans la littérature scientifique. Cette section aborde également la question de recherche sous-tendant l'étude, soit : « Quelle est la réalité des jeunes présentant une DI en lien avec leur utilisation des

TIC et d'Internet ? ». Est ensuite présentée la méthode inhérente à l'étude qui contribue à répondre à la question de recherche. En l'occurrence, il s'agit d'une étude exploratoire de nature qualitative et d'inspiration phénoménologique. L'étude entreprend donc de décrire l'expérience d'utilisation des TIC et d'Internet à partir d'entretiens semi-dirigés réalisés auprès de 10 jeunes âgés entre 14 et 20 ans présentant une DI et de sept intervenants. Dans la troisième section de ce mémoire, il est spécifiquement question des résultats obtenus au terme de la collecte de données. Les caractéristiques d'utilisation des TIC et d'Internet, les expériences vécues ainsi que les perceptions des jeunes et des intervenants y sont abordées. Une dernière partie des résultats expose les stratégies d'intervention et les recommandations des intervenants en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. Puis, la quatrième section discute des résultats dévoilés à la section précédente, fait des liens avec la littérature scientifique et expose les retombées de l'étude. Enfin, une conclusion est dressée en présentant les forces ainsi que les limites de l'étude et en proposant des avenues pour de futures recherches.

Cadre de recherche

Cette section du mémoire présente les assises du projet de recherche en proposant d'abord la définition de concept clés, puis en exposant l'état des connaissances issues de la littérature concernant l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. Enfin, la question de recherche est posée, appuyée sur la problématique documentée.

Définitions

Afin d'établir de manière rigoureuse les fondements terminologiques et conceptuels de ce mémoire, il importe de présenter la définition de quelques thèmes saillants abordés. Dans un premier temps, un survol des concepts associés aux technologies est effectué et accompagné de la justification de la terminologie préconisée pour le projet. Dans un deuxième temps, une définition de la DI ainsi qu'une présentation du *Modèle des dimensions liées à l'inclusion numérique pour les personnes présentant une déficience intellectuelle* de Lussier-Desrochers *et al.* (2017) sont réalisées.

Les technologies

Différents termes sont présents dans la littérature pour référer aux technologies liées à Internet, à la connectivité, à la navigation sur le web, etc. Sans s'attarder aux possibles débats terminologiques et à l'ensemble des concepts inhérents à l'univers numérique, il importe d'accorder une attention particulière aux notions de technologies de

l'information et de la communication, de technologies numériques, de cyberspace et de web puisqu'il en sera question dans ce mémoire.

Technologie de l'information et de la communication. D'abord, l'Office québécois de la langue française (OQLF) définit les TIC comme étant :

Ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant le traitement, la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information. (2008, parag. 1)

Cette définition réfère à deux volets, c'est-à-dire aux appareils utilisés et aux services offerts, dont Internet, la messagerie instantanée, etc. (OQLF, 2008). Bien que les TIC impliquent les technologies traditionnelles comme le téléphone et la télévision, l'emploi de cette appellation suggère davantage les technologies récentes comme Internet, le téléphone cellulaire, la tablette électronique, l'ordinateur (portable ou de table) et les consoles de jeux vidéo (Statistique Canada, 2016; Steeves, 2014).

Technologies numériques. Toujours selon l'OQLF, les technologies numériques constituent « l'ensemble des techniques qui permettent la production, le stockage et le traitement d'informations en code binaire. » (2018b, parag. 1). Les technologies numériques réfèrent ainsi à un concept plus large que celui des TIC et incluent un spectre plus grand de dispositifs comme les robots, les systèmes domotiques, les dispositifs de reconnaissance faciale, etc. (Lussier-Desrochers, 2016) D'ailleurs, que ce soit dans le domaine de la santé, du sport ou du loisir, l'offre en matière d'objets connectés tels que :

les montres, bracelets, télévisions et haut-parleurs intelligents se multiplie (Lussier-Desrochers *et al.*, 2016).

Cyberespace et web. Les définitions relatives au cyberespace et au « web » s'avèrent également importantes à définir. Ainsi, le cyberespace est considéré comme un :

Espace virtuel constitué par l'interconnexion mondiale des systèmes informatiques, des réseaux de télécommunication et des infrastructures de technologies de l'information, qui permet l'échange d'informations entre utilisateurs individuels ou collectifs. (OQLF, 2018a, parag. 1)

Apparaissant comme synonyme du cyberespace, le terme « web » fait référence au web 2.0, concept vaste pouvant s'expliquer par une plateforme où les utilisateurs d'Internet peuvent non seulement télécharger de l'information, mais surtout y occuper une place active (Blank et Reisdorf, 2012; Blaya, 2015).

Ce mémoire s'intéresse à l'utilisation spécifique des TIC en raison de leurs fonctions de création, d'échange, de communication et de traitement de l'information (Carey, Friedman et Bryen, 2005; Chalhouni *et al.*, 2019; Medzo-M'engone *et al.*, sous presse). Il distingue également l'utilisation des appareils technologiques de la disposition à une connexion Internet, bien que par définition, les TIC incluent ces deux concepts (OQLF, 2008). Cette différence est justifiée puisque la navigation dans le cyberespace se produit par l'utilisation des TIC, mais que le fait de posséder un appareil technologique n'implique pas nécessairement d'avoir un accès à Internet (CEFRIIO, 2018b).

D'ailleurs, l'étude évoque le terme « Internet » sous deux angles. D'un côté, il peut être question de disposer d'une connexion à Internet qui réfère au fait de posséder un accès au réseau, comme le suggère l'expression « avoir Internet ». D'un autre côté, Internet peut être vu comme un endroit tel que le supposent les expressions « naviguer sur Internet » ou « aller sur Internet » (Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 2019).

Dans le même ordre d'idées, la similitude des définitions du cyberspace, du web et d'Internet explique pourquoi, dans le cadre de ce mémoire, ces termes sont utilisés pour faire référence au lieu où les individus naviguent et interagissent de manière connectée.

La déficience intellectuelle

Selon l'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2011), la DI se définit comme « une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif, qui se manifeste dans les habiletés conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans. » (p. 1). Cet énoncé réfère à trois concepts qui se sont avérés omniprésents dans les différentes définitions des autorités internationales (l'AAIDD, la *Classification internationale des maladies* [CIM] et l'American Psychiatric Association pour le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* [DSM]; Schalock *et al.*, 2010). Deux de ces concepts seront explicités dans la présente recherche.

D'abord, les limitations significatives du fonctionnement intellectuel réfèrent à la sphère cognitive pour laquelle des difficultés peuvent être observées quant au jugement, au raisonnement, aux capacités de résolution de problèmes, à la planification, à l'abstraction, aux apprentissages (Gouvernement du Québec, 2018) et à la capacité d'anticiper les conséquences d'une action. Puis, les limitations du comportement adaptatif peuvent s'observer en premier lieu au niveau des habiletés conceptuelles, notamment en ce qui a trait à l'acquisition du langage (écrit et oral), des concepts de sécurité, d'argent, etc. Les habiletés sociales, dont les relations interpersonnelles, le respect des lois et des règlements, l'estime de soi, la naïveté, les responsabilités peuvent également s'avérer d'importants défis. Les personnes présentant une DI ont habituellement un réseau social plus faible et moins diversifié que chez la population générale et celui-ci tend à se rétrécir lorsque les limitations sont plus importantes (Clement et Bigby, 2009). Enfin, les habiletés pratiques telles que la tenue d'activités quotidiennes comme les soins personnels, la préparation de repas, le travail, etc. peuvent également représenter un défi pour ces personnes (Morin, Lachapelle et Vandoni, 2011).

La DI demeure toutefois un concept construit dans une perspective où les incapacités de la personne sont observées lorsque confrontées à l'environnement dans lequel il se trouve (AAIDD, 2011; Caouette, 2014). Dans cette optique, il demeure primordial de considérer que les limitations peuvent être modulées par des facteurs personnels, dont les forces de la personne, et environnementaux (soutien, soins, milieu de vie, etc. (Morin *et al.*, 2011).

Modèle des dimensions liées à l'inclusion numérique pour les personnes présentant une déficience intellectuelle

Constatant l'exclusion numérique des personnes présentant une DI, c'est-à-dire en observant leur incapacité à utiliser les TIC à la hauteur des bénéfices générés chez la population générale, des auteurs ont créé une modélisation permettant de guider et de soutenir l'utilisation des technologies par cette population en vue de favoriser leur participation sociale (Lussier-Desrochers *et al.*, 2016; Lussier-Desrochers *et al.*, 2017). La Figure 1 présente donc le *Modèle des dimensions liées à l'inclusion numérique pour les personnes présentant une DI* (Model of the dynamic links between the digital inclusion dimensions for people with ID). Il s'agit d'un outil construit sous forme d'engrenage qui met en interaction cinq dimensions à considérer pour favoriser une participation numérique optimale.

La dimension de l'accès aux technologies numériques et à Internet

La participation numérique s'actualise premièrement par l'accès aux technologies, c'est-à-dire aux appareils cellulaires, aux ordinateurs portables, aux tablettes électroniques, etc. À cet effet, la personne doit détenir son propre appareil, faire usage de celui d'un proche ou en faire l'emprunt dans une organisation quelconque (milieu scolaire, bibliothèque municipale, etc.). Ainsi, l'accessibilité aux TIC nécessite des ressources financières pour se procurer l'outil technologique et les périphériques adaptés et pour assurer un branchement au réseau Internet.

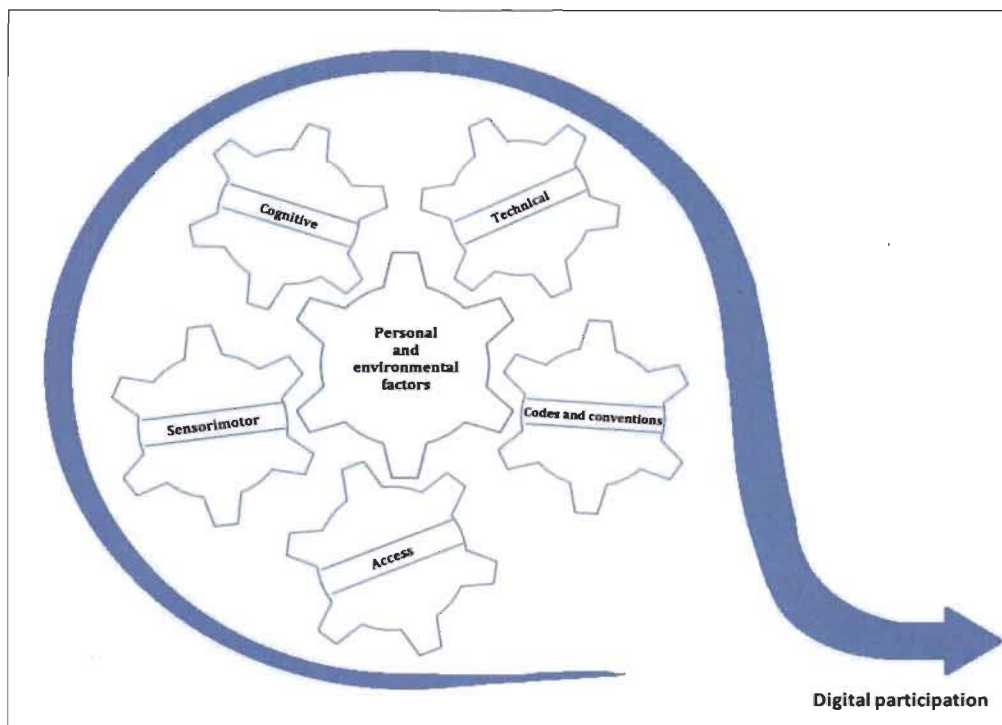


Figure 1. Modèle des dimensions liées à l'inclusion numérique pour les personnes présentant une déficience intellectuelle (Lussier-Desrochers *et al.*, 2017).

La dimension sensorimotrice

La technologie doit tenir compte du profil sensorimoteur de l'individu qui en fait usage, c'est-à-dire être en adéquation avec ses habiletés sensorielles, comme la vue, le toucher et la proprioception, et ses habiletés motrices (fines et globales). Chez les personnes présentant une DI, ces habiletés peuvent faire partie de comorbidités entraînant des obstacles importants pour l'appropriation des TIC (Chadwick, Wesson et Fullwood, 2013). L'ergonomie des appareils technologiques et des logiciels ainsi que les multimédias du web peuvent donc représenter un frein et rendre inadéquate certains sites Internet.

La dimension cognitive

La navigation sur le web sollicite plusieurs sphères cognitives qui font partie des limitations que peuvent rencontrer les personnes présentant une DI, dont la capacité de raisonnement, de résolution de problème, d'anticipation, de lecture et d'écriture (Schalock *et al.*, 2010). La complexité des opérations liées à l'utilisation des TIC et d'Internet, tant pour la compréhension du contenu que pour le fonctionnement des appareils, s'avère également un enjeu limitant l'aisance des personnes présentant une DI dans le cyberspace.

La dimension technique

La dimension technique de l'inclusion numérique est aussi un enjeu de taille. En effet, pour fonctionner, les technologies numériques demandent notamment l'acquisition de compétences en lien avec l'entretien des appareils, l'installation de logiciels anti-virus et de sécurité pour assurer une protection des informations privées, etc. Les personnes présentant une DI doivent donc arrimer leur compréhension de ces concepts avec leurs capacités à les mettre en application, ce qui peut s'avérer une tâche complexe et occasionner davantage de risques inhérents au cyberspace. Cette dimension implique notamment un soutien de l'environnement qui peut être appelé à pallier ces défis techniques.

La dimension des codes et conventions de l'univers numérique

La participation active dans l'univers numérique représente un important défi pour les personnes présentant une DI en raison des codes et conventions qui diffèrent de ceux établis dans le monde réel. En effet, le risque de victimisation et d'incidents défavorables s'y voit accentué puisqu'influencé par des difficultés à comprendre les normes de sécurité et de conduite liées à l'univers virtuel. La capacité de raisonnement et d'abstraction parfois limitée, la tendance à acquiescer, le désir de plaisir, la naïveté et l'impulsivité sont des exemples de caractéristiques inhérentes à la DI doivent être considérées et encadrées adéquatement pour assurer une utilisation adéquate des TIC et d'Internet.

En somme, le modèle de Lussier-Desrochers *et al.* (2017) propose cinq éléments d'analyse, soit : 1) l'accès aux technologies numériques et à Internet; 2) la dimension sensorimotrice; 3) la dimension cognitive; 4) la dimension technique; et 5) la dimension des codes et conventions de l'univers numérique. L'interaction entre ces enjeux, les capacités de la personne et les occasions offertes par l'environnement représente un processus dynamique où toutes les sphères sont intimement liées. Par ailleurs, le modèle accorde une forte importance à l'éducation, à l'encadrement et au soutien qui sont essentiels à l'inclusion numérique des personnes présentant une DI.

Cadre théorique

Cette section du mémoire vise d'abord à présenter l'état des connaissances issues de la littérature scientifique concernant l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes âgés entre 14 et 21 ans présentant une DI. Puisque peu de données empiriques à ce sujet sont disponibles, le cadre théorique aborde aussi l'accès à l'univers numérique par l'ensemble des individus présentant une DI ainsi que par la population normative. Un souci de documenter l'utilisation des TIC et d'Internet précisément par les jeunes est également actualisé par la présentation des données les concernant. De fait, il est initialement question des caractéristiques d'utilisation des TIC et d'Internet, c'est-à-dire de la prévalence de leur utilisation, du temps accordé à cette activité et des fonctions qui lui sont associées. Les contributions potentielles et les préoccupations entretenues en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet sont ensuite exposées. Finalement, la place de l'entourage dans l'appropriation des technologies par les personnes présentant une DI est détaillée. Au terme de cette exploration de la problématique, la question de recherche est établie.

Caractéristiques de l'utilisation des TIC et d'Internet

Les caractéristiques de l'utilisation des TIC et d'Internet réfèrent à sa prévalence, au temps lui étant accordé et aux fonctions lui étant associées.

Prévalence d'utilisation des TIC et d'Internet

À l'échelle mondiale, Internet World Stats (2019) affirme que 56,8 % de la population, soit plus de 4 milliards de citoyens, font usage d'Internet au mois de mars de cette même année. Au Québec, le Portrait numérique des foyers québécois de l'enquête du CEFRIO (2018b) révèle qu'en 2018, 95 % des adultes québécois possèdent un appareil électronique, 92 % des foyers ont une connexion Internet et 84 % de la population sondée ($n=1001$) affirment avoir une consommation personnelle d'Internet d'au moins une fois par jour (CEFRIO, 2018b). De plus, selon ce rapport, 9 internautes sur 10 se considèrent habiles à naviguer sur le web. L'*Enquête québécoise sur l'accès des ménages à Internet* (Institut de la statistique du Québec, 2017) montre des informations similaires en ce qui a trait à l'accès et à la fréquence d'utilisation d'Internet, données qui sont significativement supérieures en 2016 comparativement à celles de 2012.

Des études proposent que la présence d'un enfant dans le foyer influence positivement le branchement à Internet (CEFRIO, 2018b; Institut de la statistique du Québec, 2017). Le Portrait numérique des foyers québécois de l'enquête NETendances 2018 (CEFRIO, 2018b) établit notamment un accès à Internet chez 98,2 % des familles comprenant une personne de 15 ans et moins et que celles-ci ont en moyenne un ordinateur de table, deux ordinateurs portables, deux téléviseurs haute définition (HD) et deux consoles de jeux vidéo (CEFRIO, 2018b). Cette grande accessibilité en termes d'appareils et de réseau Internet offre une flexibilité dans le choix de l'emplacement et de l'outil technologique utilisé pour vaquer à la navigation en ligne (CEFRIO, 2017a). Ainsi, les

jeunes ont facilement accès aux TIC et ils évoluent dans un environnement où celles-ci font partie intégrante du quotidien (Millerand, Thoër, Duque et Lévy, 2018)

En ce qui a trait spécifiquement aux adolescents âgés entre 10 et 17 ans, le bilan d'enquête pancanadienne *Jeunes canadiens dans un monde branché. Phase III : tendances et recommandations* d'HabiloMédias suggère une évolution dans leur méthode d'utilisation du web en soutenant qu'en 2005, ils accédaient à Internet par un ordinateur fixe de la maison alors qu'en 2013, ils le font à partir d'appareils portables et de téléphones intelligents et ce, à partir d'un plus jeune âge (Steeves, 2014). L'étude de Durant (2017, citée dans CEFRIO, 2017b) réalisée auprès de 1504 Québécois âgés de 12 à 25 ans prétend également une connexion de plus en plus tôt et précise que deux jeunes sur trois possèderaient leur propre appareil cellulaire depuis l'âge de 13 ans. Ce rapport ajoute également que plus du trois quarts de ces jeunes disposent personnellement d'un téléphone intelligent ou d'un ordinateur portable. Enfin, la tablette numérique est aussi populaire auprès des jeunes et elle est surtout utilisée par les 12 à 15 ans (CEFRIO, 2017b).

Au sujet des personnes présentant une DI, l'étude menée par Chiner *et al.* (2017a) montre que 90 % des adultes rencontrés dans le cadre de leur étude ($n=77$) possèdent un téléphone intelligent. Des études soutiennent que cet appareil est le plus populaire auprès des adultes présentant une DI (Chiner *et al.*, 2017a; Gutiérrez-Recacha et Martorell-Cafranga, 2011) et que la plupart des jeunes présentant une DI le possèdent personnellement (Didden *et al.*, 2009). L'ordinateur fixe ou portable, la tablette

électronique (Carey *et al.*, 2005; Chiner *et al.*, 2017a; Gutiérrez-Recacha et Martorell, 2011), la console de jeux vidéo et la télévision intelligente (Chiner *et al.*, 2017a) sont aussi des appareils dédiés à la navigation en ligne par cette population.

En ce qui a trait spécifiquement aux adolescents, Wells et Mitchell (2014) ont comparé des données d'utilisation du web de 1560 élèves américains âgés entre 10 et 17 ans, dont 167 bénéficiaient de services spécialisés (DI, troubles d'apprentissage ou de comportement). Malgré l'hétérogénéité du groupe, les résultats montrent que les élèves à besoins particuliers étaient significativement moins nombreux à utiliser un téléphone cellulaire, à faire usage des réseaux sociaux et à communiquer avec autrui dans le cyberspace.

Temps accordé à l'utilisation des TIC et d'Internet

En 2009, l'enquête du CEFRIO révèle que la navigation en ligne est le divertissement favori des jeunes de 12 à 17 ans et qu'en moyenne 16 heures par semaine de leur temps y était consacré. Une donnée de 2011 révèle que les jeunes âgés entre 12 et 24 ans utilisent Internet en moyenne 19 heures par semaine (Gouvernement du Québec, 2011). Quelques années plus tard, le CEFRIO (2017b) publie le rapport de recherche *Visionnement connecté par les jeunes au Québec* et soutient que 57 % des jeunes âgés entre 12 et 25 ans rencontrés disent utiliser Internet quotidiennement et une proportion semblable accorde plus d'une heure par jour à la navigation en ligne, pourcentage qui augmente durant les fins de semaines. D'ailleurs, les fins de semaines semblent un

moment propice au *binge watching*, c'est-à-dire le fait de visionner en rafale et durant une longue période de temps, une journée voire plus, des épisodes de séries télévisées diffusées sur Internet (Thoër *et al.*, 2015). En effet, un groupe de discussion mené par l'équipe de recherche « Jeunes et visionnement connecté » de l'Université du Québec à Montréal permet de constater que tous les participants s'adonnent à ce type d'activité en ligne. De plus, il révèle que l'évaluation du temps passé sur Internet peut s'avérer difficile en raison du nombre d'activités fait simultanément sur le web, de l'enchaînement des contenus visionnés et de la difficulté à départager ce qui relève de la télévision traditionnelle et des médias numériques pour le visionnement de contenu (Thoër *et al.*, 2015). En ce qui a trait spécifiquement aux réseaux sociaux, le CEFFRIO (2019) révèle que l'usage quotidien est en hausse, alors que 65 % des jeunes adultes québécois rapportent s'être connectés au moins une fois par jour en 2018. Aux États-Unis, le rapport national *Teens, technology and friendships* évoque que près du quart des 13-17 ans déclarent être « constamment » branchés (Lenhart, Smith, Anderson, Duggan et Perrin, 2015). Enfin, Poulin et Lefebvre (2017) proposent un barème relativement à ce qui représente une utilisation d'Internet dite dans la moyenne. Cette dernière se situe entre 11 heures et 20 heures par semaine, une utilisation inférieure à la moyenne se situe à 10 heures et moins par semaine et une utilisation supérieure à la moyenne se situe à 21 heures et plus par semaine. Les résultats issus de leur étude effectuée auprès de 245 élèves de 14 à 18 ans montrent que le temps moyen passé sur Internet par ceux-ci est de 25,4 heures par semaine, ce qui est supérieure à la moyenne.

Concernant les personnes présentant une DI, des chercheurs soutiennent que les limitations avec lesquelles elles doivent composer ne les empêchent pas de faire une utilisation importante du web, mais la proportion s'adonnant à cette activité demeure inférieure à celle de la population générale (Carey *et al.*, 2005; Chadwick *et al.*, 2013; Gutiérrez-Recacha et Martorell-Cafranga, 2011; Kaye, 2000; Wells et Mitchell 2014). Par ailleurs, il est possible de constater une croissance du temps passé sur Internet selon les données rapportées à ce sujet dans la littérature scientifique. En effet, l'étude menée par Carey *et al.* (2005) datant de 2005 montre que 25 % des 83 adultes présentant une DI rencontrés naviguent dans le cyberspace sur une base régulière. En Espagne, Gutiérrez-Recacha et Martorell-Cafranga (2011) montrent que 50 % des adultes présentant une DI rencontrés ont Internet à la maison et qu'une faible proportion l'utilise de manière hebdomadaire. Selon l'étude de Tanis *et al.* (2012), ce sont 91 % des 180 participants présentant une DI qui utilisent Internet. Puis, à partir d'une étude menée auprès de 77 adultes présentant une DI, Chiner *et al.* (2017a) affirment que 74 % d'entre eux s'en servent quotidiennement. Cette étude soutient qu'il existe une similitude en ce qui a trait aux caractéristiques d'utilisation du web par les adultes présentant une DI avec la tendance observée dans la population générale (Chiner *et al.*, 2017a). De plus, la majorité des 58 adultes présentant une DI ayant répondu à un questionnaire en ligne pour l'étude de Shpigelman et Gill (2014a) affirment fréquenter Facebook moins d'une fois par semaine. Enfin, Wells et Mitchell (2014) montre que les jeunes présentant une DI sont significativement moins nombreux à naviguer fréquemment sur Internet, soit de le faire moins de quatre jours par semaine.

Fonctions associées à l'utilisation des appareils technologiques

L'enquête *Jeunes canadiens dans un monde branché, Phase III : tendances et recommandations* réalisée par HabiloMédias montre que les jeunes de 10 à 17 ans se servent d'Internet comme source d'information relativement aux sports, à l'actualité et à des sujets délicats, dont celui de la santé mentale et physique (Steeves, 2014). En outre, le divertissement, comme les jeux en ligne (59 %), le téléchargement de musique (51 %) et le réseautage (52 %), demeurent les activités principales associées au web (Steeves, 2014).

Plus récemment, la recherche *Visionnement connecté par les jeunes au Québec* (CEFRIQ, 2017b) informe que la navigation en ligne sert principalement à aller sur des sites de réseaux sociaux (76 %), à regarder des vidéos (71 %), à écouter de la musique (63 %), à clavarder avec d'autres personnes par l'application Messenger (61 %) et à échanger par textos (54 %). À l'opposé, la lecture sur des sujets d'intérêt, les jeux en ligne, le magasinage en ligne et les recherches à propos de l'actualité sont des activités réalisées par moins de la moitié des jeunes. Il importe toutefois de préciser que des variations subsistent en fonction de l'âge, notamment par rapport au contenu visionné en ligne. En effet, selon le CEFRIQ (2017b), ceux âgés de moins de 15 ans apprécient davantage le contenu de courte durée, dont les vidéos drôles offerts par le site d'hébergement de vidéos YouTube, alors que les plus vieux préfèrent les films et les séries comme proposé par Netflix. Les jeux vidéo en ligne sont également davantage appréciés par les plus jeunes (CEFRIQ, 2017b), tandis que ceux approchant la fin du secondaire ont tendance à préférer les médias sociaux (Steeves, 2014). À ce sujet, l'enquête menée par Statistique Canada

(2013) révèle que, pour la population générale, les échanges entre amis s'actualisent davantage par messages textes, par courriels ou par les réseaux sociaux que par téléphone ou en personne. Lenhart *et al.* (2015) indique d'ailleurs que les TIC représentent une pierre angulaire dans les relations interpersonnelles et sociales.

Les sites Internet et médias sociaux populaires. Plus précisément, les interactions sociales virtuelles se produisent généralement par les médias sociaux comme les plateformes de réseautage social (Facebook, Snapchat, Instagram), les sites de microblogage (Twitter), les sites de notation (p. ex., *Hot or Not*) et les sites d'hébergement de vidéos tel que YouTube (Knighton, Simon, Kelly et Kimball, 2012). Il est à noter que les plates-formes de jeux vidéo et les forums de discussion représentent des environnements propices aux expériences virtuelles négatives (Kiriakidis et Kavoura, 2010; Sécurité publique Canada, 2015; Smith *et al.*, 2008).

L'enquête de Steeves (2014) soulève qu'un changement considérable s'est effectué en ce qui concerne les sites les plus populaires chez les jeunes canadiens et explique que les sites de jeux étaient au sommet de la liste en 2005, alors que les médias sociaux dominant en 2013. Selon cette étude, parmi le classement des 10 sites Internet désignés comme favoris, sept permettent la publication et le partage de contenu entre les utilisateurs, ce qui est l'essence même de la participation aux réseaux sociaux (L'intern@ute, 2016). L'Enquête du CEFRIO (2017b) établit des constats similaires en ce qui a trait aux sites les plus visités, c'est-à-dire que les jeunes ont un attrait particulier pour

YouTube, Facebook et nouvellement Netflix pour sa fonction de visionnement de contenu télévisé. À l'échelle mondiale, Tweedie (2011) estime qu'en 2011 Facebook comptait 750 millions d'utilisateurs et l'âge moyen des gens ayant un profil sur ce réseau social se situe entre 18 et 29 ans selon Duggan et Brenner (2013). Au Québec, 98 % des jeunes adultes québécois y sont actifs (CEFRIQ, 2017b) et 82 % des élèves du secondaire y possèdent leur propre profil (Steeves, 2014).

Pour ce qui est de la population présentant une DI, Lussier-Desrochers *et al.* (2011) montrent que certains adultes trouvent dans le cyberspace un lieu de divertissement, d'apprentissages et d'interactions entre autres facilitées par la distance virtuelle qui leur confère une plus grande aisance. Selon ces mêmes chercheurs, la communication et le partage entre individus vivant des situations similaires, notamment par l'accès à des communautés virtuelles, sont des attentes que les adultes présentant une DI entretiennent par rapport à l'utilisation du web (Lussier-Desrochers *et al.*, 2011). Plusieurs autres chercheurs établissent également que la communication, avec des personnes connues ou pas, est l'activité principale liée à l'utilisation d'Internet (Löfgren-Mårtenson, Sorbring et Molin, 2015; Molin, Sorbring et Löfgren-Mårtenson, 2015; Sallafranque St-Louis, 2015; Shpigelman et Gill, 2014b). L'étude menée par Tanis *et al.* (2012) soulève que 87 % de leur échantillon s'adonnent à l'échange de courriel, et ce, de manière fréquente. Pour leur part, Shpigelman et Gill (2014b) montrent que la plupart des adultes participant à leur étude affirment entretenir des relations interpersonnelles virtuelles avec des personnes familières. Enfin, il semble que les personnes présentant une DI entretiennent une

perception positive par rapport à Facebook (Shpigelman et Gill, 2014a) et relativement à Internet de manière générale (Chiner *et al.*, 2017a). En ce sens, des études montrent que la participation aux réseaux sociaux et la visite de sites de divertissement, dont YouTube et les jeux en ligne, sont les activités réalisées en ligne les plus fréquentes (Carey *et al.*, 2005; Chiner *et al.*, 2017a, 2017b; Didden *et al.*, 2009). Les résultats de Shpigelman (2017) révèlent d'ailleurs que 13 des 16 adultes présentant une DI prenant place dans leur recherche visitent Facebook quotidiennement, particulièrement dans leurs temps libres, pour garder contact avec des proches et pour publier du contenu. Les adultes questionnés par Chiner *et al.* (2017a) ont d'ailleurs évoqué écouter de la musique (84 %), regarder des vidéos (77 %), discuter avec des amis (70 %), lire et écrire sur les médias sociaux (66 %), visionner des films (53 %) et jouer à des jeux vidéo (48 %). Consulter l'actualité, écouter des séries télévisées, discuter avec des étrangers, faire des achats en ligne se sont avérées les activités les moins communes chez ces participants (Chiner *et al.*, 2017a). Chez les jeunes de 12 à 19 ans, Didden *et al.* (2009) suggèrent que la messagerie instantanée, le téléchargement de musique et les jeux en ligne sont les divertissements les plus populaires.

Contributions potentielles de l'utilisation des TIC et d'Internet dans différentes sphères de vie

L'engouement pour les TIC et Internet suggère un lot de considérations favorables en lien avec leur utilisation. En effet, la revue de la littérature permet de constater la contribution des TIC dans plusieurs sphères de la vie des individus. Dans un premier temps, l'utilisation d'Internet et particulièrement des médias sociaux crée un environnement de vie, d'échanges et d'interactions qui pourrait contribuer à la

communication, la socialisation et la participation sociale (O'Keefe et Clarke-Pearson, 2011; Rocheleau, Leblanc, Poulin et Sasseville, 2010; Ybarra, Mitchell, Palmer et Reisner, 2014). L'univers numérique permet également l'expression des opinions dans une tribune élargie (Lussier-Desrochers *et al.*, 2017; Steeves, 2014) et un effet positif serait induit notamment sur l'estime de soi, le développement de l'identité (Ybarra *et al.*, 2014). De plus, l'accès au cyberspace favoriserait le renforcement des liens interpersonnels (Normand *et al.*, 2016; Valkenburg et Peter, 2007; Ybarra *et al.*, 2014) et contribuerait à briser l'isolement vécu par certains jeunes (Beaumont, Gaudreau *et al.*, 2018).

Il semble également que, pour les jeunes, les TIC pourraient répondre à certains besoins par rapport à leur stade développemental dont le désir d'être valorisé, de socialiser, de tester leur popularité, de donner leur opinion, de s'affirmer et de développer leur créativité (Poulin et Lefebvre, 2017). D'ailleurs, Steeves (2014) soutient que YouTube est une plate-forme grandement utilisée par les adolescents pour exprimer qui ils sont, notamment par la création de contenu sous forme de vidéos. La quête d'autonomie et d'émancipation ainsi que le développement de l'identité pourraient aussi être facilités par l'utilisation des technologies (Livingstone, 2008).

Pour les personnes présentant une DI, l'univers virtuel confère un anonymat qui peut limiter la stigmatisation liée au diagnostic de DI (Holmes et O'Loughlin, 2012). Par le fait même, l'écran entre les internautes peut être un moyen de pallier certaines

limitations au niveau de la communication verbale ou des habiletés sociales (Chadwick *et al.*, 2013; Löfgren-Mårtenson, 2008). Dans l'étude menée par Shpigelman et Gill (2014a), presque la majorité des participants ont mentionné avoir un sentiment d'aisance plus élevé lors des interactions en ligne contrairement à celles en face-à-face, engendrant ainsi le sentiment de confiance en soi également évoqué par les résultats de Chadwick *et al.* (2013). De plus, Internet permet de faire la rencontre de nouvelles personnes sans contrainte de déplacement (Hampton et Wellman, 2003), dans un univers qui compte des millions de citoyens, agissant ainsi positivement sur sentiment d'appartenance à la vie collective (Normand *et al.*, 2016). Ce sentiment d'inclusion, de participation sociale et de normalisation est d'ailleurs associé à Facebook, selon plusieurs chercheurs (Shpigelman, 2017; Shpigelman et Gill, 2014a, 2014b). Le cyberspace apparaît comme un moyen pouvant briser l'isolement et faciliter la participation sociale (Chadwick *et al.*, 2013; Stock, Davies, Wehmeyer et Lachapelle, 2011), particulièrement dans un contexte où la fin du parcours scolaire rime pour les personnes présentant une DI avec une diminution des liens sociaux (Normand *et al.*, 2016).

La liberté induite par le cyberspace et l'autonomie d'exercer un rôle social sans contrainte des parents ou de l'entourage constituent aussi des bénéfices soulevés par les adultes présentant une DI (Löfgren-Mårtenson, 2008; Shpigelman et Gill, 2014b). Un effet normalisant et le sentiment d'être « comme les autres », notamment par l'utilisation de Facebook, ont également été soulevés par plusieurs chercheurs (Löfgren-Mårtenson, 2008; Molin *et al.*, 2015; Sallafranque St-Louis, 2015; Shpigelman et Gill, 2014b).

De surcroît, l'utilisation des TIC permet de compenser pour certaines limitations caractéristiques à la DI (Wehmeyer, Smith, Palmer, Davies et Stock, 2004) et pourrait contribuer à l'autodétermination des personnes (Lachapelle *et al.*, 2011, 2013; Lachapelle *et al.*, 2007; Lussier-Desrochers *et al.*, 2017). D'ailleurs, la plupart des études expérimentales réalisées à propos de l'utilisation des technologies par les personnes présentant une DI s'y sont intéressé en termes d'intervention et de soutien (Hoppestad, 2013) ou par rapport à leur intégration dans les milieux scolaires (Ganz *et al.*, 2013; MÉES, 2018; Viens *et al.*, 2012). Enfin, l'utilisation des TIC et d'Internet par les personnes présentant une DI doit être perçue comme normale au même titre que pour la population générale, car lorsqu'elles sont employées en adéquation avec leurs capacités et qu'un soutien optimal est présent, les technologies offrent les mêmes occasions et avantages tant valorisés par les personnes neurotypiques (Chalghoumi, 2011; Chalghoumi *et al.*, 2019; Chalghoumi et Langevin, 2013).

Préoccupations et risques liés à l'utilisation des TIC et d'Internet

La facilité d'accès à l'information et les multiples occasions de communication offertes par les technologies numériques impliquent toutefois certains risques (Blaya, 2018). En effet, les modes de socialisation connus jusqu'à présent sont bouleversés (Boyd, 2014) et les considérations positives liées aux technologies peuvent à l'inverse se transformer en expériences négatives. La revue de la littérature montre que pour la population générale, le côté défavorable de la navigation en ligne repose davantage sur les particularités de l'univers numérique et sur les problèmes lui étant associés (Beaumont,

Leclerc et Frenette 2014, 2018; Blaya, 2015; Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk et Solomon, 2010; Patchin et Hinduja, 2006; Tokunaga, 2010). En ce qui concerne les préoccupations associées à l'utilisation des TIC et d'Internet par les personnes présentant une DI, la plupart des études abordent des caractéristiques inhérentes au diagnostic qui peuvent contribuer à vivre des situations à risque (Didden *et al.*, 2009; Chiner *et al.*, 2017a, 2017b, Löfgren-Mårtenson, 2008; Lussier-Desrochers *et al.*, 2016; Normand *et al.*, 2016; Shpigelman et Gill, 2014a). La littérature scientifique montre également que cette population peut se retrouver dans des situations de victimisation (Blaya, 2018; Festl et Quandt, 2013; Maino, Aimé, Salvas, Normand et Morin, 2016) et adopter des comportements inadéquats en ligne (Chiner *et al.*, 2017a; Didden *et al.*, 2009).

Les particularités de l'univers numérique

Concernant les particularités de l'univers numérique, cinq thèmes ont été identifiés lors de la revue de la littérature, soit : 1) la connectivité, l'immédiateté et la permanence; 2) l'anonymat et la distance virtuelle entre les internautes; 3) la notion de sécurité; 4) la réponse aux incidents négatifs; et 5) la place de l'entourage.

La connectivité, l'immédiateté et la permanence. L'ère numérique, par ses composantes permettant un accès en tout temps et en tous lieux à l'univers virtuel, favorise les interactions entre les individus en permanence (Tisseron, 2011). Le rapport *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017* de l'équipe de recherche sur la sécurité et la violence dans les écoles québécoises (SEVEQ)

défini d'ailleurs cet aspect en évoquant la culture de l'instantané, c'est-à-dire la connectivité possible 24h/24, 7 jours sur 7 (Beaumont, Gaudreau *et al.*, 2018; Beaumont, Leclerc *et al.*, 2018). Selon Bourdon (2014), cette instantanéité pourrait répondre au besoin de rétroaction immédiate, à l'importance du moment présent et à l'impulsivité caractéristique des jeunes. D'un autre côté, Mishna *et al.* (2010) considèrent que cette accessibilité offre un terrain propice aux expériences interpersonnelles négatives, puisque celles-ci peuvent se produire n'importe où, à n'importe quel moment et devant un auditoire illimité. Par exemple, chez les adolescents, les actes de violence entre pairs ne se limitent plus seulement à l'école ou à un lieu physique précis où le nombre de témoins peut être réduit (Patchin et Hinduja, 2006; Tokunaga, 2010). La diffusion à grande échelle des agressions en ligne peut devenir virale et causer des effets indésirables à long terme chez la personne victime. En effet, la grande accessibilité à l'univers virtuel et la permanence des diffusions occasionnent une détresse importante chez les victimes qui ne peuvent se réfugier dans un lieu hors d'atteinte, ce qui résulte en un important sentiment d'impuissance (Blaya, 2018). À cet effet, Blaya (2018) soutient qu'une agression unique dans le cyberspace peut entraîner des répercussions aussi sévères que lors de violences répétées.

L'anonymat et la distance virtuelle entre les internautes. L'environnement en ligne confère aux internautes un anonymat qui engendre une plus grande aisance et qui favorise une participation active sur le web (Ang et Goh, 2010; Reece, 2012). Par ailleurs, cette impression d'être protégé du regard d'autrui a été démontrée comme désinhibitrice

(Price et Dalgliesh, 2010) et le sentiment d'impunité généré pourrait contribuer à une augmentation des gestes répréhensibles commis sur le web et de leur niveau d'agressivité (O'Brien et Moules, 2010). Il semble également que l'absence de rétroaction de l'autre minimise la culpabilité et les remords associés aux comportements inappropriés adoptés en ligne (Sécurité publique Canada, 2015). Dans les situations de cybervictimisation, le fait de ne pas connaître l'agresseur pourrait créer un sentiment d'impuissance chez la personne victime, celle-ci se retrouvant en situation de faiblesse (Ybarra, Espelage et Mitchell, 2007). Finalement, l'absence de contact en face-à-face pourrait occasionner davantage de malentendus entre les individus (Ang et Goh, 2010).

La notion de sécurité et la réponse aux incidents négatifs. L'enquête d'HabitoMédias (Steeves, 2014) et les conclusions de Poulin et Lefebvre (2017) montrent que les jeunes sont conscients des dangers associés à la navigation sur le web et qu'ils sont confiants face à leurs moyens de se protéger. Poulin et Lefebvre (2017) ajoutent cependant que les connaissances dont disposent les jeunes, notamment par rapport aux modalités qui décrivent une utilisation dite normale des technologies, sont limitées et que ceux-ci sont peu intéressés à les bonifier. L'enquête *Les jeunes Canadiens en ligne : repoussant la haine*, questionnant la réponse aux agressions virtuelles, montre que 70 % des jeunes affirment signaler tout contenu offensant qu'ils voient en ligne (Brisson-Boivin, 2019) et les élèves rencontrés par Smith *et al.* (2008) rapportent que de se confier s'avère la meilleure stratégie à adopter en situation de victimisation. À l'inverse, Li (2007) soutient que moins de 35 % des jeunes dénoncent les incidents interpersonnels et virtuels

négatifs aux adultes. Blaya (2015) mentionne que moins de la moitié des victimes de cyberviolence disent partager ce qu'elles vivent.

Les adolescents participant à l'enquête de Smith *et al.* (2008) ont fourni les réponses suivantes pour expliquer une absence de réaction face à la violence en ligne : « *Ça ne vaut pas la peine parce que ça ne changerait rien.* » (43 %); « *Je ne veux pas que la personne le découvre que j'ai dénoncé.* » (36 %); « *J'ai peur des conséquences négatives.* » (29 %); « *Ça prend trop de temps.* » (27 %); « *Quelqu'un d'autre va signaler le contenu.* » (15 %); et « *Je ne sais pas comment faire un signalement.* » (13 %). Enfin, l'évitement et le fait de garder ses expériences pour soi, sous prétexte d'être jugé, serait également une tendance adoptée par certaines personnes qui subissent un acte répréhensible en ligne (Rémond, Kern et Romo, 2015; Slonje et Smith, 2008).

La place de l'entourage. L'utilisation des TIC est une pratique davantage individuelle (CEFRIIO, 2017b; Thoër *et al.*, 2015) réalisée dans un contexte généralement peu supervisé, (Anderson *et al.*, 2010; Nadeau, 2017; Piette, Pons et Giroux, 2007; Staksrud et Livingstone, 2009), soit dans la chambre (Blaya, 2015; CEFRIIO, 2017b; Poulin et Lefebvre, 2017) protégé du regard des parents (Blaya, 2015). Dans un désir de s'affranchir et de liberté, les jeunes peuvent adopter les TIC pour se créer un monde secret (Beller, 2015). Selon Berge, Garcia, Bédard, Fortin et Côté-Bouchard (2009), une différence générationnelle existe quant à la connaissance d'Internet et des outils technologiques et bien que les parents possèdent également des technologies numériques,

l'usage qu'ils en font est différent de celui de leurs enfants (Beller, 2015). Les jeunes seraient plus habiles que leurs parents face à la navigation dans le cyberspace, ce qui leur confère une certaine latitude (Fusaro et Hildgen, 2007; Steeves, 2014). Cela mène donc les parents à ne pas toujours être au fait de leurs activités virtuelles (Beller, 2015). En effet, selon Beaumont *et al.* (2014), il est possible que la réalité vécue par les adolescents en lien avec leur utilisation du web soit peu ou mal perçue par les parents. En ce sens, leur étude montre qu'une plus faible proportion de parents déclarait que leurs enfants d'âge primaire avaient été victimes de cyberagression en comparaison avec un pourcentage plus élevé de jeunes déclarant l'avoir réellement été.

Aussi, selon Poulin et Lefebvre (2017), un consensus existe dans la littérature relativement à un manque d'encadrement des parents en lien avec l'utilisation d'Internet par leurs enfants et il semblerait que la principale règle imposée concerne la restriction du temps pouvant y être accordé. L'accompagnement des parents demeure toutefois primordial à une utilisation saine des technologies et l'imposition de règles est un puissant facteur de protection face aux possibles dérapages (Steeves, 2014). Dans le même ordre d'idées, l'absence de supervision est largement documentée et considérée comme un facteur de risque face aux expériences virtuelles négatives (Mishna, Khoury-Kassabri, Gadalla et Daciuk, 2012; Smahel et Wright, 2014). Selon Wisniewski, Rossom, Jia, Xu et Carroll (2015, cités dans Poulin et Lefebvre, 2017), les parents doivent mettre en application deux niveaux d'intervention, soit la prévention (fonctionnement des appareils, mise en place de logiciels de sécurité) et la réaction, c'est-à-dire de recadrer un

comportement inapproprié qui aurait été commis en ligne. Une attitude contraignante et coercitive des parents serait toutefois inefficace en termes de prévention selon Livingstone, Mascheroni, Dreier, Chaudron et Lagae (2015) et elle contribuerait à la réticence des adolescents à discuter de leurs expériences négatives par peur d'être réprimandés ou se de voir confisquer leurs appareils (Tokunaga, 2010).

En outre, Poulin et Lefebvre (2017) soutiennent que le personnel scolaire a également le devoir de se tenir informé des tendances en termes de navigation sur le web et d'utiliser les outils disponibles au dépistage et à l'évaluation des situations potentiellement problématiques. Hinduja et Patchin (2012) montrent d'ailleurs qu'une éducation adéquate de l'utilisation d'Internet par les enseignants est associée à une proportion moindre de cyberharcèlement.

Les conduites à risque associées à l'utilisation des TIC et d'Internet

Lors de la revue de la littérature, trois types de conduites à risque ont été identifiés, soit : l'usage excessif d'Internet, la consommation de cyberpornographie et le sextage ainsi que la cyberviolence.

L'usage excessif d'Internet. Bien que la crainte d'une monopolisation du temps et de l'attention par les utilisateurs d'Internet soit présente dans la littérature (Blaya, 2015), il n'existe pas à ce jour de critères diagnostiques ni de consensus pour définir le phénomène associé à une utilisation excessive d'Internet et le terme « cyberdépendance »

n'est utilisé que par un nombre restreint de chercheurs (Blaya, 2015; Dufour, Nadeau et Gagnon, 2014). L'absence d'assises claires entourant l'usage problématique des technologies numériques est également ce qui explique qu'il ne figure pas dans le DSM, cinquième éditions (Sergeie, 2014). Dufour *et al.* (2014) expliquent deux obstacles liés à la conceptualisation, soit : 1) la difficulté à déterminer l'objet du problème (utilisation des réseaux sociaux et/ou des jeux vidéo en ligne et/ou d'Internet dans son ensemble, etc.) et 2) la nature et l'intensité des conséquences engendrées puisque celles-ci peuvent présenter des ressemblances avec d'autres troubles de dépendance (alcool, drogue, jeux de hasard et d'argent). Sergeie (2014) évoque plusieurs types de cyberdépendance, dont celles associées aux activités sexuelles en ligne, aux transactions en ligne, à la recherche excessive d'informations, aux médias sociaux et aux technologies mobiles. Elle élabore également sur les symptômes d'un usage excessif d'Internet en invoquant entre autres les manifestations suivantes : préoccupations importantes liées à Internet, symptômes de manque (colère, irritabilité, ennui), perte d'intérêt pour les activités hors ligne, besoin d'augmenter la fréquence ou le temps passé sur le web pour obtenir un sentiment de satisfaction et le maintien du comportement malgré les conséquences encourues. Par une revue exhaustive de la littérature, Blaya (2015) arrive à des constats semblables en ce qui a trait aux manifestations d'un usage excessif du web. Elle répertorie également des conséquences sur la santé physique et psychologique (stress, dépression, anxiété, troubles de l'attention, consommation de drogue *et alcool*, troubles du sommeil), sur la scolarité et sur la vie sociale et professionnelle. Toutefois, au niveau interpersonnel, l'hypothèse selon laquelle l'augmentation du temps passé sur le web pourrait contribuer à l'isolement et la

solitude des individus représentent un sujet controversé dans la littérature (Poulin et Lefebvre, 2017).

Enfin, l'étude menée par Dufour *et al.* (2014) auprès de 57 adultes se déclarant cyberdépendants révèle que l'échantillon passait en moyenne 66 heures par semaine sur Internet. Pour cet échantillon, le temps investi en ligne l'était au détriment de celui passé hors ligne et l'hypothèse d'une carence sur le plan des habiletés sociales et du rôle social était soulevée, aspect également soutenu par Blaya (2015). Par la comparaison de la littérature scientifique et de deux études menées en France, Blaya (2015) rapporte que la difficulté la plus souvent rapportée par les jeunes par rapport à leur utilisation des technologies est la gestion du temps passé sur Internet, mais que seulement une minorité déclare un comportement pouvant très clairement affecter leur santé et leur vie sociale.

Quoi qu'il en soit, la popularité des appareils technologiques et des médias sociaux est grandissante au même titre que les inquiétudes qui se rattachent à leur usage excessif (Biron et Bourassa-Dansereau, 2011; Blaya, 2015; Dufour *et al.*, 2014) et les conséquences encourues tendent à se documenter malgré le manque de consensus pour le phénomène (Blaya, 2015; Kuss et Billieux, 2017).

La consommation de cyberpornographie et le sextage. Internet offre un espace d'exploration qui peut contribuer au développement de l'identité et répondre aux questionnements inhérents à la période de l'adolescence (Livingstone, 2008). L'utilisation

importante des TIC par les jeunes pour découvrir et vivre des expériences liées à la sexualité est indéniable (Guse *et al.*, 2012; Nadeau, 2017). Ainsi, la consommation de pornographie en ligne et le sextage sont des résultats de l'enracinement d'Internet dans la vie quotidienne (Nadeau, 2017). Wolak, Mitchell et Finkelhor (2007) soutiennent d'ailleurs que la cyberpornographie, c'est-à-dire la consommation de contenus sexuellement explicites sur Internet, parfois dénués de sentiment et prônant une image dégradante de la femme, est une pratique courante chez les adolescents et qu'elle entraîne un débat quant à sa « dangerosité ». À cet effet, Nadeau (2017) a réalisé une recension exhaustive des écrits sur le sujet et il propose que les études montrent presque unanimement des effets négatifs liés à la consommation de cyberpornographie. Le chercheur établit également un lien significatif entre celle-ci et le sextage, c'est-à-dire la production, l'envoi et la redistribution de contenus à caractère sexuel par les TIC (Nadeau, 2017). Tétreault (2018), qui préconise le terme « sexting », explique que ces échanges de contenus à caractère sexuel sont considérés comme de la possession de pornographie juvénile lorsqu'ils impliquent des personnes mineures.

À propos de ce phénomène, les résultats d'une enquête relatent que 12,8 % des adolescents (1^e à 5^e secondaire) ont reçu au moins une fois des demandes d'envoi de photos ou de vidéos osées (Beaumont, Gaudreau *et al.*, 2018). Les filles seraient plus concernées par ces demandes et qui proviendraient davantage de personnes inconnues chez les 14 ans et moins. Enfin, il semblerait que les adolescents âgés d'au moins 16 ans auraient plus tendance à accepter ce type de demande et à envoyer du contenu

compromettant sans avoir été sollicités et ce, plus souvent à quelqu'un de connu (Beaumont, Gaudreau *et al.*, 2018). L'étude menée par Nadeau (2017) montre que 16,5 % des 345 adolescents du secondaire s'adonnent à l'envoi de textos osés.

Beaumont, Gaudreau *et al.* (2018) expliquent que ce phénomène est au cœur des préoccupations de l'entourage des jeunes internautes québécois, notamment en raison des possibles conséquences encourues, dont les risques de victimisation, les conséquences légales potentielles et les préjugés qui en découlent (Nadeau, 2017). Enfin, sans faire référence directement à la cyberpornographie ni au sextage, Blaya (2015) suggère que l'univers virtuel occasionne davantage de possibilités de prises de risque dont :

La rencontre d'inconnus en ligne, l'hypersexualisation des relations, les sollicitations et les prises de risque à caractère sexuel, la publication de sa vie privée et la mise en scène de son corps, l'exposition volontaire ou non à des sites potentiellement dangereux ou l'agression en ligne et le cyberharcèlement. (Blaya, 2015, p. 2)

Bref, Blaya (2015) mentionne des réserves entourant la notion de sexualité en ligne, propose que le web puisse donner accès à du contenu inapproprié et fait référence à différents types de violences pouvant être vécues sur Internet.

La cyberviolence. La littérature montre que l'affluence des réseaux sociaux s'inscrit dans une ère où la technologie bouleverse les notions d'espace et de temps et qu'elle exacerbe le phénomène de la cyberviolence (Institut de la statistique du Québec, 2013; Ministère de la famille du Québec, 2015). En effet, l'utilisation des TIC et d'Internet permet de transporter les relations interpersonnelles dans le cyberspace et d'alimenter les

contacts entre les individus. La facilité d'accès aux appareils technologiques et à Internet permet une rapidité des interactions qui influence les formes et les conséquences reliées aux comportements inappropriés exercés sur le web (Finkelhor, Turner et Hamby, 2012). De ce fait, certaines préoccupations sont entretenues face à la victimisation et à la prise de risque pouvant survenir dans cet univers (Blaya, 2018). Le Ministère de la famille du Québec soutient que :

L'utilisation de plus en plus répandue des technologies de l'information et des communications (TIC) (réseaux sociaux, blogues, messagerie instantanée, courriels, etc.) entraîne inévitablement l'extension de tous les comportements, qu'ils soient courtois ou non, problématiques ou illégaux, dans le cyberspace. C'est le cas notamment des gestes d'intimidation en ligne, que l'on regroupe généralement sous le terme de cyberintimidation. (2017, parag. 1)

Par ailleurs, la revue de la littérature porte à croire que la cyberintimidation est un concept commun uniquement aux Québécois et que sa conceptualisation fait l'objet de débats. Ce terme est tout de même employé dans cette section du mémoire afin de faire une présentation des données issues de la recension des écrits dans le respect du concept analysé par les chercheurs. Par ailleurs, la synthèse de la littérature internationale sur le phénomène des violences en ligne de Blaya (2018) montre que depuis la fin des années 1990, les différentes formes réfèrent tantôt au cyberharcèlement, à la cyberagression ou à la cyberviolence. Blaya (2018) propose que la cyberviolence réfère aux incidents ponctuels et que les violences qui sont répétées au moins une fois par semaines sur une durée d'un mois renvoient à la notion de cyberharcèlement (Blaya, 2018). Or, le terme cyberviolence peut également faire référence à l'ensemble des comportements répréhensibles commis sur Internet (Beaumont *et al.*, 2015; Blaya, 2013).

Les formes de cyberviolence. Malgré le manque de consensus face à la définition des cyberviolences (Thomas, Connor et Scott, 2014), les données scientifiques disponibles permettent tout de même d'identifier sous quelles formes elles peuvent s'actualiser. Les menaces, les insultes, les rumeurs et le dénigrement en sont des exemples qui trouvent généralement leur essence dans les caractéristiques individuelles de l'autre, comme la race, l'ethnie, la religion et l'orientation sexuelle (Steeves, 2014; Wade et Beran, 2011). L'usurpation d'identité ou de mots de passe (Chalghoumi *et al.*, 2019), l'hameçonnage (Kowalski et Limber, 2013), la sollicitation sexuelle (Sallafranque St-Louis, 2015) et la diffusion non-consensuelle de messages textes, d'images ou de vidéos (Blaya, 2018; Steeves, 2014; Wade et Beran, 2011) font aussi référence aux problématiques interpersonnelles vécues en ligne. De manière générale, il semble que les comportements de violence en ligne soient davantage perpétrés par quelqu'un faisant partie de l'entourage (Jones, Mitchell et Finkelhor, 2013; Smith *et al.*, 2008).

La prévalence de la cyberviolence. La prévalence des comportements de cyberviolence demeure difficile à exposer précisément en raison de l'absence d'une définition commune, de la disparité des concepts étudiés, des différentes méthodologies préconisées et du manque d'instrument de mesure fiable (Ministère de la famille du Québec, 2015; Sécurité publique Canada, 2015; Whittaker et Kowalski, 2015). Un manque de clarté dans sa définition conceptuelle rend donc difficile l'évaluation réelle de sa portée (Blaya 2018; Tokunaga, 2010), mais des études s'y sont toutefois intéressé.

D'abord, selon Statistique Canada (2016), 17 % des personnes âgées entre 15 et 29 ans déclarent avoir été victimes de cyberintimidation ou de cyberharcèlement entre 2009 et 2014. L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 (Institut de la statistique du Québec, 2013) montre qu'un élève sur 20 a été victime de cyberintimidation depuis le début de l'année scolaire et parmi ceux-ci, 4,7 % l'auraient été très souvent. L'enquête pancanadienne sur la cyberintimidation relate que 37 % des élèves de la quatrième année du primaire allant jusqu'à la fin du secondaire des jeunes signalent que quelqu'un leur avait dit ou fait quelque chose de méchant ou de cruel en ligne qui les a blessés (Steeves, 2014). À l'inverse, le tiers des jeunes rencontrés par cette même étude avoue avoir dit ou fait quelque chose de méchant ou de cruel à une autre personne sur Internet.

Whittaker et Kowalski (2015) ont posé leur attention sur la population âgée entre 18 et 25 ans lors de deux études distinctes. Par la première collecte de données, les chercheurs révèlent que 18,2 % des participants nomment avoir été victimes de cyberintimidation au moins une fois dans la dernière année et 12 % soutiennent avoir été auteurs de cyberviolence durant cette même période. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus lors de leur seconde étude où un taux de 22 % a été observé en lien avec la victimisation et de 14 % pour les auteurs d'agressions en ligne durant l'année précédente. Ces données sont de connivence avec celles de Hinduja et Patchin (2012) et Kowalski et Limber (2013).

Par leur étude longitudinale débutée en 2013 sur la question de la violence dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire québécois, la SEVEQ, associé à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif abordent également ce qui s'actualise dans le cyberespace (Beaumont *et al.*, 2014.)

Le rapport *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*, publié en 2018, montre une évolution généralement encourageante quant aux comportements de cyberagression commis et vécus par les jeunes. En effet, alors que l'utilisation des TIC s'accroît, les gestes de cyberviolence rapportés par les élèves n'auraient pas augmenté et ce, en moyenne dans les écoles secondaires. Aussi, les insultes et menaces par courriel et les messages humiliants et fausses rumeurs auraient diminué. D'un autre côté, dans les écoles primaires, de la quatrième à la sixième année, une augmentation des insultes et des messages par textos aurait été observée (Beaumont, Leclerc *et al.*, 2018).

Les facteurs de risque associés à la cyberviolence. Il importe de préciser que peu d'études ont exploré le sujet de la cyberviolence sous l'angle des personnes en étant auteures. Quoi qu'il en soit, l'affiliation à des pairs déviants (Blaya, 2018) et la rupture dans les relations amicales et amoureuses (Mesch, 2009) sont montrés comme éléments pouvant contribuer à la commission d'actes inappropriés sur le web. Selon Llorent, Ortega-Ruiz et Zych (2016), le fait d'appartenir à une minorité ethnique ou de genre accentuerait également la participation aux gestes de cyberviolence tant comme auteur que victime.

Pour sa part, la cybervictimisation a fait l'objet d'une plus grande quantité d'études et elles tendent à montrer que la prévalence et les formes qu'elle peut prendre varient selon une multitude de facteurs (Blaya, 2018). D'abord, bien que toutes les tranches d'âge en soient concernées, les populations plus jeunes paraissent davantage touchées (Blaya, 2018). En effet, les personnes d'âge mineur feraient face à cette problématique en plus grande proportion et ce, possiblement en raison de leur niveau de maturité plus faible menant à une exacerbation de la prise de risques, à un faible auto-contrôle, à une impulsivité et à une grande influence par les pairs (Cohen-Almagor, 2018). En ce qui a trait à l'influence du genre sur la victimisation en ligne, les recherches ne font pas consensus (Tokunaga, 2010). À partir de l'enquête sociale générale du Canada de 2014, Hango (2016) révèle que les personnes homosexuelles ou bisexuelles sont plus de deux fois plus susceptibles que les hétérosexuelles de déclarer avoir été victimes de cyberintimidation. Les jeunes en situation de handicap ou en difficulté font aussi partie de ceux pour qui les risques de victimisation par les pairs sont élevés (Menesini et Salmivalli, 2017). Aussi, plusieurs chercheurs soutiennent qu'être victime de violence hors ligne est associé à la victimisation sur le web (Li, 2007; Patchin et Hinduja, 2012; Smith *et al.*, 2008; Ybarra *et al.*, 2007). Dans le même ordre d'idées, Blaya (2018) affirme qu'une perception négative du climat scolaire et la présence de difficultés au niveau du groupe de pairs augmentent le risque d'être victimisé dans le cyberspace. La chercheuse soutient également qu'une forte présence sur le web et sur les réseaux sociaux, que l'isolement social, que l'affiliation à des pairs déviants et qu'un accompagnement faible ou inadéquat de la part des parents sont des facteurs de risque associés à la cybervictimisation.

D'ailleurs, le Ministère de la famille du Québec (2015) déclare : « En définitive, toute différence, qu'elle soit réelle ou perçue, chez une personne ou un groupe constitue une source potentielle de discrimination et d'insultes en ligne. » (p. 13). Ainsi, différents sous-groupes d'adolescents sont davantage vulnérables face à la cyberviolence et c'est notamment le cas de ceux présentant une DI (Festl et Quandt, 2013).

Les expériences de cybervictimisation des personnes présentant une DI

Un effet pervers entourant l'utilisation des TIC et d'Internet par les personnes présentant une DI réside dans les expériences de cybervictimisation auxquelles elles sont confrontées.

Chiner *et al.* (2017a) révèlent que tous les adultes de leur échantillon ($n=77$) disent avoir vécu des incidents interpersonnels négatifs sur Internet. Il est entre autres question de se faire bloquer d'un groupe ou d'une activité sur Internet (48 %), de se faire dire des choses désagréables ou d'être insulté (46 %), de se faire menacer (35 %), de recevoir des photos ou des vidéos à caractère sexuel sans consentement (35 %), de se faire courtiser contre son gré (43 %), de se faire usurper son mot de passe sans consentement (36 %) et de perdre de l'argent (12 %).

La méta-analyse effectuée par Maino *et al.* (2016) expose une prévalence de 38,3 % en ce qui a trait à la cybervictimisation des personnes présentant une DI âgés entre 5 et 22 ans. Dans un groupe de 114 jeunes âgés entre 12 et 19 ans présentant une DI

interrogés par Didden *et al.* (2009), 22 % d'entre eux mentionnent vivre de l'intimidation sur Internet au moins une fois par mois et 9 % de l'échantillon déclarent en vivre au moins une fois par semaine. Par ailleurs, un lien significatif entre la cyberintimidation, le quotient intellectuel et la fréquence d'utilisation de l'ordinateur est aussi montré par l'étude (Didden *et al.*, 2009). Cette corrélation positive entre le temps passé sur le web et les expériences virtuelles négatives est aussi soutenue par Ybarra et Mitchell (2004). Wells et Mitchell (2014) abondent également en ce sens en suggérant que malgré une utilisation moindre d'Internet, les jeunes qui présentent des incapacités signalent proportionnellement davantage d'incidents de sollicitation sexuelle. Plusieurs études soutiennent que le clavardage et la participation à des forums en ligne seraient corrélés à une plus grande exposition à la sollicitation sexuelle ou au cyberharcèlement (Mitchell, Finkelhor et Wolak, 2001; Ybarra *et al.*, 2007). En ce sens, les médias sociaux représentent un terrain à risque pour les personnes présentant une DI et ce, quel que soit leur âge (Löfgren-Mårtenson, 2008; Molin *et al.*, 2015; Sallafranque St-Louis, 2015). Certaines études établissent un constat similaire en s'appuyant sur la manière dont les relations interpersonnelles en ligne s'actualisent et comment la notion d'amitié liée à Facebook peut être interprétée par cette population et mener à la cybervictimisation (Chiner *et al.*, 2017b; Holmes et O'Loughlin, 2012; Sallafranque St-Louis, 2015).

À titre d'exemples, une étude de cas réalisée par Holmes et O'Loughlin (2012) montre des expériences vécues par trois jeunes femmes adultes présentant des difficultés similaires à celles associées à la DI (limitations cognitives et traits autistiques) et témoigne

que les comportements adoptés en ligne peuvent entraîner des situations à risque et favoriser la cybervictimisation. Puisqu'elles brossent un portrait intéressant et peu documenté de ce type d'expériences virtuelles, les histoires rapportées par Holmes et O'Loughlin (2012) sont brièvement présentées dans les lignes suivantes. Premièrement, en raison d'une incompréhension de la notion d'amitié sur le réseau social Facebook, une participante se rendait à des fêtes où elle n'était pas personnellement invitée, avec des inconnus et où elle ne comprenait pas pourquoi elle était ignorée. Elle percevait toutefois ces situations comme positives et n'y voyait pas d'inconvénient à l'inverse de son entourage qui considérait qu'elle se mettait en danger. Deuxièmement, une participante utilisant Facebook pour pallier l'anxiété importante vécue dans les relations interpersonnelles hors-ligne s'est retrouvée victime de harcèlement, d'insultes liées à ce qu'elle publiait sur son profil, de sollicitation sexuelle et d'hameçonnage. Plusieurs incidents étaient liés au fait qu'elle avait rendu public son numéro de téléphone personnel. Bien qu'affectée négativement par les expériences vécues, elle ne désirait pas retirer ces « amis » de son réseau social. Troisièmement, une participante a fourni ses mots de passe à une personne qui les a utilisés pour envoyer des courriels à tous ses amis, ce qui a entraîné des épisodes de cyberviolence, dont la divulgation d'informations personnelles et du cyberharcèlement. La participante a également été victime de sollicitation sexuelle qui a engendré l'échange de conversations et de photos à caractère sexuel, et ce, jusque par la messagerie texte puisque son numéro de téléphone était inscrit sur son profil. Par peur que ses parents en soient informés et parce qu'elle n'arrivait pas à demander à l'homme de cesser, le harcèlement sexuel persistait.

Les comportements inappropriés ou à risque adoptés en ligne par les personnes présentant une DI

Bien qu'elles soient perçues comme plus vulnérables face à la victimisation en ligne (Buijs, Boot, Shugar, Fung et Bassett, 2017; Wells et Mitchell, 2004), la revue de la littérature montre que les personnes présentant une DI demeurent enclines à adopter des comportements inappropriés en ligne, dont ceux faisant référence à la cyberviolence et ceux liés à la prise de risque sur Internet.

D'abord, les adultes présentant une DI rencontrés par Chiner *et al.* (2017a) évoquent avoir commis des comportements inappropriés en ligne dont : bloquer une autre personne dans un groupe ou une activité (55 %), dire des choses désagréables (21 %), insultantes (20 %), menaçantes (17 %) ou flirter avec quelqu'un qui ne voulait pas le faire (14 %). Moins de 10 % des participants admettent avoir demandé des informations ou des photos privées, montrer des pages Web ou des vidéos inappropriées à d'autres personnes, envoyé des photos ou des vidéos à caractère sexuel ou utilisé les informations personnelles ou le mot de passe d'autrui. Par ailleurs, les résultats de Chiner *et al.* (2017a) montrent une plus grande proportion de comportements inadéquats commis par les personnes présentant une DI que ceux émis par Didden *et al.* (2009). En effet, des 114 jeunes présentant une DI rencontrés par Didden *et al.* (2009), 16 % affirment avoir adopté des comportements d'intimidation (blesser, insulter, harceler, ignorer) au moins une fois par mois et 4 % d'entre eux, au moins une fois par semaine. Par ailleurs, des études confirment un lien significatif entre le fait d'être victime de cyberviolence et le fait d'adopter des

comportements d'intimidation sur le web et ce, non seulement chez les personnes présentant une DI (Didden *et al.*, 2009; Li, 2007).

Par ailleurs, tel que montré par l'exploration des situations de cybervictimisation, des études menées auprès d'individus présentant des limitations cognitives tendent à montrer que ces dernières entretiennent des conversations en ligne avec des étrangers dans des proportions plus élevées que la population générale (Sallafranque St-Louis, 2015; Wells et Mitchell 2014). Qui plus est, l'étude menée par Sallafranque St-Louis (2015) relate que certains jeunes et adultes présentant une DI soutiennent n'accepter sur Facebook que des personnes qui leur sont familières, mais à l'inverse, leur nombre « d'amis » sur ce réseau social et les comportements adoptés en ligne sous-tendent une prise de risque élevée. Certaines études établissent un constat similaire en s'appuyant sur la manière dont les relations interpersonnelles en ligne s'actualisent et comment la notion d'amitié liée à Facebook est peut être interprétée ou incomprise par cette population (Chiner *et al.*, 2017b; Holmes et O'Loughlin, 2012). Ainsi, il semble que pour des individus présentant des limitations cognitives, les médias sociaux représentent un terrain à risque (Löfgren-Mårnson, 2008; Molin *et al.*, 2015; Sallafranque St-Louis, 2015). Holmes et O'Loughlin (2012) corroborent ces résultats et ajoutent l'importance d'offrir un accompagnement adéquat des personnes présentant une DI dans l'appropriation des TIC et d'Internet, particulièrement en ce qui a trait à la fréquentation des médias sociaux.

Préoccupations liées aux caractéristiques de la DI

Au terme de la revue de la littérature, une préoccupation qui paraît majeure et qui fait l'objet de plusieurs études est celle liée aux caractéristiques de la DI. Par exemple, il semble que l'impulsivité, la tendance à acquiescer, la naïveté et le désir d'entretenir des relations interpersonnelles sont des caractéristiques liées à la DI qui accroissent les possibilités de se retrouver dans de fâcheuses situations sur Internet (Didden *et al.*, 2009; Chiner *et al.*, 2017a; Löfgren-Mårtenson, 2008; Lussier-Desrochers *et al.*, 2016; Normand *et al.*, 2016; Shpigelman et Gill, 2014b).

Le manque d'habiletés sociales et de connaissances liées à la cybersécurité a d'ailleurs été étudié par Chalghoumi *et al.* (2019) auprès de six participants adultes ayant une DI. Leurs résultats montrent une difficulté importante dans la généralisation des préoccupations relatives à la protection de la vie privée vers le contexte d'utilisation des TIC. L'étude de Löfgren-Mårtenson (2008) effectuée avec de jeunes adultes présentant une DI a émis un constat semblable en proposant qu'ils connaissent les précautions à prendre dans le cyberspace, mais qu'ils ne les mettent pas en application au moment opportun. De ce fait, Löfgren-Mårtenson (2008) émet l'hypothèse que, par désirabilité sociale, ils répètent ce qui leur a été enseigné sans en avoir une réelle compréhension. En Espagne, Salmerón, Gómez et Fajardo (2016) ont mené une étude quasi-expérimentale en comparant les comportements d'un échantillon de 40 jeunes âgés entre 17 et 23 ans présentant une DI avec deux groupes contrôle possédant des caractéristiques similaires

(sans diagnostic). Les résultats suggèrent la présence de certaines limites dans la reconnaissance de la fiabilité des informations obtenues dans un forum de discussion.

En somme, selon plusieurs autres chercheurs, il importe de favoriser l'acquisition de compétences numériques, de développer des habiletés sociales en adéquation avec les relations interpersonnelles virtuelles et de pallier à la vulnérabilité des personnes présentant une DI en s'assurant de leur compréhension des risques inhérents au cyberspace (Chalghoumi *et al.*, 2019; Chiner *et al.*, 2017a; Holmes et O'Loughlin, 2012; Lussier-Desrochers *et al.*, 2016; Sallafranque St-Louis, 2015; Shpigelman, 2017; Shpigelman et Gill, 2014a, 2014b; Werner et Shpigelman, 2019).

La place de l'entourage relativement à l'utilisation des TIC et d'Internet par les personnes présentant une DI

Un certain nombre d'études a été recensé dans la littérature relativement à la place de l'entourage de personnes présentant une DI. Ainsi, des éléments entourant le soutien offert et les perceptions qu'entretiennent les proches au sujet de l'utilisation des TIC et d'Internet sont présentés plus bas. De plus, étant donné que l'étude de Chiner *et al.* (2017a) est la seule ayant mis en confrontation la perception d'adultes présentant une DI et celles d'intervenants, une section spécifique lui est accordée.

Le soutien offert par l'entourage

Avant toute chose, il importe de préciser que l'autonomie, et par conséquent l'encadrement de l'utilisation des TIC et d'Internet par la population présentant une DI

sont peu documentés de manière objective dans la littérature scientifique (Hoppestad, 2013). Les résultats de l'étude exploratoire de Lussier-Desrochers *et al.* (2011) réalisée auprès d'adultes présentant une DI montrent un faible besoin de soutien de l'entourage pour l'utilisation des TIC. Ce constat corrobore les résultats de Shpigelman (2017) selon lesquels la plupart des participants à son étude naviguent sur le web de manière autonome et que les proches les ont principalement guidés pour le premier contact avec la technologie. Palmer, Wehmeyer, Davies et Stock (2012) propose toutefois que les parents demeurent la principale ressource pour soutenir dans l'utilisation d'Internet. En ce sens, plusieurs études montrent que la présence et le soutien accrus de l'entourage favorisent l'appropriation et les bénéfices liés à l'utilisation des TIC par les personnes présentant une DI (Chadwick *et al.*, 2013; Chiner *et al.*, 2017a; Löfgren-Mårtenson, 2008; Lussier-Desrochers *et al.*, 2017; Seale, 2014). L'étude de Chalgouhmi *et al.* (2019) menée auprès de six adultes présentant une DI permet de constater l'influence de l'entourage relativement aux comportements adoptés en ligne. En effet, les résultats révèlent que l'attitude des participants à l'égard de la sécurité et de la vie privée en ligne est énormément teintée des recommandations et des moyens de protection mis en place par les parents et les intervenants.

Dans un autre ordre d'idées, le support des pairs dans l'utilisation des TIC par les personnes présentant une DI a été étudié et le développement de connaissances numériques, l'appropriation d'outils technologiques ainsi que l'acquisition d'habiletés liées à l'inclusion numérique (surtout par rapport aux réseaux sociaux) sont des exemples

de gains qui ont été observés (Kydland, Molka-Danielsen et Balandin, 2012; McClimens et Gordon, 2009; Näslund et Gardelli, 2013).

Didden *et al.* (2009) se sont intéressés à la place des parents dans l'utilisation des TIC. Ainsi, des 114 jeunes présentant une DI âgés entre 12 et 19 ans rencontrés, 12 % mentionnent que leurs parents contrôlent leur téléphone cellulaire et 69 % rapportent que leurs parents ne sont pas au courant de ce qu'ils font sur Internet. À ce propos, la plupart des 16 parents et intervenants rencontrés par Shpigelman (2017) soutiennent ne pas surveiller la navigation sur Facebook de leur proche, considérant qu'il s'agit d'une activité personnelle et privée et qu'ainsi, ils leur laissent vivre « *comme les autres* » sans restriction. Certains chercheurs expliquent plutôt que cette méthode, la restriction de l'utilisation des technologies et d'Internet, est une stratégie ayant tendance à être adoptée par l'entourage dans un souci de protection ou de contrôle (Löfgren-Mårtenson, 2004, 2008; Molin *et al.*, 2015). Par ailleurs, McConkey et Smyth (2003) considèrent que les risques liés à l'utilisation des TIC par les personnes présentant une DI doivent être discutés de manière collaborative avec les parents et /ou personnes responsables plutôt qu'être totalement évités. En ce sens, des chercheurs encouragent l'approche de prise de risque positive qui consiste à laisser la personne prendre ses propres décisions pour ainsi favoriser un meilleur contrôle sur leur vie et améliorer leur bien-être, admettant tout de même que la navigation dans le cyberspace par les personnes présentant une DI peut engendrer certaines préoccupations (Molin *et al.*, 2015; Seale, 2014).

La perception de l'entourage relativement à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI

De manière générale, plusieurs études montrent que les personnes présentant une DI sont perçues comme plus vulnérables par les individus neurotypiques en ce qui a trait aux dangers liés aux TIC (Chadwick, Quinn et Fullwood, 2017; Chiner *et al.*, 2017b; Livingstone, Haddon, Görzig et Ólafsson, 2011). D'ailleurs, à partir d'une revue de la littérature, Normand *et al.* (2016) allèguent que les parents et l'entourage de personnes présentant une DI entretiennent des inquiétudes et ils les répertorient en six catégories : 1) l'exposition à des contenus inappropriés en ligne; 2) le harcèlement et la cyberintimidation; 3) l'usage excessif ou la dépendance à l'Internet; 4) la cybersollicitation sexuelle; 5) la malveillance et les abus; et 6) la judiciarisation du jeune occasionnée par un manque d'anticipation des conséquences de ses actes ou de ses propos en ligne (harcèlement, diffamation, menaces, sollicitation sexuelle). Les intervenants seraient toutefois plus préoccupés que les parents en ce qui a trait à la sécurité en ligne et ils entretiendraient des inquiétudes significativement plus élevées en ce qui a trait au flirt non-désiré en ligne, à la sollicitation d'informations ou de photos, aux invitations non-désirées aux rencontres hors-ligne et à recevoir du contenu à caractère sexuel, comme des photos ou des vidéos (Chiner *et al.*, 2017b). Selon Sphigelman (2017), les craintes entretenues par l'entourage reposent sur la divulgation d'informations personnelles, le contact avec des étrangers et la dépendance à Facebook. Cette même étude, présentant l'opinion des proches, révèle qu'une incompréhension des normes sociales virtuelles peut, par exemple, amener les personnes présentant une DI à parler avec des inconnus ou à ne pas saisir la notion d'« amis » dans le réseau social Facebook. Les difficultés

sensorimotrices (p. ex., écriture sur le clavier) et cognitives sont ciblées comme barrières à l'accessibilité et des proches considèrent que Facebook, par son interface complexe, est davantage adapté pour les personnes ayant des limitations plus légères, ce qui est également soutenu par d'autres chercheurs (Fox, 2011; Newman, Browne-Yung, Raghavendra, Wood et Grace, 2017). Pour leur part, les proches de personnes présentant une DI rencontrés par Lussier-Desrochers *et al.* (2011) rapportent des difficultés liées à l'utilisation des bons mots-clés, aux virus occasionnés par une « *tendance à accepter n'importe quoi* » et à la navigation sur des sites non-recommandables.

Plusieurs études citées dans Chiner *et al.* (2017b; Chadwick et Wesson, 2016; Seale, 2003; Parsons, Daniels, Porter et Robertson, 2008) estiment que les perceptions défavorables entretenues relativement à la navigation dans le cyberspace par les personnes présentant une DI peuvent créer une barrière psychologique pour l'accessibilité et contraindre leur autodétermination. L'opinion des proches est d'autant plus importante puisque selon Shpigelman (2017), l'attitude des personnes présentant une DI par rapport à la navigation en ligne pourraient être influencée par les comportements et idéologies de leurs parents et intervenants, que ce soit positivement ou négativement. De même, des études révèlent que des difficultés dans la prise de décision et dans la collaboration entre les personnes présentant une DI et leurs proches peuvent émaner d'une perception différente des risques liés à la navigation sur le web (Clarke, Lhussier, Minto, Gibb et Perini, 2005, cités dans Chiner *et al.*, 2017b). Hoppestad (2013) soutient également que l'intérêt pour les TIC et la pertinence de celles-ci pour les personnes présentant une DI

peuvent être sous-estimés par les proches, créant ainsi un manque dans l'enseignement de leur utilisation. D'ailleurs, selon Chadwick *et al.* (2013), la plus grande barrière à l'accessibilité pour les personnes présentant une DI est un encadrement et une supervision inadéquate des proches.

En outre, l'étude menée par Molin *et al.* (2015) montre que les parents et enseignants entretiennent une perception favorable des TIC et de l'utilisation d'Internet par les jeunes présentant une DI, notamment en ce qui a trait aux interactions sociales. Shpigelman et Gill (2014a, 2014b) et Shpigelman (2017) font un constat similaire par rapport à l'utilisation de Facebook qui pourrait, selon l'entourage, contribuer à la normalisation et à la non-stigmatisation. Les proches interrogés par Shpigelman (2017) affirment également que ce réseau social contribue à leur bien-être et à vivre des partages avec des gens ayant des intérêts similaires aux leurs. Ainsi, des études soutiennent que la perception des proches est positive à l'égard d'Internet et les avantages perçus l'emportent sur les risques, dont de se retrouver dans des situations problématiques et dangereuses.

Ce point de vue ambivalent par rapport à la navigation sur le web par les personnes présentant une DI, au sens où ils désirent d'un côté les protéger et, de l'autre, favoriser leur autodétermination, a également été documentés par Chiner *et al.* (2017b) Ces chercheurs tirent de telles conclusions à partir d'une étude menée auprès de 24 intervenants et de 20 parents de personnes présentant une DI qui ont notamment été questionnés à propos des stratégies qu'ils mettent en place pour assurer une utilisation

sécuritaire du web. Les moyens suivants ont été cités par plus de la moitié de l'échantillon : 1) discuter de ce qui est fait sur Internet (84 %); 2) parler des risques associés à la communication avec des inconnus en ligne (72 %); 3) sensibiliser aux fausses informations disponibles sur le web (69 %); 4) prévenir des risques de vol d'informations personnelles (62 %); et 5) présenter les sites qui leur sont appropriés ou pas (61 %). Restreindre le temps d'utilisation des appareils technologiques, demeurer avec la personne lorsqu'elle navigue sur le web, appliquer des logiciels de contrôle parentaux et interdire l'accès aux réseaux sociaux sont d'autres exemples de moyens nommés en moins grande proportion. De manière générale, ces participants nomment entretenir un faible sentiment de compétence et posséder peu de connaissances pour gérer les risques inhérents à la navigation sur le web par les personnes présentant une DI et, par le fait-même, désirer recevoir de la formation relativement à la cybersécurité. Toutefois, une différence significative est observée concernant le désir de recevoir de la formation, alors que 18 % des parents n'en voient pas l'intérêt. De plus, 96 % des intervenants disent ne pas avoir reçu de formation sur le sujet et considèrent qu'il serait à leurs milieux de travail d'assumer la transmission de telles informations.

Finalement, selon les résultats de Chiner *et al.* (2017b), les médias de communication (télévisions, journaux, radio) et le recours à l'entourage sont les principales sources d'information concernant une navigation adéquate sur le web et les participants estiment que ce sont les instances gouvernementales qui devraient prendre en charge la diffusion de tels renseignements. Les résultats de Shpigelman (2017) soulèvent

également que les proches ressentent la nécessité de recevoir de la formation spécialisée sur l'utilisation des TIC et particulièrement de Facebook. En effet, il semble que cette activité adoptée par les jeunes peut s'avérer un défi pour les familles, celles-ci pouvant elles-mêmes éprouver des difficultés relativement à la navigation sur Internet (Blackburn et Read, 2005). De fait, il peut s'avérer ardu pour l'entourage des personnes présentant une DI d'estimer les activités qui sont réalisées en ligne par leur proche (Chiner *et al.*, 2017a; Livingstone *et al.*, 2011; Molin *et al.*, 2015).

L'étude de Chiner *et al.* (2017a)

La revue de la littérature réalisée dans le cadre de ce mémoire a permis de recenser qu'une seule étude comparative à propos de la réalité des personnes présentant une DI dans le cyberspace et la perception de l'entourage, soit celle effectuée en Espagne par Chiner *et al.* (2017a). Menée auprès de 68 proches (parents et intervenants) et de 77 adultes présentant une DI, cette recherche documente et compare la perception des deux groupes selon trois thèmes, soit : 1) l'utilisation des TIC et d'Internet, 2) les incidents rencontrés et 3) les comportements inappropriés adoptés en ligne. Considérant que la littérature confirme la place essentielle qu'occupe les proches dans l'appropriation des TIC par les personnes présentant une DI (Lussier-Desrochers *et al.*, 2011), il paraît congruent de porter une attention aux résultats obtenus.

En ce qui a trait aux incidents vécus en ligne, 39 % des intervenants ont affirmé ignorer si les participants présentant une DI avaient vécu des incidents négatifs en ligne

et ceux se disant informés nomment les situations suivantes : être insulté (66 %), se faire dire des choses désagréables (60 %), être bloqué d'un groupe ou d'une activité (50 %). La seule différence significative obtenue en lien avec ce thème réfère aux invitations non-désirées aux rencontres hors-ligne que les participants déclarent avoir vécu en plus grande proportion que ce qui est perçu par les intervenants.

Puis, concernant les comportements inappropriés adoptés en ligne, 49 % des intervenants affirment ne pas être au courant des comportements inappropriés adoptés en ligne par les participants présentant une DI et ceux fournissant une réponse en rapportent davantage comparativement à ce que ces derniers révèlent vivre réellement. Par exemple, des différences significatives sont mises en lumière pour les comportements suivants : vouloir rencontrer quelqu'un qui ne le veut pas (4 % versus 24 %), prodiguer des insultes (20 % versus 68 %), dire des choses déplaisantes à autrui (21 % versus 64 %), menacer quelqu'un (17 % versus 48 %), envoyer des photos ou des vidéos à caractère sexuel sans le consentement de l'autre (5 % versus 32 %), encourager autrui à consulter du contenu inapproprié en ligne (4 % versus 36 %) et utiliser des informations personnelles d'autrui (5 % versus 40 %).

En somme, plusieurs chercheurs tendent à montrer qu'il existe un écart entre l'expérience vécue par les personnes présentant une DI dans le cyberspace et la perception qu'entretient l'entourage par rapport à leur utilisation des TIC et d'Internet (Chiner *et al.*, 2017a; Löfgren-Mårtenson 2008; Löfgren-Mårtenson *et al.*, 2015).

Question de recherche

En définitive, la recension des écrits qui sous-tend ce projet de recherche met en relation les caractéristiques d'utilisation, les contributions et les enjeux inhérents aux TIC et à Internet pour la population générale et pour les personnes présentant une DI. Une attention particulière a également été portée à l'entourage des personnes présentant une DI afin de connaître leur perception au sujet de la navigation en ligne de ces derniers.

Bien que le cyberspace apporte son lot d'avantages, certaines populations s'avèrent plus vulnérables aux expériences négatives. C'est notamment le cas des adolescents et de ceux présentant une DI. Par ailleurs, l'analyse de la documentation disponible révèle que la littérature scientifique concernant l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI est pauvre et que peu d'études ont abordé ce sujet comparativement à ce qui a été produit pour la population générale (Hoppestad, 2013; Normand et Sallafranque-St-Louis, 2016). De plus, la littérature produite en sol québécois est presque inexistante, les personnes mineures paraissent sous-représentées et, par conséquent, très peu d'études donnent la parole aux jeunes. Ces constats soutiennent la pertinence de l'exploration de l'utilisation des TIC et d'Internet par les adolescents et jeunes adultes présentant une DI. Ainsi, cette étude entreprend de répondre à la question : quelle est la réalité des jeunes âgés entre 14 et 21 ans présentant une DI en lien avec leur utilisation des TIC et d'Internet ?

Dans le but de découvrir l'expérience vécue par les jeunes présentant une DI relativement à l'utilisation d'appareils technologiques et à la navigation dans le cyberspace, il est primordial d'établir des objectifs en cohérence avec la question de recherche (Fortin et Gagnon, 2010). De fait, pallier au manque de connaissances par rapport à ce phénomène s'actualise d'abord par l'objectif général de ce mémoire qui est de documenter la réalité des jeunes présentant une DI en lien avec leur utilisation des TIC et d'Internet. De cet objectif en découlent quatre spécifiques qui visent à : 1) décrire l'utilisation des TIC et d'Internet par des jeunes présentant une DI selon leur point de vue et celui d'intervenants; 2) identifier les contributions et les enjeux liés à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI selon leur point de vue et celui d'intervenants; 3) décrire les expériences vécues par les jeunes présentant une DI en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet selon leur point de vue et celui d'intervenants; et 4) décrire les stratégies d'intervention et les recommandations des intervenants en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI.

Méthode

Ce chapitre aborde la démarche méthodologique privilégiée pour répondre aux objectifs de l'étude tout en permettant une réalisation rigoureuse. Les approches et le devis de recherche préconisés, la description de l'échantillon, la procédure de collecte de données ainsi que le cadre d'analyse sont élaborés dans les lignes suivantes.

Approches et devis de recherche

Étant donné l'évolution constante des TIC et la complexité du cyberspace, l'étude de phénomènes tels que les expériences vécues sur le web s'avère une tâche laborieuse. Dans ce contexte, le choix d'entreprendre une étude de nature qualitative est en adéquation avec la définition que proposent Bonneville, Grosjean et Lagacé (2007) de ce type de recherche : « Les recherches qualitatives visent la compréhension d'un phénomène pris dans son contexte et se caractérisent par leur ouverture sur le monde, par leur capacité à décrire un phénomène dans toute sa complexité. » (p. 154). Le devis de recherche non expérimental privilégié se traduit par une étude exploratoire descriptive justifiée par le peu de connaissances scientifiques disponibles quant à la navigation des jeunes présentant une DI dans le cyberspace (Fortin et Gagnon, 2010, 2016; Paillé et Mucchielli, 2012). Ainsi, une approche de recherche appuyée sur le paradigme interprétatif paraît pertinente comme modèle de référence puisqu'il s'appuie sur le postulat que « la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit sur les perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps. » (Fortin et Gagnon, 2010, p. 25). Le but n'est pas de broser un portrait

objectif de ce qui est vécu par les jeunes présentant une DI, mais d'en permettre une meilleure compréhension. Plus particulièrement, l'étude s'inspire d'un type de recherche phénoménologique où les résultats présentés seront le fruit de l'exploration du phénomène tel que perçu par les personnes en faisant l'expérience (Fortin et Gagnon, 2010, 2016). Cette démarche inductive constitue l'approche appropriée pour décrire et comprendre l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. En ce sens, l'implication d'intervenants œuvrant auprès de cette clientèle a paru pertinente pour favoriser la pluralité des points de vue liés à l'objet étudié. La considération de la subjectivité des participants et du sens qu'ils portent à l'expérience vécue permettra la construction d'un modèle global à partir des thèmes émergents et conduira à la réponse des objectifs de la recherche (Fortin et Gagnon, 2010, 2016).

Considération et certification éthique

Les recherches effectuées auprès d'humains nécessitent la prise en considération de principes éthiques fondamentaux dont fait partie le consentement libre et éclairé (Doucet, 2002). Le respect de cet élément primordial se trouve complexifié dans les études impliquant des personnes présentant une DI, notamment en raison des différentes limitations caractéristiques au diagnostic (Giard et Morin, 2010). À cet effet, trois aspects ont été ciblés pour définir leur consentement libre et éclairé dans un contexte de recherche scientifique soit :

Le premier des éléments réfère à l'obligation de fournir à la personne sollicitée l'ensemble des informations nécessaires qui lui permettront de prendre une décision en toute connaissance de cause [...] en utilisant un langage qui est compréhensible pour l'individu. [...] Le second élément

signifie que la décision doit être prise sans manipulation ou influence indue et que le participant a le droit de se retirer en tout temps du projet, et ce, sans préjudice. [...] Le troisième élément signifie que la personne sollicitée doit être jugée apte à comprendre les renseignements donnés, à évaluer les conséquences encourues à la suite de sa décision et à donner un consentement qui respecte ses propres valeurs et croyances. (Giard et Morin, 2010, p. 41)

Partant de ces principes, des dispositions ont été prévues afin d'obtenir le consentement à la recherche auprès des participants présentant une DI en toute conformité. Par exemple, la présence d'un adulte accompagnateur lors du déroulement de la recherche, le délai entre la présentation du projet et la prise de décision, l'utilisation d'un support visuel comportant un langage adapté, la signature exigée d'un parent, curateur ou tuteur sont des modalités soigneusement réfléchies et adoptées dans un souci de respect et de protection du participant présentant une DI. Une liste de ressources a également été distribuée à tous les participants de l'étude pour soutenir dans l'utilisation des TIC et d'Internet (voir Appendice A). Le projet de recherche a également été analysé et approuvée par le comité d'éthique de la recherche sur des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat (CER-17-234-07.03) a été émis en date du 26 octobre 2017.

Participants

Les aspects de la méthode concernant les participants prenant part à l'étude réfèrent à la méthode d'échantillonnage sélectionnée, aux critères d'inclusion appuyés sur les orientations de la recherche ainsi qu'aux méthodes de recrutement mises en œuvre.

Méthode d'échantillonnage

En recherche qualitative, le respect de critères de scientificité est primordial dans la construction d'un échantillon qui soit valide (Fortin et Gagnon, 2010, 2016). Dans la présente étude, la rigueur s'actualise d'abord par une méthode d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné. La sélection de l'échantillon à partir de critères d'inclusion définis permet notamment de créer un groupe homogène, ce qui soutient les prémisses de la phénoménologie selon lesquelles les participants doivent faire partie intégrante du phénomène étudié (Fortin et Gagnon, 2010). Cette technique favorise également la richesse et la représentativité des thèmes approfondis (Patton, 2002). Il n'existe aucune règle quant à la quantité de participants à inclure dans une recherche qualitative, quoi que selon Fortin et Gagnon (2016), le nombre est généralement restreint (p. ex., de 6 à 10). Dans cette optique, il a été jugé adéquat de viser le recrutement d'environ huit personnes pour chacun des deux groupes de participants (jeunes âgés entre 14 et 21 ans et intervenants) pour cette étude. La taille de l'échantillon est ainsi justifiée par des raisons de faisabilité et non dans un but de généralisation des résultats.

Critères d'inclusion pour les personnes présentant une DI. Pour assurer leur admissibilité et un respect des prémisses de l'approche phénoménologique, les jeunes présentant une DI devaient répondre à quatre critères d'inclusion. Le premier critère d'inclusion consiste à faire l'utilisation de TIC ou d'Internet, ce qui réfère au phénomène étudié par la recherche. En effet, les participants ciblés par le projet de recherche sont ceux

navigant dans le cyberspace, donc étant en mesure d'utiliser les TIC de manière autonome.

Le deuxième impose que les participants présentent une DI. À cet effet, aucun qualificatif ni classification de DI n'a été suggéré dans les critères d'inclusion. Cette décision repose sur les constats effectués par la recherche documentaire et l'explication se trouve dans les lignes suivantes. En fait, tel que décrit dans le cadre conceptuel, les personnes ayant reçu le diagnostic de DI présentent des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui entravent leur fonctionnement quotidien (Schalock *et al.*, 2010). La DI est aussi couramment spécifiée en termes de gravité selon qu'elle soit « légère », « modérée », « grave » ou « profonde » en référence à une typologie basée sur les limitations liées au domaine conceptuel, social et pratique (Schalock *et al.*, 2010). Cependant, les chercheurs et les intervenants dans le domaine social tendent à modifier le langage en nommant le niveau de soutien requis par la personne plutôt que son niveau de limitation intellectuel. Ils utilisent donc les termes « intermittent », « limité », « important » et « intense » (Association de Montréal pour la déficience intellectuelle, 2011). Par cette appellation, ce sont davantage les capacités sociales et pratiques qui sont évaluées pour décrire les besoins spécifiques de la personne présentant une DI. Considérant que les participants répondent au premier critère d'inclusion et utilisent les TIC de manière autonome, il est adéquat de croire que les jeunes intéressés sont ceux nécessitant un faible niveau de soutien. Bref, cette capacité à interagir

avec les technologies numériques vient corroborer qu'aucun critère objectif en ce qui a trait au diagnostic de DI n'est spécifié.

Le troisième critère d'inclusion stipule que les participants doivent être âgés entre 14 et 21 ans. L'âge minimal de participation a été déterminé en accord avec l'âge minimal de consentement à participer à un projet de recherche, comme le stipule l'article 21 du Code civil du Québec : « Le mineur de 14 ans et plus peut néanmoins consentir seul si, de l'avis du comité d'éthique de la recherche compétent, la recherche ne comporte qu'un risque minimal et que les circonstances le justifient. » (Ministère de la santé et des services sociaux du Québec, 2019, parag. 9). En ce qui a trait à l'âge maximal d'admissibilité, il a été convenu de respecter le moment marqué par une transition dans la trajectoire des services offerts aux personnes présentant une DI, c'est-à-dire à 21 ans. Notamment, la *Loi sur l'instruction publique* du Gouvernement du Québec soutient que :

Toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447, à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle a atteint l'âge d'admissibilité jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire où elle atteint l'âge de 18 ans, ou 21 ans dans le cas d'une personne handicapée. (2019, Act. 1)

Ce critère d'admissibilité lié à l'âge permet également d'expliquer la nature de la décision qui sous-tend l'utilisation du terme « jeune » plutôt qu'« adolescent » pour référer à la population étudiée par le projet. En effet, faire référence à l'adolescence pourrait susciter chez le lecteur la perception que le phénomène approfondi concerne les personnes mineures âgées de moins de 18 ans, ce qui ne s'avérerait pas exact.

Le quatrième critère d'inclusion énonce que le participant doit être en mesure de communiquer, avec ou sans support, de l'expérience vécue par l'utilisation des TIC et d'Internet. Ce critère est en adéquation avec les objectifs de la recherche qui sont de documenter le phénomène à partir du point de vue des jeunes présentant une DI. Cette capacité a pu être validée par la démarche de compréhension sous-tendant le formulaire de consentement destiné aux jeunes.

Critères d'inclusion pour les intervenants. En ce qui concerne le deuxième groupe de participants, soit les intervenants, les critères d'admissibilité sont : 1) de travailler auprès des jeunes présentant une DI et 2) de désirer partager son point de vue au sujet de l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI.

Méthodes de recrutement

À partir du cadre de recherche établi, de la méthode préconisée et des considérations éthiques mises en place, deux documents ont été rédigés dans un but de diffusion liée au recrutement des participants. Il s'agit de la lettre d'information présentant le projet de recherche, les objectifs visés et les critères d'admissibilité des participants (voir Appendice B) et de l'affiche de recrutement des participants (voir Appendice C). Il importe de préciser que la documentation informative destinée aux jeunes a grandement été réfléchi pour respecter les normes de la communication (Ruel, Kassi, Moreau et Mbida-Mballa, 2011) et ainsi, favoriser l'accessibilité et la compréhension du contenu.

Le recrutement des participants s'est fait durant l'année scolaire 2017-2018 par deux méthodes. D'abord, la lettre d'information et les affiches de recrutement ont fait l'objet de multiples publications sur le réseau social Facebook. Le choix d'utiliser le cyberspace repose sur le désir d'emprunter une avenue novatrice et en cohérence avec l'objet de recherche, c'est-à-dire l'utilisation du cyberspace. De plus, la décision d'emprunter Facebook a principalement été encouragée par le fait que plusieurs regroupements de parents et d'intervenants y sont présents et que cette plate-forme de réseautage est montrée par la littérature scientifique comme très fréquentée (CEFRIQ, 2018b; Duggan, 2015). Ainsi, il a été estimé que l'accès aux participants, tant aux jeunes qu'aux intervenants, serait facilité. Parallèlement, la lettre d'information et l'affiche de recrutement ont été diffusées dans quelques établissements scolaires et organismes communautaires de la région des Cantons-de-l'Est, de la Mauricie et de la Montérégie. Dans les deux cas, les participants intéressés ont été encouragés à rejoindre directement la chercheuse principale par courrier électronique ou à téléphoner au directeur du projet, le professeur Martin Caouette.

Portrait des participants

Au terme de la démarche de recrutement échelonnée sur 4 mois, 7 intervenants et 10 jeunes présentant une DI constituent l'échantillon du projet de recherche. Pour ce qui est des intervenants, un bref portrait de ceux-ci est montré dans le Tableau 1. Ils proviennent soit du milieu scolaire, d'une ressource intermédiaire, d'un centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) ou d'un centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS). De plus, il importe de mentionner qu'un seul homme est fait partie de

l'échantillon et que seulement une intervenante est en lien avec des jeunes prenant part à l'étude. Pour les jeunes, deux sont de sexe féminin et 8 de sexe masculin et sont âgés entre 14 et 20 ans et fréquentent actuellement un établissement d'enseignement du Québec. Ils proviennent des régions de la Montérégie ($n=8$), de l'Estrie ($n=1$) et de la Mauricie ($n=1$).

Tableau 1

Profil des intervenants participant à l'étude

Intervenant(e)	Titre d'emploi	Milieu de travail et région	Années d'expérience auprès de la clientèle
Intervenante 1	Spécialiste en activité clinique	Programme DI-TSA du CIUSSS du Saguenay-Lac-St-Jean	2 ans
Intervenante 2	Enseignante en adaptation scolaire	École secondaire de la Montérégie	2 ans
Intervenante 3	Psychoéducatrice	Programme DI-TSA du CISSS de la Montérégie-Ouest	5 ans
Intervenante 4	Intervenante psychosociale	Ressource intermédiaire de la Mauricie	3 ans
Intervenante 5	Enseignante en adaptation scolaire	École secondaire de la Montérégie	8 ans
Intervenante 6	Psychoéducatrice	Programme DI-TSA d'un CISSS de la Montérégie-Ouest	7 ans
Intervenant 7	Intervenant psychosocial	Ressource intermédiaire de l'Estrie	4 ans

Procédure de collecte de données

Le projet de recherche s'est déroulé entre l'automne 2017 et l'hiver 2018. Il s'initiait d'abord par un contact téléphonique entre le participant intéressé et la chercheure principale durant lequel des explications supplémentaires à celles diffusées pour le recrutement étaient données. Le but de la recherche était réexpliqué, l'intérêt était validé,

le consentement et la confidentialité étaient rappelés et finalement un rendez-vous était fixé.

La collecte de données s'est principalement réalisée dans le milieu scolaire respectif des jeunes, alors qu'un seul a préféré être interviewé à son domicile familial. Dans ce contexte, les personnes accompagnatrices ont respectivement été les intervenants scolaires et un parent. Ainsi, la discussion débutait par une présentation de la chercheure principale, du participant et de son accompagnateur, suivie par l'explication et la validation de la compréhension du projet de recherche et par la signature du formulaire de consentement (Appendice C) par toutes les personnes présentes (participant, accompagnateur et chercheure principale). En moyenne, la durée des entretiens semi-dirigés a respecté la démarche envisagée initialement, c'est-à-dire que tous ont été rencontrés en moins de 45 minutes. Il importe de préciser qu'aucune des personnes accompagnatrices n'est intervenue durant les entretiens avec les jeunes.

En ce qui a trait à la collecte de données auprès des intervenants, les entretiens semi-dirigés ont été effectués à partir d'appels vidéo (2), par appels téléphoniques (4) ou en face-à-face (2) et un rappel des modalités liées à la participation au projet de recherche et aux objectifs de celui-ci a été fait début de discussion. Les formulaires de consentement (Appendice C) ainsi que le canevas d'entretien avaient été préalablement envoyés par courrier électronique afin d'offrir l'opportunité aux intervenants de se familiariser avec le

contenu et d'avoir un support visuel lors de la discussion. Enfin, le temps occupé par les entretiens a été variable d'un intervenant à l'autre, oscillant entre 30 et 75 minutes.

Dans l'intention d'assurer la fluidité de la discussion, la disponibilité de la chercheuse principale et l'aisance des jeunes et des intervenants, les entrevues ont fait l'objet d'enregistrements audios, préalablement autorisés par les participants, à l'aide d'un téléphone cellulaire. Cette stratégie permet également d'accroître la crédibilité de l'étude en s'assurant d'une meilleure compréhension des propos des participants et en permettant la référence infinie au corpus des données (Fortin et Gagnon, 2010, 2016). Aussi, des notes manuscrites dans un journal de bord ont été rédigées par la chercheuse principale après chaque entrevue afin d'y déposer toutes les réflexions et impressions engendrées par la discussion. Cette technique de travail est d'ailleurs conseillée par Flick (2009) dans un souci de rigueur et d'efficacité et pour favoriser une validité optimale dans un contexte de recherche qualitative.

Méthode et outils de collecte de données

La méthode de collecte de données préconisée a été la réalisation d'entrevues semi-dirigées. Cette stratégie a comme avantage de favoriser une communication facilitée et des conversations plus informelles qui ont inévitablement un impact positif sur l'aisance des participants (Fortin et Gagnon, 2010, 2016). Ainsi, l'entrevue semi-dirigée représente une façon pertinente pour dégager les perceptions des participants face à l'utilisation des

TIC et d'Internet dans un contexte de recherche d'inspiration phénoménologique (Fortin et Gagnon, 2010, 2016).

L'entrevue semi-dirigée a été menée par un canevas d'entretien élaboré à partir de la recension des écrits. L'utilisation de ce type de questionnaire lors de la discussion permet à l'interviewer d'approfondir le phénomène étudié tout en jouissant d'une liberté favorisant l'exploration du sujet (Fortin et Gagnon, 2010, 2016). Ainsi, deux canevas d'entretien en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet ont été bâtis, soit un s'adressant aux jeunes présentant une DI et un pour les intervenants, tous deux déposés respectivement à l'Appendice D.

Comme pour l'ensemble de la documentation destinée aux jeunes, le niveau de langage utilisé dans le canevas d'entretien des jeunes présentant une DI a été attentivement défini dans un souci d'accessibilité. Développé à partir des normes de la communication simplifiée (Ruel *et al.*, 2011), il propose sept questions générales sous-tendant trois thèmes, soit : 1) les modalités d'utilisation des TIC et d'Internet, 2) les avantages et désavantages perçus quant à l'utilisation des TIC et d'Internet et 3) les expériences vécues par l'utilisation des TIC et d'Internet.

Le canevas d'entretien adressé aux intervenants comporte dix questions sous quatre thèmes, soit : 1) les modalités d'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI; 2) les expériences vécues en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet

par les jeunes présentant une DI; 3) la perception de l'intervenant en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI; et 4) la perception des intervenants en lien avec les ressources et les interventions à privilégier pour une utilisation saine et sécuritaire des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI.

Plan d'analyse des données

L'analyse des données recueillies auprès des jeunes présentant une DI et des intervenants s'est actualisée par une analyse qualitative, plus spécifiquement par une analyse thématique. Selon Paillé et Muchielli (2012), celle-ci réfère à la réduction des données par un procédé de résumés et de traitement des informations menant à l'élaboration de thèmes en rapport avec l'orientation de recherche. La question qui sous-tend cette méthode est : « De quoi traite-t-on dans ce matériau de recherche? » (Paillé et Muchielli, 2012).

À cette fin, les enregistrements audios des entretiens semi-dirigés ont d'abord été transcrits sous la forme de verbatim par la chercheure dans un délai de moins d'une semaine après chacune des rencontres. À des fins de confidentialité, le nom des participants y a été modifié. Ensuite, un travail de lecture à répétition de ces données brutes a permis de faire un examen complet de la masse de renseignements récoltés et de relever tous les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche.

Dans cette optique, la stratégie d'analyse de révision de texte s'est avérée propice à l'interprétation des données en s'appuyant d'un côté sur les concepts sous-jacents au phénomène étudié et d'un autre, sur les notes réflexives rédigées tout au long du processus (Fortin et Gagnon, 2010, 2016). L'utilisation du logiciel N'Vivo11 a facilité l'analyse du contenu par le regroupement et la codification des données qui ont ensuite mené aux activités de catégorisation et de thématisation. Ce travail de synthèse a servi à documenter l'importance des thèmes formés en analysant leur récurrence et clarifiant les significations données par les participants. La tâche était de vérifier à quel point ceux-ci se regroupent, se rejoignent et se répètent dans tout le corpus de données (Fortin et Gagnon, 2010, 2016). Ultimement, la démarche d'analyse phénoménologique a engendré un raisonnement inductif par la comparaison des données émergentes avec celles existantes. En finalité, elle a permis l'atteinte des objectifs visés par le projet de recherche en décrivant l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI en fonction de leur point de vue et de celui d'intervenants.

Résultats

Cette section du mémoire présente les résultats obtenus à partir des entrevues semi-dirigées effectuées auprès de jeunes présentant une DI et d'intervenants. Dans un premier temps, un bref portrait de l'utilisation des TIC et d'Internet est brossé pour chacun des dix jeunes. Ensuite, les résultats sont détaillés selon les trois dimensions sous-tendant les canevas d'entretien, soit : 1) les modalités d'utilisation des TIC et d'Internet, 2) les expériences vécues dans le cyberspace et 3) les perceptions entretenues en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet. Enfin, une section expose les interventions dispensées par les intervenants ainsi que les ressources qu'ils connaissent pour assurer une utilisation sécuritaire du web.

Portrait global de l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes

Le participant 1, âgé de 20 ans, possède une console de jeux vidéo de type Xbox à partir de laquelle il navigue sur Internet, mais il utilise principalement l'ordinateur de sa classe. Il s'adonne surtout à des jeux de voitures en ligne et consulte le site YouTube pour écouter de la musique. Il consomme également de la cyberpornographie à partir de la console de jeux vidéo lorsqu'il est seul dans sa chambre. Le participant 1 est inscrit sur le réseau social Facebook, mentionne y discuter uniquement avec des gens qu'il connaît et admet accepter des demandes d'amitié d'inconnus. Il a appris à naviguer sur le web grâce à un ami habitant dans le même foyer de groupe que lui et soutient qu'il se référerait à sa mère s'il vivait quelque chose de désagréable en ligne.

Clicours.COM

Le participant 2, âgé de 15 ans, utilise un iPod pour jouer à des jeux en ligne, pour regarder des vidéos sur YouTube et pour s'informer sur des sujets qui l'intéressent, dont le sport. Il affirme n'avoir jamais communiqué avec quelqu'un dans le cyberespace. Le participant 2 a également accès à l'ordinateur de sa classe pour se divertir et faire des recherches. Il estime qu'environ une heure par soir est dédiée à la navigation en ligne et que cela ne nuit pas à son sommeil. Ses parents lui ont enseigné comment faire usage de son iPod et c'est vers eux qu'il se dirigerait s'il vivait quelque chose de désagréable via son appareil.

Le participant 3, âgé de 15 ans, possède son propre téléphone cellulaire et une console de jeux vidéo de type *PlayStation4*. Il a également accès à une tablette électronique et à un ordinateur dans son domicile et à l'ordinateur de son milieu scolaire. Sur Internet, il consulte YouTube pour regarder des vidéos en lien avec ses intérêts (musique, cuisine, sports) et discute avec des gens sur des forums de jeux en ligne. Il utilise son appareil cellulaire pour échanger des textos avec des amis et des gens de sa famille. Le participant 3 soutient que trop de son temps est passé à jouer en ligne, mais que cela n'a pas d'incidence sur son sommeil. Enfin, il nomme avoir appris seul à faire usage de ses appareils et se référer à ses parents au besoin.

La participante 4, âgée de 16 ans, possède son propre appareil cellulaire et a accès à un ordinateur fixe dans la chambre de ses parents, à une tablette électronique et à l'ordinateur de sa classe. Sur le web, elle joue à des jeux, regarde des vidéos sur YouTube

et échange des courriels avec des amis et des membres de sa famille. La participante 4, qui explique naviguer sur Internet quotidiennement et parfois la nuit, possède un compte Facebook où elle entretient des relations avec des personnes familières. Elle affirme avoir appris à utiliser les technologies par elle-même, être peu supervisée par son entourage et que les membres de sa famille seraient les premiers qu'elle consulterait si un incident désagréable se produisait en ligne.

Le participant 5, âgé de 18 ans, utilise une tablette électronique avec laquelle il joue à des jeux en ligne, fait des recherches sur ses centres d'intérêts (sports) et visionne des vidéos sur YouTube, notamment de musique et d'animaux. Il se dit également actif sur Facebook et sur la messagerie instantanée avec des gens qui lui sont familiers. Le participant 5 explique avoir découvert les technologies de manière autonome et considère que la responsable de sa famille d'accueil serait la personne ressource vers laquelle il se dirigerait s'il rencontrait des difficultés liées à l'utilisation des TIC et d'Internet.

Le participant 6, âgé de 14 ans, nomme être grandement encadré par sa mère pour faire l'utilisation des technologies auxquelles il a accès, c'est-à-dire une tablette électronique et un ordinateur portable. Sur Internet, il joue à des jeux, communique avec des amis et des personnes de sa famille à partir du compte Facebook de sa mère, écoute de la musique sur YouTube, fait des recherches liées à ses intérêts (danse, véhicules) et consomme de la pornographie. Pour le participant 6, sa mère et son enseignante sont les premières personnes auxquelles il se confierait en cas de problème dans le cyberspace.

Le participant 7, âgé de 14 ans, possède un téléphone portable, sans données cellulaires, et une tablette électronique qui lui sont utiles pour jouer à des jeux en ligne, pour rechercher des vidéos de musique et de choses qui l'intéressent (véhicules, pompiers) et pour consulter Facebook. Il dit également que son téléphone cellulaire lui est grandement utile pour faire des appels. Le participant 7 considère être « *longtemps* » devant ses écrans quotidiennement et que les membres de sa famille, ses grands-parents et sa sœur principalement, sont les personnes privilégiées pour répondre à ses besoins liés à l'utilisation des TIC.

Le participant 8, âgé de 16 ans, se branche à Internet uniquement à partir des ordinateurs de sa classe puisqu'il dit ne pas avoir d'intérêt à le faire de la maison. Lorsqu'il navigue dans le cyberspace, il joue à des jeux tels que des jeux de voitures, des casse-têtes et des jeux d'animation sur le site *Friv.com*. Le participant 8 consulte aussi YouTube pour regarder des vidéos de danse, dont ceux d'American Got Talent et « *de filles* », et « *plein d'affaires* ». Il n'entretient aucune relation interpersonnelle en ligne et se référerait à ses parents s'il vivait quelque chose de moins agréable sur le web.

Le participant 9, âgé de 17 ans, fait usage d'une tablette électronique entre autres pour trouver et imprimer des images en fonction de ses intérêts, dont celles de vilains. Il navigue aussi sur YouTube principalement pour écouter de la musique et parfois pour regarder de la pornographie. Le participant 9 détient un compte Facebook qu'il consulte peu et à propos duquel il dit : « *Je n'ai pas d'amis. J'ai mes parents.* ». Il précise consacrer

10 minutes par jour à l'utilisation de sa tablette électronique et explique que sa mère est la première personne à qui il parlerait d'un incident quelconque survenu sur Internet.

La participante 10, âgée de 17 ans, possède un ordinateur et un appareil cellulaire qu'elle utilise grandement. Elle s'adonne à des jeux en ligne, interagit sur les réseaux sociaux Facebook et Instagram, communique par courriel avec son père et des amies et consulte YouTube pour écouter de la musique et rechercher des vidéos. Bien que les appareils technologiques lui aient été d'abord présentés par sa mère, elle raconte avoir appris à les utiliser de manière autonome. Finalement, selon elle, les éducateurs de sa classe représentent sa principale ressource si elle vivait quelque chose de désagréable sur le web.

Les caractéristiques d'utilisation des TIC et d'Internet

L'exploration des modalités d'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI est divisée en six thèmes, soit : 1) les appareils technologiques utilisés par les jeunes; 2) le temps accordé à l'utilisation des TIC et d'Internet; 3) les lieux d'utilisation des TIC et d'Internet et l'accès sans fil à Internet (Wi-Fi); 4) les activités réalisées par l'utilisation des TIC et d'Internet; 5) les relations interpersonnelles en ligne; et 6) les personnes significatives en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. Ces informations permettent de répondre à une question spécifique du projet de recherche qui est de : « Décrire l'utilisation d'Internet et les expériences virtuelles vécues par des jeunes présentant une DI. ».

Les appareils technologiques utilisés par les jeunes

Jeunes. Selon les données recueillies, les jeunes de l'échantillon font principalement usage de tablettes électroniques et d'appareils cellulaires, bien que les ordinateurs (portables ou fixes) et les consoles de jeux vidéo sont aussi utilisées pour naviguer sur Internet. Tous ont également accès à l'ordinateur de leur classe malgré qu'un seul participant le rapporte spontanément. D'ailleurs, il semble qu'une perception éducative des ordinateurs présents dans le milieu scolaire soit entretenue par plusieurs jeunes. Entre autres, un participant explique :

« Il y a aussi l'ordinateur de la classe, mais c'est pour aller chercher des vidéos qu'on écoute pour l'école. Ou on cherche des infos pour un travail. » (Participant 3)

Sans compter les outils technologiques disponibles dans leur milieu scolaire, les résultats montrent que certains jeunes ont accès à plusieurs appareils pour se brancher sur le web et que quelques-uns d'entre eux les possèdent personnellement.

Intervenants. En ce qui a trait aux intervenants, les propos récoltés en lien avec les TIC utilisées par les jeunes présentant une DI sont plutôt partagés. En effet, bien que plusieurs mentionnent la tablette électronique comme outil numérique le plus populaire chez les jeunes, les perceptions des intervenants demeurent variées. C'est particulièrement le cas en ce qui a trait au téléphone cellulaire. D'un côté, des intervenantes affirment une utilisation marquée de ce type de technologie, tandis que deux autres soutiennent le contraire. Les extraits suivants exposent cette disparité :

« Ils ont tous un appareil cellulaire. » (Intervenante 1)

« La plupart ont des cellulaires. » (Intervenante 5)

« Rares sont les jeunes qui ont un cellulaire. » (Intervenante 4), « Mes jeunes ont surtout des ordinateurs fixes, car c'est le plus simple et le plus accessible. Ceux qui ont des cell c'est les vieux, ceux en plastique avec de gros boutons... » (Intervenant 7)

Les intervenants spécifient aussi que les jeunes possédant un appareil cellulaire ont tous accès, et facilement, au wifi, même s'ils n'ont pas de forfait comprenant des données cellulaires. Selon eux, l'accès sans fil à Internet (Wi-Fi) dans divers milieux publics favorise une utilisation récréative du web, alors qu'il ne s'agit pas de la fonction initiale de l'appareil, c'est-à-dire dans le but d'assurer une sécurité, de soutenir les apprentissages, etc. Par exemple, une intervenante explique :

« À l'école, on a un élève qui a un ordinateur parce qu'il est dyslexique, donc ça l'aide pour ses écrits. Ses parents ne veulent pas qu'il ait de cellulaire, de Facebook et tout, mais avec son ordinateur, il peut prendre le Wi-Fi partout et faire ce qu'il veut finalement. Une jeune a aussi un cellulaire pour appeler ses parents, mais elle passe son temps sur le réseau de l'école vu qu'elle a pas Internet dans son forfait. » (Intervenante 5)

Il est aussi pertinent de noter que les intervenants qui soutiennent qu'une faible proportion de jeunes détiennent un cellulaire sont ceux ayant identifié l'ordinateur fixe comme outil le plus populaire pour naviguer sur le web. Selon les intervenants, la télévision intelligente, la console de jeux et l'ordinateur de la classe font aussi partie des TIC auxquelles les jeunes s'adonnent. Finalement, malgré l'absence de consensus par rapport aux appareils utilisés par les jeunes, les intervenants s'accordent sur le fait que tous naviguent sur Internet.

« Même ceux qui n'ont pas les moyens d'avoir un cellulaire ou un ordi vont sur Internet. Je pense que je ne connais pas un jeune qui ne va pas dessus. S'ils n'ont pas d'appareil, ils vont aller sur les ordi de l'école ou chez leurs amis. Je pense que c'est un incontournable, aucun jeune qui a la capacité d'aller jouer sur le web ou d'aller sur YouTube n'y va pas. »
(Intervenant 7)

En somme, la tablette électronique est l'appareil technologique le plus utilisé selon les jeunes et les intervenants. L'ordinateur de la maison (portable ou fixe) et le téléphone cellulaire sont aussi rapportés, quoique l'opinion des intervenants divergent à propos de ce dernier. La console de jeux vidéo et la télévision intelligente sont également employés et, bien que pas nommé d'emblée, l'ordinateur de la classe est utilisé par tous les participants. Enfin, les intervenants s'accordent pour affirmer que tous les jeunes présentant une DI naviguent sur Internet peu importe qu'ils possèdent ou non une TIC.

Le temps accordé à l'utilisation des TIC et d'Internet

Jeunes. À la question *« Par jour, combien de temps environ tu passes sur ton appareil technologique ? »*, les réponses des participants s'avèrent très variées. Des informations telles que les verbatims suivants sont extraits de leurs discours :

« Longtemps. » (Participant 7), « Une fois par mois. » (Participant 1), « Une fois par semaine. [...] 4 heures par soir. » (Participant 2), « Beaucoup de temps avant de manger. » (Participant 5), « Environ 10 minutes par jour. » (Participant 9), et « Ça dépend si on doit le charger. » (Participant 4)

D'emblée, deux jeunes estiment que leur utilisation est importante. En faisant référence au temps passé sur le web durant la fin de semaine, la participante 10 affirme notamment *« jouer toute la journée »*, tandis qu'un participant raconte :

« C : Et serais-tu capable de me dire combien de temps tu passes sur ton PS4 ou sur ton téléphone à chaque jour ? »

P3 : Beaucoup trop.

C : Comme quoi ? Si t'arrives chez toi après l'école, ça ressemble à quoi ta soirée ?

P3 : Je joue beaucoup à des jeux de sports avec les autres. Beaucoup trop.

C : Pourquoi tu dis que c'est trop ?

P3 : Je fais juste ça jouer. » (Participant 3)

En ce sens, plusieurs jeunes affirment que leur utilisation d'Internet nuit à leur sommeil. Par exemple, en faisant un signe de négation de la tête, la participante 4 précise :

« Jouer à des jeux la nuit » et « quand maman part le soir je vais sur Internet et je m'endors à trois heures du matin. »

Intervenants. Chez les intervenants, un large spectre de réponses ainsi qu'une hésitation à fournir des informations précises quant au temps accordé à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes est observée. Effectivement, presque tous évoquent avoir de la difficulté à répondre aux questions liées à ce thème, notamment parce qu'ils ne les côtoient pas au quotidien. L'analyse du corpus des données permet toutefois de répertorier des éléments qui sous-tendent leurs perceptions et qui pourraient, selon eux, influencer le temps passé sur le web. Il s'agit notamment du niveau d'accessibilité au réseau Internet et aux appareils, de l'encadrement des parents et de niveau d'autonomie face aux TIC. Les extraits de verbatim suivant exposent certains propos :

« Mais il y a tellement de Wi-Fi partout qu'ils sont connectés tout le temps. Même s'ils me disent passer deux heures devant leur ordi le soir, je sais qu'ils ont des notifications de Facebook ou de Snapchat toute la journée sur leur cellulaire... » (Intervenante 5)

« Ça doit varier. Autant qu'il y a la télévision sur laquelle ils naviguent et jouent en ligne, il y a les tablettes aussi. Je dirais d'une heure à quatre ou cinq heures, surtout les vidéos sur l'ordinateur au lieu de sur la télévision. » (Intervenante 2)

« Je pense que ceux qui sont plus à l'aise avec les technos et dans le quotidien peuvent passer plus de temps sur leur appareil. Ils ont plus de liberté. » (Intervenant 7)

« Je ne sais vraiment pas. Ça va dépendre des parents. Il y en a qui vont restreindre, d'autres qui ne vont pas donner de temps. Il y en a qui arrivent de l'école et qui ne lâchent pas de la soirée. D'autres ont droit à seulement une heure par exemple. » (Intervenante 3)

Des intervenants tiennent à préciser la façon de faire de leur milieu de travail en lien avec la gestion du temps alloué à la navigation sur le web, c'est-à-dire qu'au sein de leur ressource intermédiaire respective, soit de loisir ou de répit, un moment précis et encadré d'en moyenne 45 minutes par jour est permis aux usagers.

Finalement, des intervenants adoptent un discours clair selon lequel le temps consacré à l'utilisation d'un appareil technologique est problématique pour plusieurs jeunes. Une intervenante explique d'ailleurs :

« C'est très fréquent et je te dirais que s'en est problématique pour la plupart. Pour certains, je qualifie ça de cyberdépendance. [...] Vite comme ça, j'ai au moins 4-5 clients qui sont problématiques par rapport à la fréquence. » (Intervenante 1)

En résumé, le temps accordé à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI est variable et il s'avère difficile de faire une moyenne à partir du discours des participants puisque peu de réponses précises sont fournies. Dans l'ensemble, les jeunes semblent se connecter à Internet quotidiennement. Certains jeunes mentionnent

également en faire une utilisation importante et que cela peut nuire à leur sommeil. Pour leur part, les intervenants considèrent que le niveau d'accès au réseau Internet, le nombre d'appareils utilisés et l'encadrement des parents peuvent influencer le temps consacré à la navigation en ligne et qu'il est très variable d'un jeune à l'autre. Finalement, l'usage excessif d'Internet semble être une problématique rencontrée par les jeunes présentant une DI, une perception tant rapportée par ces derniers que par les intervenants. Cette donnée demeure toutefois très subjective.

Les lieux d'utilisation des TIC et d'Internet et l'accès sans fil à Internet

Jeunes. L'analyse du contenu liée à l'exploration du temps accordé à l'utilisation des TIC et d'Internet a fait émerger le thème des lieux où les technologies sont utilisées et l'accès à Internet par réseau sans fil (Wi-Fi) et ce, chez les jeunes uniquement. D'abord, la plupart des participants, et principalement ceux ayant accès à un appareil portable, dont la tablette électronique ou un téléphone cellulaire, nomment la chambre à coucher comme endroit privilégié pour en faire usage.

« Des fois je vais voir Sam le pompier et j'écoute de la musique tranquille dans ma chambre, la porte fermée. » (Participant 7)

Le salon, la chambre à coucher des parents et l'école s'avèrent également des lieux où les jeunes accèdent à Internet. Par ailleurs, des jeunes élaborent sur des règles imposées quant aux lieux où peuvent être utilisées les TIC.

« Dans le salon. Ma mère est autour de moi. Elle veut que je reste là. » (Participant 6)

« Je peux aller dans ma chambre des fois, mais souvent je dois rester dans le salon ou dans la cuisine. » (Participant 1)

« Chez moi, il y a Internet partout sauf que l'ordinateur est dans le salon. » (Participant 9)

Puis, plusieurs participants ouvrent la discussion d'emblée à propos de l'accès sans fil à Internet (Wi-Fi) pour élaborer sur le temps consacré à leurs appareils, comme le montrent les extraits de verbatim suivants :

« J'ai accès à Internet tout le temps et n'importe où à cause de mon contrat. » (Participante 4)

« À l'école on a le Wi-Fi, mais il va mal. J'attends d'être chez nous pour jouer sur mon cell. » (Participant 7)

Les activités réalisées par l'utilisation des TIC et d'Internet

Jeunes. Les jeux en ligne apparaissent comme très populaires auprès des participants puisqu'ils sont cités à l'unanimité pour expliquer ce qui est fait dans le cyberespace. Quelques-uns précisent les jeux auxquels ils s'adonnent, dont *Super Fudge*, les jeux de mots, de voitures et de cartes et ceux disponibles sur le site *Friv.com*. Les jeunes consultent également le site d'hébergement de vidéos YouTube et, selon les données recueillies, les vidéos de danse et de musique sont les plus recherchées. Les vidéos d'animation, de chats, de cuisine et de sport font aussi partie de ceux répertoriés par la collecte de données.

La navigation sur les réseaux sociaux, dont Facebook et Instagram, est également une activité réalisée par les jeunes de l'étude. Certains y participent activement, soit en

publiant des photos ou en interagissant par des mentions « *J'aime* » et des commentaires, alors que d'autres possèdent un compte sans y être actif ou le consulter régulièrement. Des participants précisent aussi n'avoir que des personnes familières comme « *amis* » dans ces réseaux sociaux, comme le montrent les verbatim suivants :

« C : Et est-ce que t'as Facebook ?

P7 : Oui.

C : Et les amis que t'as, c'est des amis que tu connais ? Qui sont tes amis ?

P7 : Marc Dupré, mon beau-frère, ma maman et ma grande sœur.

C : Et est-ce que t'as des gens que tu ne connais pas sur ton Facebook ?

P7 : Non. » (Participant 7)

« Des amis que je connais qui venaient à l'école, qui sont déjà passés dans l'école. » (Participante 10)

De plus, l'application Messenger, affiliée à Facebook, permet à plusieurs participants de communiquer avec d'autres personnes par Internet. D'ailleurs, le thème des relations interpersonnelles est davantage précisé subséquemment. L'utilisation du moteur de recherche Google, notamment pour trouver de l'information en lien avec des sujets d'intérêt (autobus, ligne nationale de hockey, chats et vilains), le visionnement de séries télévisées par Netflix, l'utilisation de la messagerie texte, l'envoi de courriels et les appels vidéo par Skype ou Facetime sont d'autres exemples d'activités qu'ils accomplissent à l'aide des TIC. Enfin, la consommation de cyberpornographie et de contenu à connotation sexuelle ou érotique a aussi été mentionnée. Certains jeunes abordent directement le sujet alors que d'autres y font référence implicitement, comme le suggèrent les extraits de verbatim suivants :

« [des vidéos] de filles. » (Participant 8)

« La pornographie, la porte fermée. » (Participant 1)

Intervenants. L'examen attentif du discours des intervenants montre une disparité concernant leur perception de ce qui est réalisé en ligne par les jeunes présentant une DI. D'abord, voici quelques extraits des entretiens qui font un survol de ce qui est perçu quant à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI :

« Les jeunes vont aller sur Internet pour jouer à des jeux, pour aller voir des vidéos. Des fois, il va y avoir Facebook aussi. » (Intervenant 7)

« Facebook c'est bin populaire. Aussi les sites de réseaux de jeux en ligne. Je n'ai pas les noms exacts... » (Intervenante 5)

« Je dirais que pour ma part, pour ceux que je côtoie, c'est souvent de texter le monde, aller sur Facebook, Snapchat, regarder des vidéos YouTube beaucoup, des bloggeurs. [...] Sur YouTube ça va être de la musique, des bloggeurs, des fois les tutoriels de certains jeux. » (Intervenante 4)

« À l'école en tout cas, ils vont plus sur YouTube. Des artistes qu'ils aiment, tout ce qui est artistique et musique. [...] Ils sont capables d'utiliser Google. Il y a évidemment Facebook. À part de ça il y a les sites de jeux comme Sudoku, des mots-croisés. » (Intervenante 2)

« Ils utilisent beaucoup Facebook, Messenger, Skype, Instagram. [...] J'ai récemment découvert Chat Canada [...] Des jeux vidéo beaucoup. » (Intervenante 1)

« De ce que je connais, ça se limite pas mal à Facebook pour discuter entre eux. Ils vont aussi jouer à des jeux. » (Intervenante, 3)

Dans un premier temps, il est possible de constater que le réseau social Facebook est présent dans le discours de tous les intervenants. Toutefois, les précisions qu'ils ajoutent au cours des entretiens montrent une divergence des opinions quant à son niveau

de popularité et au niveau d'implication des jeunes à travers cette plate-forme. Alors que certains affirment une omniprésence de ce réseau social, un intervenant explique :

« Les plus jeunes n'ont pas d'intérêt tant que ça envers Facebook. Je te dirais que seulement 40 % environ des jeunes entre 12 et 18 ans ont un compte. C'est pas beaucoup comparativement au reste du monde. »
(Intervenant 7)

Selon les intervenants, le site YouTube est aussi grandement consulté par les jeunes entre autres pour visionner des blogues, des vidéos d'animaux, de sports et de tout ce qui concerne le domaine artistique, dont la musique et la danse. Certains intervenants abordent également le thème de la consommation de pornographie et de vidéos à caractère sexuel, comme le montrent les extraits de verbatim suivants :

« J'ai beaucoup de jeunes qui vont sur YouTube où t'as accès à des clips de nudisme, avec de la sexualité. J'ai des jeunes qui vont écouter des mangas. Ce sont des bonhommes, mais ça représente quand même beaucoup de la sexualité. » (Intervenante 4)

« Je sais qu'il y a des gens qui vont aller sur les vidéos pour s'informer ou pour consommer de la pornographie. Il y a beaucoup de sexualité, de pornographie et même de pornographie juvénile. Un de mes jeunes allait voir de la boxe féminine parce que c'était ce qui lui permettait de voir des femmes moins habillées. » (Intervenante 1)

De manière générale, YouTube peut être utilisé tant dans une optique de divertissement que pour répondre à un sentiment de curiosité selon les intervenants. D'ailleurs, une intervenante explique que ce site de d'hébergement de vidéos a servi de lieu de découverte et d'apprentissage pour un jeune en recherche d'emploi, anecdote qui est présentée ultérieurement sous le thème des expériences vécues et perçues comme positives.

Puis, les jeux vidéo en ligne, les applications de partage de contenu comme Instagram et Snapchat, le site de clavardage Chat Canada, le moteur de recherche Google et l'envoi de textos sont des exemples de ce que les intervenants perçoivent comme activités réalisées en ligne par les jeunes présentant une DI.

Il est pertinent d'ajouter que des intervenants apportent une nuance à leurs propos en soutenant que certaines limitations caractéristiques à la DI peuvent influencer ce qui est effectué dans le cyberespace. Voici des extraits de leurs entretiens :

« Ça dépend toujours du niveau de déficience intellectuelle ou de la capacité de jugement des jeunes. C'est sûr que si on tombe dans une DI moyenne, l'utilisation d'Internet va être plus pour jouer à des jeux. Quand tu tombes dans une DI légère, tu ajoutes les réseaux sociaux dont Facebook. » (Intervenant 7)

« Facebook, ça va vraiment dépendre du niveau cognitif de la personne. » (Intervenante 3)

En définitive, les activités réalisées par les jeunes présentant une DI à partir de l'utilisation des TIC et d'Internet réfèrent principalement au divertissement, soit de jouer à des jeux en ligne, de regarder des vidéos sur YouTube, surtout de musique, de danse et de sports, et de naviguer sur Facebook. L'utilisation de ce réseau social paraît cependant variable notamment en ce qui a trait au niveau de participation active, c'est-à-dire de consulter, de publier ou d'interagir par des mentions ou des commentaires avec le contenu affiché par autrui. Aussi, la consommation de cyberpornographie ou de contenu à connotation sexuelle est abordée tant par les jeunes que par les intervenants. L'utilisation des TIC et d'Internet a également une fonction de communication (messagerie texte ou

instantanée, courriels, appels vidéo) et d'information (recherche sur des sujets d'intérêt), mais en moindre importance selon les informations recueillies. Enfin, les intervenants soutiennent que certaines caractéristiques liées à la DI, comme les limitations au niveau cognitif, peuvent influencer les activités réalisées en ligne.

Les relations interpersonnelles en ligne

Jeunes. Au cours de la discussion, les jeunes sont amenés à élaborer sur leurs relations interpersonnelles en ligne. Alors que certains sont catégoriques quant à une absence totale de communication par Internet, d'autres se montrent très à l'aise et actifs sur les plates-formes permettant les échanges. Quelques participants précisent communiquer uniquement avec des personnes qu'elles connaissent dans la vie de tous les jours. De plus, certains jeunes apportent des précisions relativement à leur présence sur les réseaux sociaux, comme le montrent les extraits de verbatim suivants :

« P1 : J'ai Facebook, mais je parle avec personne.

C : Est-ce que tu ajoutes des gens que tu connais et des gens que tu ne connais pas sur Facebook ?

P1 : Oui, mais je ne leur parle pas. » (Participant 1)

« C : Est-ce que tu parles avec les gens que tu as sur Instagram ?

P10 : Non, mais je like les photos. » (Participante 10)

Dans le même ordre d'idées, quelques participants affirment demander l'approbation à un proche avant d'entrer en contact avec une nouvelle personne sur Internet, notamment sur Facebook.

« P7 : Je vais le dire à mes grands-parents avant.

C : Tu vas leur demander la permission ?

P7 : Oui. Et si c'est quelqu'un qu'ils ne veulent pas, je vais lui dire que je peux pas. » (Participant 7)

Enfin, certains participants rapportent échanger avec des inconnus sur Internet, notamment sur des forums de discussion liés à des jeux vidéo et par Facebook et son application de messagerie instantanée.

« C : Des fois, est-ce que tu parles avec des gens que tu ne connais pas ?

P3 : Oui, sur PS4.

C : Vous parlez de quoi ?

P3 : Des jeux.

C : Ok. Et est-ce que ça arrive que vous parliez d'autre chose que des jeux ?

P3 : Oui, des sports. » (Participant 3)

Intervenants. Les intervenants sont également questionnés quant à leur perception au sujet des relations interpersonnelles vécues dans le cyberspace par les jeunes présentant une DI. Dans un premier temps, presque la majorité d'entre eux s'accorde sur le fait que les jeunes s'adonnent à des discussions via Internet. Certains affirment toutefois que, chez les jeunes côtoyés dans le cadre de leurs fonctions, les liens se limitent principalement aux personnes qui leur sont familières.

« De ce que je connais, ça se limite pas mal à Facebook pour discuter entre eux. » (Intervenante 3)

« De ce que je connais, c'est entre eux, entre jeunes qu'ils connaissent, mais je ne serais pas étonnée qu'ils entretiennent des relations virtuelles avec des inconnus. » (Intervenante 4)

« Je pense qu'ils parlent avec leurs amis d'école, mais aussi avec des amis des olympiques spéciaux, des jeunes qui sont venus dans la classe et qui sont partis. » (Intervenante 2)

« Les jeunes avec qui je travaille à l'école sont quand même au courant qu'ils ne doivent pas parler avec des inconnus. Je pense qu'ils respectent

ça. Par contre, surement que beaucoup d'ados [présentant une DI] ajoutent des inconnus sur Facebook ou parlent avec du monde qu'ils ne connaissent pas sur leurs jeux vidéo. » (Intervenante 5)

Un intervenant soutient également que les adolescents avec lesquels il travaille ne communiquent généralement pas avec leurs appareils technologiques, sauf pour appeler leurs parents ou, dans de rares cas, pour leur écrire un message texte. Il renchérit :

« J'ai vraiment l'impression que la plupart des jeunes qui se présentent au Centre vont sur Internet pour jouer, mais qu'ils ne parlent pas vraiment avec d'autres personnes. Ça peut arriver, mais ce n'est pas la majorité. » (Intervenant 7)

D'autres intervenants rapportent être au courant que certains jeunes entretiennent des relations interpersonnelles virtuelles avec des inconnus.

« En gros, dans les expériences que j'ai, ils vont aller sur Internet pour rencontrer d'autres personnes ou parler avec des gens qu'ils connaissent ou des connaissances. Mais ils ne vont pas nécessairement parler juste à des personnes qu'ils ont déjà vues. » (Intervenante 1)

« Ils vont ajouter du monde sur Facebook qu'ils ne connaissent pas. » (Intervenante 3)

« Je dirais les deux [Des personnes qu'ils connaissent ou pas]. » (Intervenante 6)

Des précisions sont apportées par les intervenants en lien avec des caractéristiques de la DI qui pourraient avoir une influence sur la présence d'interactions interpersonnelles en ligne, comme le montrent notamment ces extraits de verbatim :

« J'ai de la difficulté à te dire beaucoup de choses parce que j'ai des jeunes aussi qui ont des déficiences plus importantes... Je pense qu'ils n'auront pas la connaissance de ce qu'est une salle de clavardage. » (Intervenante 4)

« Avec les personnes qui ont une DI, dans la mesure de leur compréhension, ils vont jouer à des jeux. Plus ils comprennent, plus ils vont aller sur des jeux en groupe. » (Intervenante 1)

En résumé, lorsqu'il est question des relations interpersonnelles en ligne, les positions sont variées et tant les jeunes que les intervenants réfèrent spontanément à Facebook. Certains jeunes sont très actifs sur ce réseau social et son application affiliée de messagerie instantanée Messenger, tandis que d'autres acceptent des demandes d'amitié ou accordent des mentions « J'aime » sans interagir davantage. Les jeunes communiquent également sur des forums et leurs relations interpersonnelles en ligne se déroulent davantage avec des personnes familières qu'inconnues. À ce sujet, la perception des intervenants est partagée entre l'absence de communication par Internet, la présence de relations avec des membres de l'entourage et l'interaction avec des inconnus. Finalement, selon les intervenants, le fait d'entretenir des relations interpersonnelles en ligne peut varier en fonction des limitations cognitives rencontrées.

Les personnes significatives en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI

L'analyse des verbatim permet d'en apprendre davantage sur les personnes significatives liées à l'utilisation des TIC et d'Internet et la place qu'occupe l'entourage à travers l'expérience vécue par les jeunes présentant une DI dans le cyberespace. Pour les jeunes, il s'agit notamment de la façon par laquelle ils se sont familiarisés aux TIC et à Internet, de l'implication de leurs proches par rapport à l'utilisation de ceux-ci et des

stratégies envisagées pour répondre aux besoins rencontrés par cette activité. Pour les intervenants, le thème des personnes significatives montre une moins grande distinction.

La familiarisation aux TIC et à Internet

Jeunes. Par la question « *Comment as-tu appris à utiliser ton appareil et à naviguer sur Internet ?* », la familiarisation à la navigation dans l'univers virtuel est investiguée. Ainsi, les résultats montrent que plusieurs jeunes ont appris à utiliser leurs appareils technologiques grâce à l'enseignement de leurs proches, alors que d'autres mentionnent l'avoir fait de manière autonome.

Certaines réponses fournies par les jeunes pour expliquer le premier contact avec les technologies sont :

« Quelqu'un me l'a montré, mes parents. » (Participant 2), « Ma mère. » (Participant 6), « Moi, seul. » (Participant 3), « J'ai utilisé avec ma mère et mon père, mon frère et ma sœur. » (Participant 9).

« P10 : J'ai appris à aller sur Facebook, YouTube, sur Messenger, sur Instagram puis écouter de la musique.

C : Et qui t'a montré ?

P10 : C'est moi qui m'a appris seule.

C : Comment t'as su que c'était....

P10 : Bin c'est ma mère qui m'a montré comment ça marchait. » (Participante 10)

Le verbatim suivant présente la réponse d'un participant résidant en foyer de groupe qui expose que l'apprentissage a été favorisé par un ami :

*« C : Ok, et qui t'a montré à l'utiliser l'ordinateur, YouTube, Facebook ?
P6 : Jo, il habite chez nous. »*

C : C'est une jeune de ton âge ?

P6 : Non un résident, mon ami. » (Participant 6)

Le milieu scolaire est aussi nommé par les jeunes comme un endroit de découverte des TIC et d'Internet. Par exemple, un participant raconte que l'ordinateur a d'abord été utilisé à des fins éducatives dans le cadre d'un travail guidé par un enseignant. Puis, l'accès à l'appareil situé dans la classe a fait en sorte qu'il découvre des jeux en ligne grâce à ses pairs.

L'implication parentale, ou d'une personne responsable, dans l'utilisation des TIC et d'Internet

Jeunes. Les jeunes ont donc été invités à répondre à la question : « *Est-ce que quelqu'un regarde ce que tu fais sur ton appareil ?* ». L'analyse des éléments rapportés par les jeunes montre que certains perçoivent une absence de surveillance, alors que d'autres soutiennent qu'elle est assumée par leurs parents ou par les intervenants du milieu scolaire. Les verbatim suivants présentent certaines des réponses obtenues :

« Ils [les éducateurs] m'aident, mais plus pour faire un travail qu'à l'ordinateur pour jouer. » (Participant 8)

« Ils [les parents] me laissent faire. » (Participant 2)

« C : Ta mère veut voir ce que tu fais ?

P6 : Oui. » (Participant 6)

« C : Donc jamais ton papa ou ta maman regardent ce que tu fais sur ta tablette ou ton téléphone ?

P4 : À part s'il y a des mises à jour...

C : Donc c'est toi qui leur dis, ils ne demandent pas de voir.

P4 : C'est rare. » (Participant 4)

Pour favoriser une exploration au-delà du concept de surveillance, une question de relance a servi de levier pour savoir si les participants discutent de leur navigation sur le web avec leur entourage. À cet effet, les réponses s'avèrent partagées. Les amis, les intervenants scolaires et les parents sont les réponses obtenues, alors que la plupart d'entre eux soutiennent entretenir peu ou pas de discussion en lien avec leur utilisation des TIC et d'Internet.

Les moyens et ressources des jeunes pour répondre aux besoins rencontrés par l'utilisation des TIC et d'Internet

Jeunes. Les participants indiquent en majorité qu'ils se référeraient à un membre de la famille immédiate, soit aux parents, à la fratrie ou aux grands-parents, s'ils vivaient un obstacle par l'utilisation des TIC et d'Internet. Certains mentionnent en parler à un ami, tandis que d'autres songent d'abord aux enseignants et intervenants scolaires. Par exemple, la participante 10 explique :

« P10 : À Julien et Mélissa¹.

C : Ce sont eux les premières personnes. Pas à tes parents ?

P10 : Non, parce qu'ils vont me peter une coche et enlever mon téléphone.

C : Tu penses que ceux-ci vont mieux comprendre que tes parents ?

P10 : Oui. » (Participante 10)

Certains jeunes élaborent sur ce que ferait cette dite personne, notamment d'accompagner dans la gestion du conflit ou de supprimer la personne en question, comme le montrent ces extraits de verbatim :

¹ Tous les noms cités dans les extraits de verbatim sont fictifs afin d'assurer la confidentialité des participants.

« Ils vont me demander c'était avec quel ordi et on va régler avec la personne. » (Participant 5)

« Ils supprimeraient, ils bloqueraient. » (Participant 3)

Intervenants. Selon les intervenants, une partie de l'enseignement peut se faire à l'école et les parents peuvent également en assumer une part, comme le suggèrent les extraits de verbatim suivants :

« Je dirais que c'est souvent à l'école qu'ils vont apprendre... Pas le téléphone cellulaire, mais Internet. Les parents vont peut-être faire une petite démonstration, mais après ils vont les laisser aller. Habituellement, ils ne passent pas beaucoup de temps à expliquer. » (Intervenante 3)

« Nous on montre certains trucs, mais en général c'est plus à la maison que c'est montré. Les grands frères et les grandes sœurs peuvent leur montrer des choses. » (Intervenante 2)

« Oui, les parents sont là. Ils peuvent être le premier contact avec les appareils comme le cellulaire parce qu'ils en ont un. Après les jeunes s'en servent comme ils veulent. Le parent sait que son enfant prend son cell ou va à l'ordi. » (Intervenant 7)

Les extraits de verbatim suivants montrent toutefois qu'au regard des intervenants, il y aurait une certaine inadéquation ou un manque au sujet de l'éducation, de l'encadrement et de la supervision offerts par les parents :

« Il y en a qui ne supervisent pas et qui sévissent aussitôt qu'il se passe quelque chose. C'est tout ou rien et il y a des parents qui vont montrer de façon plus partielle. Des fois pour avoir la paix... » (Intervenante 2)

« Je pense qu'il n'y a aucune éducation, aucune supervision par rapport à ça. Les gens leur donnent un ordi et un cellulaire et ils s'attendent à ce qu'ils sachent quoi faire avec ça. Finalement, quand ils arrivent dans mes services, on se rend compte qu'il y a un petit bout qui manque. » (Intervenante 1)

« Ils se retrouvent avec un cellulaire ou un compte Facebook et personne ne leur dit comment s'y prendre pour être sécuritaire. Ils y vont par imitation de ce qu'ils voient dans leur entourage. » (Intervenant 7)

« Avant, les parents étaient derrière nous, mais maintenant on a parfois moins l'appui, donc ça devient plus difficile de faire la sensibilisation. Je ne peux pas dire que les parents sont toujours derrière nous. » (Intervenante 5)

Une intervenante raconte une anecdote :

« Ils lui ont confisqué ses différents outils. Quand c'était à la maison [la navigation sur Internet], le parent était à côté d'elle, sauf qu'elle avait accès à l'école donc ça ne changeait pas grand-chose. Même si on leur disait que ce qu'ils faisaient n'avait pas d'impact, ils étaient très ambivalents. » (Intervenante 3)

Certains intervenants considèrent également que les parents éprouvent des difficultés ou manquent de connaissances, ce qui limite leur contribution par rapport à l'utilisation des TIC et d'Internet par leurs enfants.

« Les parents sont démunis par rapport à ça. » (Intervenante 5)

« Certains parents, comment ils surveillent, c'est en ayant le mot de passe de leur enfant, mais ils ne sont pas nécessairement avec eux quand ils sont sur leur appareil. Ils ne savent pas quoi faire de plus. » (Intervenante 3)

« Rares sont les jeunes qui ont un cellulaire et que les parents leur permettent d'avoir un cellulaire. Justement, peut-être pour plus contrôler ce qu'ils font avec les réseaux sociaux. » (Intervenante 4)

« Parce que les parents pour la plupart sont défavorisés, ils ont eux aussi des troubles de santé mentale et ça rend compliquée la gestion des appareils. » (Intervenante 6)

« Dans le cas de mes élèves, ce sont des parents qui ont également des besoins. Ça fait en sorte que toute la logistique, toute la compréhension derrière ces outils-là avec Internet ce n'est pas nécessairement vérifié à la maison. » (Intervenante 2)

Bref, pour la plupart des jeunes présentant une DI, les membres de la famille sont ceux qui permettent la découverte des TIC et d'Internet et qui servent de soutien en cas de besoin. L'encadrement et la supervision parentale, ou de toute personne responsable, est variable d'un jeune à l'autre, s'actualisant entre autres par une restriction du lieu d'utilisation et par des échanges concernant ce qui est fait en ligne. Par ailleurs, selon les intervenants, une part de l'éducation est réalisée par les parents et dans les milieux scolaires. Au sujet de l'implication parentale, les intervenants estiment que les proches manquent de ressources et d'éducation eux-mêmes pour accompagner adéquatement les jeunes dans l'utilisation des TIC et d'Internet. Enfin, certains intervenants perçoivent un manque d'investissement de l'entourage dans ces activités réalisées par leurs jeunes.

Les expériences vécues par l'utilisation des TIC et d'Internet

La présente section a pour but de présenter les expériences d'utilisation des TIC et d'Internet et ce, à partir du point de vue des jeunes et de celui des intervenants. Des situations réellement survenues et perçues comme positives sont d'abord expliquées, suivies par celles considérées négatives.

Les expériences virtuelles perçues comme positives

Jeunes. À l'énoncé : « *J'aimerais que tu me racontes quelque chose de positif que tu vas vécu sur Internet ou avec ton appareil technologique. Parle-moi d'une fois spéciale.* » et aux différentes questions de relance prévues par le canevas d'entretien, presque tous les participants fournissent une réponse telle que :

« J'aime jouer à des jeux. » (Participant 3) ou « Quand je parle à mes amis. » (Participante 4).

Bien que ces informations soient pertinentes au projet de recherche, elles s'avèrent plutôt générales et elles ne font pas état d'une situation précise. Seulement une participante a été en mesure de nommer un exemple concret d'expérience positive :

« J'ai pu pratiquer une chorégraphie de danse même si je n'étais pas à la pratique parce qu'ils me l'ont envoyé par courriel. » (Participante 4)

Intervenants. L'exploration de situations ayant été vécues par des personnes présentant une DI et étant considérées comme positives par les intervenants suscite une certaine hésitation pour la plupart d'entre eux. Bien que certains ont été en mesure de raconter des situations favorables et réellement vécues, la majorité du contenu recueilli fait référence aux possibilités offertes par la navigation sur Internet, tel qu'il sera abordé dans une prochaine section. Une intervenante explique d'ailleurs sa difficulté à fournir une réponse en affirmant :

« Je pense qu'il faut avoir un recul par rapport à ça et se dire que dans mon rôle j'entends souvent parler des cas problématiques. J'entends moins parler du beau... » (Intervenante 1)

Quoi qu'il en soit, l'analyse a permis de répertorier quatre expériences positives, celles-ci étant présentées dans les verbatim suivants :

« Celui qui a consulté YouTube pour trouver des emplois. Au début il l'a fait avec son éducateur qui lui a montré comment aller sur YouTube et comment chercher en mettant les mots qui l'intéressaient. Ça l'a aidé à s'orienter et maintenant il sait ce qu'il veut faire. » (Intervenante 1)

« À l'école, on va voir des vidéos sur Internet. [...] Des fois ça les émerveille de voir certains documentaires. Ça leur permet de se

questionner et de voir qu'il y a d'autres choses qui existent que le petit cocon à la maison. Parler d'autres ethnies par exemple... Ils n'auront peut-être pas la chance de voyager ou d'avoir conscience de la diversité si on ne leur en parle pas et qu'on ne leur propose pas de faire des recherches. Ce n'est pas une expérience particulière, mais c'est quelque chose que je vois souvent dans mon travail, plein de petits moments, le positif d'avoir accès à tout ça. » (Intervenante 2)

« La deuxième partie positive, c'est des usagers en ressource qui utilisent Facetime ou Skype pour parler avec leurs proches. J'en ai un qui parle souvent avec sa famille éloignée. Ça permet de garder un contact avec les personnes qui leur sont chères. Sinon, je n'ai pas d'autre expérience positive avec Internet. » (Intervenante 1)

« J'ai un client qui utilise des applications sur une tablette avec un éducateur. Il apprend le français grâce à certaines applications qui sont souvent utilisées par les orthophonistes. Il est anglophone. » (Intervenant 7)

En somme, une seule expérience positive concrète est répertoriée dans le corpus des données recueillies auprès des jeunes. Celle-ci fait référence à l'utilisation des TIC et d'Internet pour leur fonction de communication. Pour leur part, les intervenants sont en mesure d'identifier des situations où l'utilisation des TIC et Internet a permis l'accès à de l'information, la communication avec des proches et le soutien à l'intervention en contexte d'apprentissage.

Les expériences virtuelles perçues comme négatives

Jeunes. D'abord, il s'avère intéressant de soulever les réponses fournies par les jeunes qui affirment ne pas avoir vécu d'incident négatif par l'utilisation des TIC et d'Internet. Les extraits de verbatim suivants montrent les informations recueillies à ce sujet :

« Il m'est rien arrivé de plate. Ça va bien. » (Participant 6)

« Non, moi c'est du monde gentil que j'ai sur Facebook. » (Participante 4)

« Non, si je connais pas, je supprime. À moins que ce soit quelqu'un que je connais. » (Participant 7)

L'activité de codification du corpus des données a fait émerger trois catégories distinctes d'incidents virtuels vécus négativement par les jeunes de l'échantillon, soit ceux liés aux difficultés techniques, ceux liés aux relations interpersonnelles en ligne et ceux liés aux comportements adoptés.

Les incidents liés aux difficultés techniques. Certains participants expliquent vivre des difficultés en lien avec l'aspect technique des TIC et d'Internet. Le manque d'espace de stockage pour le téléchargement de nouveaux jeux et les embuches liées à l'accessibilité au réseau sans fil (Wi-Fi) sont des exemples d'incidents rapportés par les jeunes en référence à des situations perçues négativement.

Les incidents liés aux relations interpersonnelles en ligne. L'analyse thématique des verbatim montre que plusieurs types d'incidents perçus comme négatifs par les jeunes réfèrent aux relations interpersonnelles en ligne. Les demandes d'envoi de photos à caractère sexuel, les moqueries et les conflits, dont ceux survenus en face-à-face et qui se prolongent dans l'univers virtuel, représentent des expériences défavorables vécues et rapportées par les participants. Par exemple, des jeunes racontent :

« J'ai reçu un message texte qui voulait que j'envoie une photo de mes seins. Je savais pas c'était qui. » (Participante 4)

« Des fois, moi pis ma blonde on se chicane. Par Facebook. Elle m'écrit des choses méchantes. Quand on se parle en vrai, ça continue le soir sur Internet. » (Participant 7)

Dans un autre ordre d'idées, mais toujours en lien avec des conflits par messagerie instantanée, une participante raconte un incident qui a nécessité une intervention policière. Selon ses propos, elle adoptait des comportements harcelants et menaçait une élève de son école, ce qui a engendré un conflit important qui se poursuivait hors-ligne, dans l'établissement scolaire. Par ses comportements inappropriés, la participante s'est retrouvée dans l'embarras, tel que l'illustre l'extrait de verbatim suivant :

« Il y a une fille qui est ici et disons que je me suis mis les pieds dans les plats. Elle est allée porter plainte contre moi pour menaces. [...] Je lui ai dit des choses qui fallait pas sur l'ordinateur, mais c'était même pas vrai que j'allais la dénoncer. [...] Les policiers m'ont apportée ici, ils m'ont disputée. » (Participante 10)

Les incidents liés aux comportements adoptés. L'utilisation excessive d'un appareil technologique et la consommation de pornographie sont aussi des exemples de situations ayant été vécues et perçues comme négatives par certains jeunes. L'extrait de verbatim suivant expose un exemple des propos rapportés :

« Une nuit j'ai fait juste ça [jouer en ligne sur la tablette électronique]. » (Participant 3)

Réaction lors d'expériences virtuelles perçues comme négatives. La réaction des jeunes face aux expériences vécues et perçues comme négative aborde d'un côté les émotions ressenties et d'un autre, les actions posées. Contrairement aux stratégies

envisagées telles qu'exposées dans la section précédente, il s'agit d'explorer ce qui a réellement été vécu à l'égard d'une expérience concrète.

D'abord, peu de renseignements ont été extraits des verbatim des jeunes à propos des émotions ressenties face à un incident négatif lié à l'utilisation des TIC et d'Internet. Par exemple, en faisant référence à un trouble de connexion à Internet, un jeune mentionne avoir eu « *beaucoup de peine.* » (Participant 2). D'autres participants rapportent :

« Quand ils [les policiers] m'ont parlé de ça [qu'elle avait adopté un comportement inapproprié de harcèlement] je me suis mis à pleurer parce que je savais qu'ils allaient me dire ça. » (Participante 10)

« Dans ce temps-là je ne savais pas ce que ça voulait dire [une demande d'envoi de photos caractère sexuel] J'ai commencé à pleurer. » (Participante 4)

Par conséquent, la tristesse, la culpabilité et l'incompréhension semblent être des sentiments vécus par certains jeunes au regard des expériences perçues comme négatives. Toutefois, en l'absence d'affirmation claire, il est difficile d'établir impérativement la nature de leurs sentiments. Un premier niveau d'analyse permet de croire que cette difficulté à nommer ce qui a été ressenti soit liée à une limitation fréquente chez les personnes présentant une DI, soit une difficulté au niveau de la reconnaissance et l'expression des émotions.

Quant aux actions concrètes réalisées en réaction aux expériences négatives vécues, l'examen de l'ensemble des données montre que les jeunes ont adopté deux types

de solutions, soit la suppression du contact dans le réseau social et la demande d'aide à une personne de l'entourage. Par exemple, des jeunes expliquent :

« C'est ma sœur qui m'a aidé à réparer mon téléphone. » (Participant 1)

« Je l'ai enlevé de mes amis avec Rachel [enseignante]. » (Participante 10)

« J'ai demandé à ma prof, mais j'ai jamais été capable de dire la situation [une demande d'envoi de photos à caractère sexuel]. En entrant chez nous le soir, je l'ai dit à ma mère. » (Participante 4)

Intervenants. Tous les intervenants relatent au moins une situation à laquelle ils ont été confrontés dans le cadre de leur travail. L'analyse des verbatim a permis de dresser trois catégories de situations à travers lesquelles divers types d'incidents sont répertoriés. Ainsi, il est question d'expériences où : 1) les jeunes sont considérés comme victimes dans les relations interpersonnelles en ligne, 2) les jeunes sont considérés auteurs de comportements à risque ou inappropriés sur les réseaux sociaux et où 3) les jeunes adoptent des comportements perçus comme problématiques par les intervenants. De plus, les intervenants abordent les réactions des jeunes relativement à ces expériences.

Les jeunes considérés comme victimes dans les relations interpersonnelles en ligne. D'abord, certains intervenants mentionnent ne jamais avoir été informés d'une situation de victimisation dans le cyberspace impliquant une personne présentant une DI. Comme le montre l'extrait de verbatim suivant, un intervenant estime que l'âge peut avoir une influence sur l'utilisation des réseaux sociaux, donc sur la propension à se retrouver à risque de cybervictimisation :

« Je pense qu'il y en a, peut-être plus en milieu scolaire. J'ai jamais eu vent d'intimidation, je ne sais pas si c'est à cause qu'il n'y en a pas ou si c'est parce qu'ils sont en lien avec les réseaux sociaux plus tard. C'est peut-être mon impression parce qu'avec ma clientèle, la plupart ont fait un compte Facebook à 17-18 ans. » (Intervenante 1)

Sollicitation sexuelle. Tel qu'il sera présenté plus loin, la sollicitation sexuelle est une préoccupation majeure pour les intervenants rencontrés dans le cadre du projet de recherche. Deux intervenantes révèlent d'ailleurs avoir été confrontées à ce type d'incident dans le cadre de leur pratique et elles expliquent :

« C'était par Facebook. Une élève de secondaire 3 a ajouté une fille qu'elle ne connaissait pas. Elles se sont parlé et l'autre personne a fini par lui demander des informations plus sexuelles. Par exemple, elle lui demandait si elle avait déjà fait l'amour, si ça l'intéresserait, quels fantasmes elle a. L'élève trouvait ça l'fun au début parce que c'est pas le genre de sujet qu'elle aborde avec ses amis. Quand elle a reçu une photo des seins de l'autre fille, c'est là qu'elle a trouvé ça bizarre et qu'elle m'en a parlé. Elle n'était pas à l'aise d'en envoyer une elle aussi. » (Intervenante 6)

« C'est un autre jeune auquel je pense. Il a parlé à un monsieur sur Internet qui lui a demandé de venir chez eux tout seul. Il a demandé d'envoyer des photos des parties génitales. L'usager en a dit à une personne de confiance et elle nous l'a rapporté. [...] Lui, il est basé sur son plaisir immédiat... Il n'a aucune conscience de ses comportements, aucune autorégulation. » (Intervenant 7)

Moqueries. Une intervenante aborde le sujet des moqueries effectuées à travers le cyberespace en disant :

« J'ai une jeune qui a été la cible de moqueries par d'autres élèves de l'école. Par contre, il faut dire qu'elle cherchait à attirer l'attention. Elle publiait constamment des photos retouchées d'elle, avec des filtres... Des visages d'animaux, des étoiles sur les yeux, etc. Ce n'est pas une raison de se faire acher, mais... D'autres jeunes allaient commenter et rire d'elle en commentaires sur Facebook et elle, ça la blessait. » (Intervenante 2)

Hameçonnage. Une intervenante raconte qu'un jeune homme de 21 ans s'est retrouvé dans une situation d'hameçonnage à partir de clavardage sur le site web Chat Canada. Elle raconte la chronologie des événements :

« Il a été invité sur Facebook par des filles d'Afrique qu'il ne connaissait pas et qu'il trouvait belles. Les filles sur Internet demandent d'envoyer 500\$ pour les aider à acheter leur billet d'avion pour qu'elles viennent au Canada. Ce n'est pas arrivé juste une fois. On lui a expliqué, mais il n'a pas compris. Il y a une petite fille de 13 ans qui lui a parlé... C'est comme un Snapchat. Il se disait qu'il n'y avait pas de problème, qu'il ne se ferait jamais pigner. Il télécharge les photos et le lendemain la jeune fille lui annonce qu'elle se retire de ce site-là parce qu'elle se sent mal et la journée d'après il reçoit un message de ce site-là qui lui annonce que s'il ne donne pas de nouvelle d'ici 24h, ses photos vont être publiées sur Internet et il sera appelé par les policiers. L'utilisateur capote, ne sait pas quoi faire. Il en a parlé à l'éducateur et on a contacté les policiers. On a fait une déposition aux policiers et l'utilisateur est allé les rencontrer. Ils lui ont expliqué qu'il avait été victime d'hameçonnage et qu'il avait été chanceux parce que si ça avait été une fille du Québec, il aurait été mis en dedans automatiquement. Sur le coup, il s'est « pitché » dans les discussions avec les filles, il trouvait ça excitant. C'est la fille qui a commencé. Il s'est retrouvé victime parce qu'il s'est fait hameçonner, mais en même temps c'était une fille mineure, donc c'est criminel aussi. [...] Il a eu peur. Il a un niveau de malaise plus élevé, donc il est plus réceptif au suivi et à changer. » (Intervenante 1)

Les jeunes considérés comme auteurs de comportements interpersonnels à risque ou inappropriés sur les réseaux sociaux. L'analyse des verbatim a mis en lumière une réflexion qui semblait partagée chez tous les intervenants, soit que les personnes présentant une DI se retrouvent facilement « *les pieds dans les plats.* » D'ailleurs, cette expression est textuellement employée par plusieurs intervenants pour décrire des événements perçus comme négatifs survenus dans le cyberspace. Ainsi, par leurs comportements, les jeunes peuvent se retrouver dans des situations défavorables. Comme

le montrent les extraits de verbatim suivants, il peut notamment s'agir d'une utilisation inadéquate des réseaux sociaux :

« J'ai un coco qui utilisait Snapchat et qui envoyait des photos qui n'avaient pas toujours de l'allure. Par exemple, il faisait semblant de fumer, il envoyait une vidéo de lui qui chiale de la police, il disait des choses méchantes à propos d'autres personnes. Pour lui, vu que ça dure juste 10 secondes, c'était pas grave. » (Intervenante 6)

« Par exemple, j'ai un élève qui m'ajoute et qui me dit juste « Bonjour Suzie, amie. » Il entre en contact facilement. Même si je lui explique qu'on ne se parlera pas sur Internet, il continue. » (Intervenante 2)

Des intervenants rapportent également des situations où l'utilisation des réseaux sociaux a engendré des conflits, comme le suggèrent les verbatim suivants :

« Justement Facebook. Une que je pense particulièrement, c'est quelqu'un qui acceptait toutes les demandes d'amitié peu importe c'était qui. Elle s'en servait pour se faire des chums ou des blondes aux 5 minutes. Elle avait des amis dans une autre ville vu que ses parents étaient séparés. Elle parlait avec eux, mais elle avait ses difficultés propres à elle qui faisaient que finalement c'était toujours des conflits. Ce n'était pas positif du tout. Elle n'avait pas de barrière, de filtre... Elle s'en permettait un peu plus. Les parents avaient le mot de passe de leur fille. Elle était quand même ouverte, donc elle parlait à ses parents de ses problèmes. C'est comme ça qu'ils l'ont su et qu'ils m'ont demandé d'intervenir. La jeune savait déjà que ses parents le savaient. C'était une entente entre eux. À cause des chicanes, leur but était d'interdire Facebook complètement à la maison, donc de ne plus avoir d'accès. Ils lui ont confisqué ses différents appareils. Évidemment, elle était en colère, elle était contre ça. Quand c'était à la maison [la navigation en ligne], le parent était à côté d'elle, sauf qu'elle avait accès à l'école elle continuait. » (Intervenante 3)

« On en a un autre auquel je pense qui lui se met vraiment les pieds dans les plats parce qu'il n'arrête pas de parler à plein de filles sur Internet. Il va cruiser les blondes de ses amis... Il dit qu'il n'a jamais fait ça... Ça crée vraiment des difficultés au niveau de ses relations interpersonnelles. « Lui il banalise, Il dit qu'il n'a jamais fait ça. Ça crée vraiment des difficultés au niveau de ses relations interpersonnelles. [...] C'est juste un coup que le mal a été fait et que j'ai été dans le portrait qu'il s'est rendu compte que ce qu'il faisait sur Facebook n'avait pas de sens. Sur le coup, c'était

correct. « On essaie de le motiver au suivi, mais on est pas capables. On essaie de lui expliquer, mais il ne veut même pas parler. Il ne veut pas créer un lien de confiance, donc on a pas de pogne. Le jeune est en ressource intermédiaire, donc on ne laissera pas la ressource gérer ça toute seule. On ne peut pas l'empêcher de rien faire, mais ... » (Intervenante 1)

« J'ai un élève justement qui avait pris des photos d'une autre élève et il avait mis ça sur les réseaux sociaux. Ça avait fait un chaos dans l'école. L'élève venait d'avoir son cellulaire, il était content de publier quelque chose sur Facebook. L'autre fille, elle, elle voulait pas. » (Intervenante 5)

Des intervenants rapportent aussi des situations interpersonnelles où la personne présentant une DI a adopté des comportements considérés comme harcelants en ligne.

Voici quelques exemples d'événements racontés :

« Il y a une petite fille de secondaire un qui nous a approché et qui nous a dit qu'un de nos élèves n'arrête pas de lui écrire sur Instagram. Lui dans le fond ce qu'il faisait, c'est qu'il commentait toutes les photos. Mais au lieu de juste commenter une fois un compliment, il mettait 10 compliments. C'était abusif. Il ne comprenait pas. Pour lui, dans sa tête, il voyait la photo, ne se souvenait pas qu'il avait fait un commentaire, donc il en faisait un autre. [...] La jeune a dit qu'elle l'avait bloqué parce que ça devenait excessif. Elle était super mal à l'aise. [...] Il avait beaucoup de peine. Il n'avait plus accès à son compte Instagram de la jeune fille. Lui il voulait la rencontrer pour qu'elle le débloque... Il était en amour avec elle. Dans sa tête c'était une peine d'amour. » (Intervenante 5)

« J'ai un usager qui est porté à harceler. Il est fan de l'équipe de hockey et il peut écrire 40 messages par jour aux joueurs. Le monde ont pas le choix de couper les conversations parce que sinon ça ne finit plus. Il se désenmuie comme ça, sauf que c'est trop. » (Intervenant 5)

« Par exemple, elle a harcelé sur Internet, elle n'a pas vu les limites. Elle disait à une autre élève qu'elle allait la dénoncer parce qu'elle fumait. L'intention de ses propos n'était pas nécessairement positive... Elle savait qu'elle faisait quelque chose de mal. Elle comprenait ce qu'elle faisait, mais elle le faisait quand même. Elle ne voyait pas jusqu'où ça pouvait aller. La mère de l'autre jeune voulait la poursuivre... Les policiers sont venus la rencontrer, ça aurait pu aller loin. [...] Elle était consciente que ça pouvait être dangereux, mais sur le coup, le bénéfice qu'elle en tirait était plus grand que le danger qui aurait pu arriver. [...] Elle n'a pas vu

l'effet que ça faisait jusqu'à temps que ça lui saute au visage. On lui a expliqué le côté judiciaire et là elle a eu peur. » (Intervenante 2)

Les comportements adoptés par les jeunes perçus comme problématiques par les intervenants. Lorsqu'amenés à discuter d'incidents réellement survenus et qu'ils perçoivent comme négatifs, les intervenants abordent deux types de problématiques, soit celles liées à une utilisation excessive des TIC et d'Internet et celles faisant référence à la sexualité en ligne.

Usage excessif des TIC et d'Internet. Le thème de l'usage excessif des TIC et d'Internet est abordé à plusieurs reprises lors des entretiens avec les intervenants et trois d'entre eux expliquent des situations concrètes auxquelles ils ont fait face. Pour soutenir leurs propos, ils mentionnent tous un impact néfaste sur le fonctionnement et sur les activités de la vie quotidienne. Selon leurs discours, ce type de comportements perçu comme problématique peut se définir par l'omniprésence des technologies et des jeux vidéo dans le discours des jeunes ou par la quantité de temps importante consacrée à la navigation en ligne, comme le suggèrent les extraits de verbatim suivants :

« J'ai rencontré un jeune qui se négligeait, carrément. Il pouvait passer des journées sur son ordinateur à jouer en ligne, sans manger et sans se lever pour aller à la salle de bain. » (Intervenante 6)

« Mon pire, c'est un jeune homme, lui c'est plus de la cyberdépendance. Il est sur son ordinateur 24h/24. Il dit lui-même que s'il travaillait, ça ne marcherait pas. Il aurait moins d'occasions de jouer sur les jeux vidéo. Il voudrait un travail, mais on lui a dit qu'il fallait qu'il nous prouve qu'il peut se passer de son ordinateur. On se rend compte que c'est beaucoup plus compliqué qu'on pensait. Il veut rentrer au travail, mais il est vraiment addicted. Je vais juste faire l'épicerie avec lui et quand on arrive à son appartement il est crinqué. [...] C'est sa mère qui nous a fait une demande

de services parce qu'elle était inquiète pour son fils. On se rend compte que c'est beaucoup plus compliqué qu'on pensait. » (Intervenante 1)

« On en a une qui est plus autonome et elle passe plus de temps sur sa tablette. Les parents la laissent plus aller. Sa mère m'a dit qu'elle lui dit de se coucher plus tôt, mais qu'elle ne le fait pas. » (Intervenante 2)

Pornographie et sextage. Tel que montré précédemment, la consommation de pornographie et l'accès à du contenu à caractère sexuel sont cités par les jeunes et par les intervenants pour expliquer les activités réalisées dans le cyberspace. Toutefois, des intervenants réitèrent leurs propos quand le thème des expériences négatives concrètes est abordé. Une intervenante aborde spécifiquement la consommation de pornographie juvénile en témoignant :

« Il consomme beaucoup de pornographie sur Internet, de la pornographie juvénile... et il continue de parler à des filles sur Internet. Il demande des photos à des jeunes filles, des mineures. On le sait que ça fait partie des jeunes... Que c'est un peu comme une mode... Il ne sait pas nécessairement que c'est criminel. Il a fallu qu'on s'informe aux policiers parce qu'il aurait pu se faire poursuivre. Je ne sais pas si c'est une question de développement, qu'il est dans un corps de 21 ans, mais qu'il a un âge développemental plus jeune. Peut-être qu'il se voit encore adolescent et qu'il les trouve belles les filles de 14 ans. » (Intervenante 1)

D'autres intervenants évoquent aussi le sextage comme étant un comportement problématique chez certains jeunes, comme par exemple :

« J'ai entendu et eu à gérer des histoires d'envois de photos de parties intimes à d'autres gens avec le cellulaire. » (Intervenante 3)

« J'ai eu des situations où on a même communiqué avec la police pour faire des plaintes parce qu'il y avait eu, par exemple, le partage de photos [à caractère sexuel]. » (Intervenante 5)

Un premier niveau d'analyse des expériences négatives rapportées par les intervenants montre que la peur, la colère, la tristesse, l'incompréhension et la banalisation sont des émotions et réactions que peuvent vivre les jeunes présentant une DI face à un incident négatif survenu dans le cyberespace. Certains intervenants semblent également croire que l'impact des comportements adoptés ou des expériences vécues est constaté par les jeunes uniquement lorsque la situation a dégénéré ou qu'elle a été prise en charge par un adulte. Sur ce plan, il est possible de remarquer que face à certaines situations, les jeunes se sont confiés à une personne de l'entourage ou à l'intervenant et qu'en définitive, ce sont ces derniers qui ont assuré la gestion des événements.

Justification de la perception des intervenants par rapport aux expériences rapportées. La chercheuse a voulu connaître ce qui contribuait à ce que les intervenants perçoivent les expériences comme positives ou négatives. Ainsi, il semble que certains se fient aux impacts engendrés par les incidents pour statuer de leur nature, comme le suggèrent les extraits de verbatim suivants :

« Je dirais que c'est assez clair que c'est négatif quand on doit faire intervenir les policiers. » (Intervenante 2)

« Je te dirais même que dans tous les conflits que j'ai à travailler, la plupart viennent d'Internet, de Facebook. Vu que ça se rend jusqu'à moi, même si les jeunes disent que c'est pas grave, pour moi c'est une expérience négative qui se passe sur Internet. » (Intervenante 5)

La perception des intervenants peut également être teintée par la réaction des jeunes face à la situation. Notamment, une intervenante raconte :

« Comme j'expliquais tantôt, j'ai des jeunes qui se rendent compte que ça ne les fait pas sentir bien. À ce moment-là, c'est sûr que je vois ça comme une expérience négative. Par exemple, quand une jeune dit se faire intimider sur Internet, peu importe ce qui se passe vraiment sur les réseaux sociaux, ça devient négatif et il faut intervenir vu qu'elle, elle ne se sent pas bien. » (Intervenante 3)

En résumé, les jeunes rapportent des expériences perçues comme négatives qui réfèrent à trois thèmes, soit ceux liés aux difficultés techniques (virus et espace de stockage), ceux liés aux relations interpersonnelles en ligne (sollicitation sexuelle, moquerie et conflit) et ceux liés aux comportements adoptés (usage excessif des appareils et consommation de pornographie). Dans l'ensemble, outre les situations abordant une dimension technique de l'utilisation des TIC et d'Internet, toutes les expériences perçues comme négatives nommées par les jeunes sont aussi rapportées par les intervenants. Par ailleurs, la majorité des résultats recueillis auprès des intervenants concernent des situations où les jeunes sont auteurs de comportements à risque ou inappropriés à travers les réseaux sociaux. Finalement, en ce qui a trait aux réactions des jeunes face aux expériences perçues comme négative, le fait de se référer à une personne de confiance paraît le moyen privilégié pour diminuer la source de malaise, particulièrement lorsque la tristesse, la peur et l'incompréhension sont ressenties. Cependant, les intervenants soutiennent également que la banalisation de la situation et la colère face aux conséquences sont des réactions observées.

Les perceptions entretenues en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet

La collecte de donnée avait entre autres comme objectif de recueillir de l'information relativement aux expériences vécues par les jeunes présentant une DI en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet. En ce sens, la notion d'expérience comprend d'un côté les situations réelles, concrètes et davantage quantifiables telles qu'exposées précédemment et, d'un autre, elle sous-entend également l'importance des perceptions dans une optique plus globale.

Perception des jeunes présentant une DI en lien avec leur utilisation des TIC et d'Internet

Les jeunes ont pu exprimer leur point de vue à propos de l'utilisation des TIC et d'Internet en élaborant autour des deux thèmes proposés par les questions suivantes : 1) Comment tu te sens quand tu navigues sur Internet ou que tu utilises ton appareil technologique ? et 2) Qu'est-ce que ça représente pour toi Internet, utiliser une technologie ?

Le niveau d'aisance en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet. Les résultats montrent qu'aucun participant n'évoque de sentiment ou de propos négatif lorsque questionné sur le niveau d'aisance et de bien-être associé à l'utilisation des TIC et d'Internet. Au contraire, les jeunes indiquent se sentir « *bien* » (*Participant 9*), « *tranquille* » (*Participant 7*) et « *tout-à-fait parfait* » (*Participant 1*). Le participant 8 dit :

« *Non [...], je ne vais jamais sur des sites de violence.* » et il renchérit à plusieurs reprises en disant « *J'aime ça.* ».

La compréhension de ce qui est vécu par l'utilisation des TIC et d'Internet.

Certains jeunes avouent ne pas toujours comprendre ce qu'ils vivent dans le cyberspace. Des difficultés liées aux technologies proprement dites, comme le téléchargement de jeux ou l'utilisation des bons mots-clés, et aux relations interpersonnelles en ligne sont évoquées comme facteurs d'incompréhension.

« Mon amie voulait qu'on se voit le soir. Elle m'envoyait plein de messages sur Facebook. Et elle a écrit en gros une fois. Je pense qu'elle était fâchée. Je comprenais pas pourquoi elle était fâchée. Je soupais, je pouvais pas lui répondre avant. » (Participant 4)

« Une fois je voulais trouver des images de maman chat avec des bébés chats sur Google. Et là c'est des photos de madames toutes nues que j'ai vues. [...] Une fois aussi il y avait une annonce qui disait que j'avais gagné un voyage. J'étais vraiment content, mais c'est mon père qui m'a dit que c'était pas vrai. » (Participant 2)

Enfin, le participant 3 décrit un moment où il n'a pas bien saisi un incident survenu dans le cyberspace :

« Une fille de mon école avait liké ma photo de profil sur Facebook et quand je suis allé lui parler à l'école elle m'a ignoré. J'avais de la peine et c'est Marie [nom fictif] mon éducatrice qui m'a dit qu'elle n'était pas vraiment mon amie dans la vie, juste sur Internet. » (Participant 3)

Il importe de spécifier que ces anecdotes n'ont pas été abordées lors de l'exploration des expériences perçues comme négatives, mais seulement lorsqu'il a été question du niveau de compréhension ressenti.

La signification portée à l'utilisation des TIC et d'Internet. L'exploration de ce que représente l'utilisation des TIC et d'Internet pour les jeunes a nécessité à

l'unanimité une reformulation de l'énoncé : « Qu'est-ce que cela représente pour toi Internet ? ». Ainsi, ils ont tous été en mesure de répondre aux questions de relance : « À quoi te servent les technologies et Internet ? » et : « Qu'est-ce que tu aimes dans le fait d'utiliser une technologie ou Internet ? ». Les résultats montrent que l'utilisation des TIC et d'Internet est perçue comme un passe-temps, comme « *Jouer à des jeux* » (*Participant 1*), comme un moyen de communication avec des personnes éloignées, comme « *Pour parler avec mon grand-père.* » (*Participant 7*) et comme source d'information, comme « *Pour trouver des recettes.* » (*Participant 3*). Il importe toutefois de mentionner que la plupart des informations fournies pour répondre à ces énoncés fait référence aux activités réalisées en ligne, telles que présentées dans la première section des résultats. De ce fait, aucune information nouvelle n'est recueillie pour décrire la signification que portent les jeunes à l'utilisation des TIC et d'Internet. À titre de rappel, les activités liées au divertissement (jeux en ligne, musique, vidéos), à la communication sur les réseaux sociaux et à la recherche d'informations en lien avec leurs intérêts avaient été nommées.

Perception des intervenants en lien avec les contributions potentielles dans les différentes sphères de vie et enjeux liés à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI

Tout au long des entretiens, les intervenants ont évoqué des avantages, des craintes, des préoccupations, etc. en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. L'examen attentif des verbatim a constitué un travail ardu afin de distinguer ce qui relevait de propos découlant de faits vécus versus ceux appuyés sur des opinions personnelles. Ainsi, la section précédente exposait les expériences

concrètement vécues, tandis que celle-ci expose la perception des intervenants au sujet des contributions potentielles et des enjeux liés à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI.

Les contributions potentielles des TIC et d'Internet selon les intervenants.

Selon les intervenants, l'accès à l'univers virtuel et aux TIC peut encourager l'ouverture sur le monde, offrir un moyen de divertissement normalisant et favoriser le sentiment de bien-être, tel qu'illustré par les extraits de verbatim suivants :

*« C'est sûr que ça amène une certaine ouverture sur le monde... »
(Intervenante 2)*

« Même si on ne veut pas que les jeunes passent leur temps devant leurs écrans, on ne peut pas se cacher que c'est un loisir comme un autre. C'est l'un qu'ils puissent avoir accès à des applications ludiques de partout sur leur cellulaire. » (Intervenant 7)

« Ça peut favoriser le sentiment de bien-être, si utilisé adéquatement. De manière générale, je pense qu'ils se sentent bien quand ils utilisent leur cellulaire, peu importe pourquoi ils le font. » (Intervenante 6)

L'autonomie peut aussi être soutenue par l'utilisation des TIC et d'Internet, notamment par la recherche d'adresses, de trajets et de procédures, comme l'expliquent ces intervenants :

« Surtout pour l'aspect organisationnel, le cellulaire entre autres. L'agenda est dedans, les contacts aussi. Si t'as besoin de te déplacer, tu peux aller voir les adresses. Il y a plusieurs applications qui ont été développées quand même pour différents trucs à travailler qui sont pratiques à mettre sur les tablettes ou les cellulaires. » (Intervenante 3)

« D'avoir accès à Internet aussi pour être plus autonome, de trouver des adresses, comment se rendre à quelque part. Il y a des procéduriers qui existent avec des vidéos par exemple pour faire des recettes. Ils ont

vraiment besoin de modèles. Pour ceux qui sont plus débrouillards, je pense qu'ils peuvent vraiment s'en sortir d'une manière positive. » (Intervenante 2)

Dans le même ordre d'idées, certains intervenants estiment que les TIC et Internet permettent de favoriser la connaissance de soi. Pour l'intervenante ayant accompagné un adolescent dans sa recherche d'emploi, Internet a permis de découvrir des métiers et de confirmer des intérêts, ce qui aurait été plus ardu autrement. Voici les propos d'un intervenant :

« Je pense que les jeunes peuvent se servir de l'ordi et d'Internet pour apprendre à se connaître. Sur ça, ils sont libres et peuvent faire ce qu'ils aiment vraiment, faire les recherches qui les intéresse. Ça leur donne accès à du contenu sans avoir à passer par un adulte. Et je ne parle pas juste de sexualité... Je veux dire de l'information sur des sports, sur des émissions de télévision. » (Intervenant 7)

De plus, les intervenants considèrent que les TIC et Internet permettent aux jeunes présentant une DI de socialiser et d'entretenir leurs relations interpersonnelles. Que ce soit pour maintenir un lien avec une personne éloignée géographiquement ou pour garder contact avec quelqu'un qui n'est plus présent dans leur milieu de vie, les outils technologiques représentent un atout pour la communication et la socialisation, comme le suggèrent les extraits de verbatim suivants :

« Si c'est pour socialiser, ça permet de garder un lien. » (Intervenante 2)

« Pour certains, c'est le moyen d'être en contact avec du monde après [le passage dans la ressource intermédiaire]. » (Intervenant 7)

« Souvent, quand t'as une DI, t'es un peu plus stigmatisé et à part des autres. Si tu peux utiliser des réseaux sociaux pour entretenir des liens avec des personnes qui te ressemblent, je trouve que ça peut être super bénéfique et c'est le cas de certains des jeunes avec qui je travaille. Ils ont peut-être moins

l'occasion de se voir ou ils sont juste ensemble durant les camps d'été, donc pendant le reste de l'année ils peuvent quand même communiquer et se donner des nouvelles. Je trouve ça bien. » (Intervenante 4)

Selon les intervenants, la barrière créée par l'écran et l'anonymat engendré par l'utilisation d'un appareil technologique facilite les échanges, notamment en permettant de pallier des difficultés de communication qui pourraient être rencontrées en situation de face-à-face. De plus, certains intervenants croient que les TIC et Internet peuvent permettre de briser l'isolement et de s'affilier avec des pairs, comme le montrent ces extraits de verbatim :

« Ça peut briser l'isolement. Une fois qu'ils ont 21 ans, ils s'en vont de l'école. Il y a des services d'après 21 ans, l'école des adultes, mais ce n'est pas une obligation. Avec Internet, ils ont accès à des gens, des fois qui leur ressemble aussi. » (Intervenante 2)

« Si Facebook et YouTube sont bien utilisés, c'est un moyen de connexion aussi avec d'autres jeunes. » (Intervenante 3)

Les réserves entretenues par les intervenants liées à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. Les intervenants ont été questionnés par rapport aux inconvénients et aux facteurs de risque qu'ils associent à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. L'analyse des données montre une grande similitude dans les informations recueillies et permet de constater qu'ils ont davantage nommé leurs réserves au sujet de la navigation dans le cyberspace par les jeunes présentant une DI. Celles-ci sont expliquées dans les lignes suivantes et elles sont accompagnées des raisons qui les sous-tendent.

Tout d'abord, la plupart des réserves soulevées par les intervenants reposent sur les caractéristiques de l'univers numérique. Une intervenante dit d'ailleurs :

« Dans le fond, c'est beaucoup d'apprentissages pour eux. » (Intervenante 5)

Les intervenants considèrent que la navigation dans le cyberspace donne accès à du contenu pouvant être inapproprié, soit en raison de contenu sexuellement explicite ou de violence, comme le soutiennent ces extraits de verbatim :

« Je trouve que c'est un risque parce que les jeunes absorbent tout ça et c'est un apprentissage qui devrait être fait autrement. Ils ne viennent pas nous le dire quand ils regardent ça. On s'en rend compte subtilement. Le jeune prend peut-être pour acquis que la sexualité c'est comme ça que ça se passe. La femme est toute nue dans les clips et que c'est comme ça la vie. Il y a peut-être de l'éducation à faire et ce qui est vu sur YouTube ne représente pas nécessairement la réalité. Je trouve que c'est aussi un risque d'Internet, d'être exposé à des choses pas représentatives. » (Intervenante 4)

« Les jeunes vont voir des vidéos sur YouTube. Pas toujours des choses appropriées. Par exemple, j'ai rencontré des jeunes qui allaient voir des vidéos de bataille. C'était des vidéos choquants. » (Intervenante 6)

Les intervenants sont également d'accord que l'anonymat et la distance virtuelle entre les internautes peuvent accentuer les risques de rencontrer des personnes mal intentionnées et de se retrouver dans des situations menant à la victimisation. Par exemple, des intervenants affirment :

« On ne sait pas qui est à l'autre bout. Ça rend les jeunes plus enclins à être victimes d'hameçonnage. [...] Peut-être qu'ils vont se faire aborder par des proxénètes. » (Intervenante 1)

« Il ne faut pas oublier qu'on ne sait pas qui est derrière l'écran et l'appareil. » (Intervenante 5)

« On le sait, c'est une plate-forme où c'est tellement facile d'envoyer promener quelqu'un parce qu'on ne l'a pas devant nous. On a pas la rétroaction et les émotions. C'est un gros inconvénient des technos, ça crée des conflits qui n'auraient peut-être pas lieu dans le face-à-face. » (Intervenante 2)

D'ailleurs, les intervenants considèrent qu'Internet peut engendrer et complexifier les conflits, comme l'illustrent les extraits de verbatim suivants :

« Je sais que c'est pratique de bloquer les gens, mais des fois c'est tellement facile de bloquer et de ne pas régler les problématiques derrière ça. Les élèves peuvent bloquer facilement les autres et après on a plus accès à rien. » (Intervenante 2)

« On n'arrive pas à savoir la vérité. Il n'y a pas de témoin nécessairement. Des fois nos élèves nous disent des choses, mais ce n'est pas nécessairement la vérité. [...] Je fais beaucoup de gestion de conflits liés à Internet. Il faut faire attention à ce qui est écrit, car on se rend compte qu'ils écrivent des choses sur Facebook et qu'après ils se font rencontrer par la direction parce que ça porte atteinte à d'autres. » (Intervenante 5)

« Ça crée beaucoup de conflits. Je te dirais même que dans tous les conflits que j'ai à travailler, la plupart proviennent de sites Internet, Facebook... Parce que dans le fond le problème... Les jeunes se sont insultés la veille sur le réseau et nécessairement le lendemain ça continue. » (Intervenante 6)

Selon les intervenants, l'omniprésence des appareils technologiques et la facilité d'accès au réseau Internet offrent également un espace qui est toujours accessible et qui mène à une connectivité en tout temps et en tous lieux. Cette hyperconnectivité peut s'avérer problématique tant en ce qui a trait à l'usage excessif que dans des situations de conflit, comme le soutient cet extrait de verbatim :

« C'est une autre chose ça aussi... Ils ont tous un cellulaire. C'est encore plus accessible. Avant on avait juste un ordinateur et il fallait l'utiliser de la maison, alors que maintenant ils peuvent l'utiliser pendant la récréation, insulter quelqu'un sur l'heure du dîner. » (Intervenante 5)

De même, les intervenants s'accordent pour affirmer que l'utilisation d'Internet accentue les risques de se mettre les pieds dans les plats. À cet effet, les intervenants font notamment référence aux expériences vécues et perçues comme négatives présentées ci-haut, mais également à des situations cocasses. Par exemple, dans l'extrait de verbatim suivant, une intervenante raconte une anecdote à propos d'un jeune de 14 ans :

« Ce n'était pas grave, mais le jeune s'est trompé de personne dans sa conversation sur Facebook et il est allé dire à la mauvaise personne ce qu'il avait fait de sa journée. Il a fallu quelques minutes pour que les deux se rendent compte que c'était une erreur. » (Intervenante 3)

En résumé, les réserves des intervenants réfèrent au contenu inapproprié disponible en ligne, aux risques associés à l'anonymat et à la distance virtuelle, aux impacts sur les conflits et aux situations délicates pouvant survenir dans le cyberspace.

Les raisons sous-jacentes aux réserves entretenues par les intervenants concernant l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. Les intervenants ont été invités à expliquer pourquoi ils entretiennent les réserves énoncées ci-haut au sujet de l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. D'abord, selon eux, il est clair que le jugement des personnes présentant une DI est un aspect qui les rend plus à risque de se retrouver dans des situations délicates sur le web. Le fait d'accepter une demande d'amitié sur le réseau social Facebook, d'envoyer des images sexuellement explicites, de faire confiance d'emblée aux gens sur le cyberspace sont des exemples de comportements associés à une limitation du jugement chez les jeunes présentant une DI selon eux. L'absence de filtre est aussi soulevée par des intervenants

qui soutiennent que certains jeunes ne sont pas en mesure de comprendre ce qui peut être répété ou non sur les réseaux sociaux. Les extraits de verbatim suivant exposent plus clairement leurs pensées :

« On s'entend que leur capacité de jugement peut-être moins présente, donc ça les amène à prendre plus de risques dans les contacts qu'ils ont sur les réseaux sociaux. » (Intervenante 4)

« Je pense que leur déficience vient beaucoup avec des lacunes au niveau du jugement, une naïveté, une confiance. On fait confiance sans se douter. Ce sont des personnes plus vulnérables de se faire avoir dans des magouilles ou à faire rire d'eux. » (Intervenante 6)

« Par leur déficience, ils ne se rendent pas toujours compte de la portée de leurs gestes. » (Intervenante 2)

Pour les intervenants, l'impulsivité, le manque d'anticipation, la difficulté à prévoir les conséquences de leurs actes et la tendance à ne songer qu'à l'immédiat favorisent aussi la prise de risques dans le cyberspace par les jeunes présentant une DI.

Les extraits de verbatim suivants sont des exemples de propos d'intervenants :

« Ils sont impulsifs, ils ne résisteront pas à la tentation, sans faire attention aux règles de sécurité. » (Intervenante 1)

« Le fait qu'ils n'ont pas nécessairement le réflexe de penser aux conséquences que leurs comportements peuvent provoquer. L'impulsivité, il y en a qui peuvent penser et prendre un pas de recul, mais... ce n'est pas la majorité. » (Intervenante 6)

« Souvent, nos jeunes, le problème, c'est qu'ils se rendent compte qu'il y a quelque chose juste quand ça va leur sauter au visage. » (Intervenante 2)

« Sur le moment, ils vont le faire et comprendre après. » (Intervenante 5)

Les résultats montrent aussi que, selon les intervenants, le désir d'être comme les autres, d'être acceptés par les pairs, de briser la solitude et d'entretenir des relations sociales sont des raisons qui encouragent les jeunes à entrer en relation avec les autres et qui peuvent les placer en situation de vulnérabilité. Voici quelques verbatim issus des entretiens avec les intervenants :

« Ces personnes vont être plus vulnérables à aller au-devant parce qu'ils ont un désir d'acceptation, de faire comme, de faire partie de... » (Intervenante 4)

« On dirait qu'ils veulent tellement avoir d'attention ou avoir une relation significative qu'ils se pitchent là-dedans. » (Intervenante 1)

Du point de vue des intervenants, les limitations inhérentes au diagnostic, dont le retard dans le développement cognitif, s'avèrent aussi importantes à prendre en considération lorsqu'une technologie est présentée à une personne ayant une DI. Des intervenants expliquent :

« C'est aussi que, dans leur tête, ils ne sont pas nécessairement rendus à la même place que les autres de leur âge. » (Intervenant 7)

Enfin, le manque de connaissances des jeunes par rapport au cyberspace paraît comme un élément majeur expliquant leurs réserves. En effet, plusieurs intervenants disent être confrontés à des jeunes ne saisissant pas nécessairement les caractéristiques du web, comme le suggèrent les extraits de verbatim suivants :

« C'est sûr qu'il y a le jugement, mais il y a aussi la compréhension derrière l'outil. Eux, ils voient ça comme accessible, c'est l'fun, je peux voir tout... Mais leur compréhension d'où ça s'en va, qui peut avoir accès. Ils n'ont pas ça. Oui il y a des erreurs de jugement qui sont faites, mais c'est principalement parce qu'ils ne sont pas outillés. » (Intervenante 5)

« Je crois qu'ils ne sont simplement pas outillés. C'est difficile pour eux parce que c'est tellement accessible que pour eux, c'est correct de l'utiliser. Ils ne voient pas plus loin. Ils veulent se rapprocher le plus possible de la normalité. » (Intervenante 6)

« Quand on est adolescent neurotypique, on a une travailleuse sociale, un policier ou quelqu'un qui vient nous voir à l'école qui nous explique les risques. On est sensibilisé à un certain point. Pour ce qui est de notre clientèle, on dirait qu'ils n'ont jamais entendu parler de ça et il y a un « step » à l'école qui est sauté et qui ne devrait pas l'être. » (Intervenante 1)

« Ils sont shooter là-dedans sans formation. » (Intervenant 7)

Plus précisément, les intervenants nomment que la notion d'anonymat et des fausses identités, la pérennité des publications, et les codes liés aux relations interpersonnelles en ligne sont des sujets peu connus par cette population.

De même, un manque d'investissement des parents et de l'entourage par rapport à l'éducation et à la surveillance de l'utilisation des technologies font en sorte que certains intervenants se questionnent sur la sécurité des jeunes sur le web, comme le montrent les extraits de verbatim suivants :

« Ils utilisent mal leurs ressources. Ils imitent leur famille. Ils les voient texter, aller sur Facebook. Comme si c'était simple et facile. Mais personne ne leur a dit quoi faire. » (Intervenant 7)

« Les parents leur donne un cellulaire et pensent qu'ils vont savoir quoi faire avec. » (Intervenante 1)

Les stratégies d'intervention et les recommandations des intervenants en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI

L'exploration des moyens d'intervention et des ressources dont disposent les intervenants pour fournir un accompagnement optimal aux jeunes présentant une DI qui utilisent les TIC et Internet a permis de documenter trois thèmes, soit : 1) les stratégies d'intervention utilisés ou perçues comme pertinentes, 2) les ressources (organismes, programmes, etc.) auxquelles se référer pour soutenir l'intervention et 3) les personnes à qui devrait appartenir la responsabilité d'assurer une utilisation des TIC et d'Internet agréable et sécuritaire.

Les stratégies utilisées ou perçues comme pertinentes en lien avec l'intervention auprès de jeunes présentant une DI faisant l'utilisation des TIC et d'Internet. L'analyse des résultats concernant les interventions ayant été dispensées par les intervenants en lien avec une problématique liée à l'utilisation d'Internet par des jeunes présentant une DI a mis en lumière les moyens suivants : communiquer avec les parents, utiliser des grilles d'auto observation pour sensibiliser face à la cybergépendance, faire appel aux policiers pour être renseigné sur l'aspect criminel et légal des incidents, élaborer des défis rattachés aux projets de vie et utiliser des scénarios sociaux pour favoriser la prise de conscience des comportements à adopter ou à éviter. Des exemples de tels scénarios sont fournis par les extraits de verbatim suivants :

« On lui a expliqué et montré des captures d'écran. On lui a expliqué que c'est possible de faire des beaux compliments, on peut faire des commentaires sous une photo, mais pas 10. » (Intervenante 5)

« Je l'ai fait par rapport aux sphères sociales parce qu'il n'existe pas grand-chose par rapport à Facebook spécifiquement. J'ai inventé des types de conversation, on a regardé où et quand elle peut parler aux gens. J'ai fait des aide-mémoires de penser avant de publier. » (Intervenante 1)

« Je lui ai dit que si ses propos lui font sentir du négatif, elle ne doit pas les dire. Elle doit se demander si ça lui apporte quelque chose de positif avant de commenter une photo ou d'écrire à quelqu'un. Ou si quelqu'un partage toujours des choses qui la font sentir mal, elle doit le supprimer. » (Intervenante 2)

Le retrait du réseau Internet, de l'appareil technologique ou de l'accès à certains sites web est également un moyen de gestion de l'utilisation d'Internet, comme le montre notamment l'extrait de verbatim suivant :

« J'ai dû lui confisquer avec la direction pour qu'on puisse faire le ménage du cellulaire. » (Intervenante 5)

Par ailleurs, il semble y avoir une divergence d'opinion chez les intervenants en ce qui a trait à la restriction et au contrôle des appareils et/ou de l'accès au réseau Internet, comme le suggèrent les extraits de verbatim suivants :

« Si on se rend compte que je le jugement c'est plus difficile, on peut aller, si le jeune consent, mettre des applications de contrôle parental sur les appareils. Ou contraindre le temps. Ou bloquer des sites. » (Intervenante 1)

« En enlevant la possibilité d'avoir le cellulaire dans l'école, ça diminué beaucoup nos interventions. » (Intervenante 5)

« On s'entend que ce sont des adultes. On ne peut pas les empêcher d'avoir accès à un ordinateur. » (Intervenant 7)

« C'est pas en limitant ou en enlevant les appareils qu'on va les aider. On va juste retarder le problème. » (Intervenante 3)

De manière générale, les autres stratégies proposées par les intervenants pour soutenir les jeunes présentant une DI qui naviguent dans le cyberspace font référence à l'éducation. En ce sens, quelques sujets précis ont émergé, soit : la confidentialité, les relations interpersonnelles, les dangers liés aux réseaux sociaux et les comportements sains en ligne. Voici les propos d'une intervenante :

« Si j'avais un cellulaire que je voulais donner à un usager qui est en appartement demain, je ferais un épisode de services sur l'utilisation du cellulaire, on entrerait en contact avec la policière au communautaire. On ferait un bout de sensibilisation avec lui parce que sinon il n'y a aucune ressource qui va le faire. » (Intervenante 1)

Certains intervenants élaborent également sur des moyens de prévention spécifiquement en milieu scolaire et sur la nécessité d'accompagner les jeunes dans la découverte des outils technologiques :

« Il y aurait de l'éducation à faire [à l'école]. Autant qu'il y a des programmes sur plein de problématiques, je pense qu'il devrait y en avoir un pour la modélisation des bons comportements à avoir en ligne. » (Intervenante 2)

« On les sensibilise face aux conséquences de comportements... Est-ce que t'as conscience que si tu joues autant, tu te lèves tard, tu ne peux pas te rendre au travail, ça brise ta structure, ta routine. On les sensibilise par rapport aux impacts. » (Intervenante 1)

Des intervenants soulignent aussi l'importance de la sensibilisation au sujet des risques de judiciarisation engendrés par certains comportements commis sur le web et que le recours aux corps de police est une ressource pertinente, tant dans une visée de sensibilisation que de dénonciation des incidents vécus. Une intervenante émet toutefois un bémol par rapport à l'intervention policière, comme le suggère cet extrait de verbatim :

« Souvent on accompagne les jeunes parce qu'il n'y a pas de lien avec les policiers... C'est une figure d'autorité qui est importante, donc ils peuvent être braqués et ils voient ça comme s'ils avaient fait quelque chose de mal. » (Intervenante 5)

Selon certains intervenants, l'adaptation de techniques d'intervention destinées aux problématiques de dépendances classiques, soit d'alcool, de drogue ou de jeux, est adéquate pour répondre au phénomène de l'usage excessif d'Internet, comme le décrit l'extrait de verbatim suivant :

« On fait aussi, c'est récent, des grilles d'autoévaluation. J'ai fait telle chose sur Internet, est-ce que ça m'a apporté quelque chose ? Est-ce que ça été positif ou non ? On peut faire aussi des activités pour voir si j'ai des gains à consommer de l'internet. Si j'en ai, quels sont-ils ? Quelles actions je peux faire pour combler ce besoin-là autrement ? C'est comme consommer de l'alcool ou de la drogue. Tu consommes de l'Internet, pourquoi ? » (Intervenante 1)

Les ressources (organismes, programmes, etc.) auxquelles se référer pour soutenir l'intervention. L'ensemble des intervenants souligne faire face à un manque de ressources pour par rapport aux problématiques rencontrées par les jeunes présentant une DI en lien avec leur utilisation des TIC et d'Internet, comme le suggèrent les extraits de verbatim suivants :

« Je ne connais pas de ressource... Habituellement quand ça arrive je fouille beaucoup. » (Intervenante 3)

« Au Saguenay-Lac-St-Jean, je ne sais pas... J'ai cherché et je n'ai pas trouvé. » (Intervenante 1)

« J'adapte... Je suis démunie, imagine les intervenants sur le terrain. » (Intervenante 6)

Certains précisent que cette lacune se fait également sentir dans d'autres professions. Ils nomment entre autres les policiers et les travailleurs du réseau de la santé, comme le décrivent les extraits de verbatim suivants :

« C'est sûr qu'on a accès à un policier à l'école. On a la possibilité de pouvoir compter sur eux et de faire de la sensibilisation. Mais eux ils sont formés par rapport à des élèves du régulier. On leur arrive avec un élève DI, ils sont un peu perdus. Ils ne vont pas jusque-là dans leur formation. C'est toujours complexe... » (Intervenante 2)

« Ils [les policiers] ne sont pas formés pour des élèves qui peuvent avoir différentes problématiques. C'est nous qui adaptait beaucoup, pour amener des exemples, plus ludiques... » (Intervenante 5)

« Les personnes en dépendance, deuxième ligne au CLSC, ne veulent pas nécessairement traiter notre clientèle [les personnes présentant une DI]. Ils ne sont pas intéressés à leur faire un suivi, car ils ne se sentent pas outillés. » (Intervenante 3)

« J'ai parlé avec Domrémy dans ma région. Ils ont une section de cyberdépendance, mais ça émerge, donc ils sont limités. » (Intervenante 1)

Aussi, presque tous les intervenants soutiennent qu'aucune formation ne leur a été proposée dans leur milieu de travail depuis les dernières années, bien qu'Internet et que les technologies soient en pleine affluence. Le recours aux collègues, aux renseignements disponibles sur le web et à leurs propres connaissances sont des réponses fournies pour désigner leurs sources d'informations actuelles, tel que le verbatim suivant le suggère :

« J'irais sur Google et j'essaierais de trouver de l'information... Si mes collègues ne trouvent pas de réponse [...] je serais embêtée. » (Intervenante 2)

De manière générale, les intervenants se sentent démunis et considèrent qu'il y a un manque en ce qui a trait à la documentation de l'utilisation du web par les personnes présentant une DI. Or, l'analyse du corpus des données permet de répertorier les ressources

suivantes pour soutenir l'intervention dans un contexte d'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI : l'organisme Cyberaide², les centres de réadaptation en dépendance Domrémy, le Regroupement pour la Trisomie 21, plus spécifiquement le programme TASA (Technologies au service de l'autonomie)³. Finalement, l'outil pédagogique interactif de sensibilisation des jeunes relativement à la violence conjugale *Les couloirs de la violence amoureuse* est évoqué par une intervenante :

« On participe à l'activité Les couloirs de la violence amoureuse et ça me permet de commencer une discussion avec les élèves. Ça ne parle pas nécessairement de la DI, ni d'Internet précisément, mais j'adapte le contenu pour parler des textos, des discussions sur Internet, de l'envoi de photos nues. » (Intervenante 5)

La responsabilité d'assurer une utilisation des TIC et d'Internet optimale. Les intervenants ont été amenés à émettre leur opinion concernant les personnes à qui devrait appartenir la responsabilité d'assurer une utilisation optimale des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. De manière générale, les parents sont ciblés comme indispensables dans un processus d'appropriation de l'univers numérique, comme le suggère l'extrait de verbatim suivant :

« S'il y a à la maison un support et un soutien, je pense qu'on peut éviter bien des choses. » (Intervenante 2)

« Je pense vraiment qu'une surveillance accrue de la part des parents serait nécessaire. » (Intervenante 5)

« Je pense que c'est les parents en premier lieu et les responsables des ressources. Surement les enseignants aussi. » (Intervenante 1)

² La centrale canadienne de signalement des cas d'exploitation sexuelle d'enfants sur Internet.

³ Programme d'inclusion sociale encadré par des technologies numériques pour les personnes présentant une trisomie 21.

Les intervenants précisent toutefois que ces derniers devraient également être supervisés afin d'offrir une présence qui soit significative. En fait, tel que montré plus haut, ils considèrent que certains parents sont soit démunis et dépassés face à l'ère numérique ou présentent des difficultés limitant leur compréhension du cyberspace.

Enfin, certains intervenants expliquent que les acteurs scolaires sont les personnes les mieux renseignées pour accompagner les jeunes dans la découverte d'Internet. Selon eux, le milieu scolaire représente également un endroit privilégié pour faire ce type d'enseignement, comme le montrent ces extraits de verbatim :

« La proximité et la relation de confiance généralement bâties entre les élèves, les enseignants et les éducateurs font en sorte que c'est plus facile d'accompagner les élèves dans leur apprentissage d'Internet. Ils vont être plus réceptifs aux conseils qu'on va leur donner aussi et peut-être avoir moins peur qu'on leur confisque leur cellulaire s'ils font quelque chose de moins bien. [...] J'ai l'impression que l'école doit beaucoup s'ajuster à ce que la société devient et actuellement il y a des améliorations à faire à ce niveau-là. On a enlevé les cours d'éducation sexuelle, mais il faudrait les remettre parce qu'on fait beaucoup d'intervention en ce sens-là en lien avec Internet. » (Intervenante 5)

« C'est sûr que les parents doivent accompagner dans la découverte de l'outil. C'est la base. Mais je pense qu'il y a aussi la possibilité de faire des groupes avec les jeunes à l'école. C'est un sujet cool habituellement. » (Intervenante 3)

« Pour eux, on leur dit qu'il ne faut pas faire ça ou ça, mais si tu ne donnes pas d'exemple, ils ne seront pas capables de faire des liens entre les éléments. C'est quelque chose qui serait nécessaire de faire dans les écoles secondaires. » (Intervenante 6)

« C'est quelque chose qui serait nécessaire dans les écoles secondaires [la collaboration avec les policiers]. (Intervenante 1)

Discussion

Les entretiens semi-dirigés réalisés auprès de dix jeunes âgés entre 14 et 20 ans présentant une DI et de sept intervenants ont fait ressortir les données présentées dans le chapitre précédent qui servent ultimement à répondre à la question de recherche : « Quelle est la réalité des jeunes présentant une DI en lien avec leur utilisation des TIC et d'Internet ? ». Ainsi, par la structure du canevas d'entretien appuyé sur la revue de la littérature, les thèmes suivants ont été étudiés et élaborés : 1) les modalités d'utilisation des TIC et d'Internet, 2) les expériences vécues dans le cyberspace et 3) les perceptions entretenues en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet. Des stratégies d'intervention et des recommandations en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI ont également été discutées avec les intervenants. De fait, l'analyse qualitative des données recueillies a permis de répondre aux objectifs visés par l'étude et d'en dégager des constats.

Cette section discute des éléments signifiants décelés par l'étude en fonction des résultats obtenus, de l'analyse thématique réalisée et de la problématique soulevée par la revue de la littérature. Dans un premier temps, un survol des caractéristiques liées à l'utilisation des TIC et d'Internet et des expériences vécues par les jeunes présentant une DI est réalisé. Ensuite, les éléments essentiels se dégageant des résultats sont présentés et des liens avec la littérature scientifique sont proposés. Finalement, les retombées de

l'étude sont décrites et une attention particulière est portée à la pratique professionnelle de la psychoéducation.

Caractéristiques d'utilisation des TIC et d'Internet

D'abord, il importe de rappeler que pour les participants présentant une DI, un critère d'inclusion consistait à faire l'utilisation d'au moins une TIC et d'Internet. Par conséquent, il n'est pas surprenant que tous les jeunes aient confirmé naviguer dans le cyberespace. Cependant, force est de constater que les caractéristiques d'utilisation des technologies, soit les appareils utilisés, le temps accordé, les sites visités, la présence de relation interpersonnelles en ligne, varient grandement d'un jeune à l'autre, ce qui s'observe tant dans leur discours que dans celui des intervenants. De manière générale, il est possible d'avancer que la tablette électronique et le téléphone cellulaire sont des appareils fréquemment utilisés, que le visionnement de vidéos sur YouTube et les jeux vidéo sont des activités populaires et que l'utilisation des TIC et d'Internet se fait généralement en solitaire. Ces résultats corroborent ceux de plusieurs études, la plupart ayant cependant été réalisées auprès d'adultes présentant une DI (Carey *et al.*, 2005; Chiner *et al.*, 2017a, 2017b; Didden *et al.*, 2009). Aussi, presque toutes les informations recueillies auprès des participants et des intervenants à propos des caractéristiques de navigation en ligne se retrouvent dans la littérature scientifique, encore une fois particulièrement pour les adultes présentant une DI. Cela porte à croire que les données empiriques disponibles actuellement abordent de façon juste les concepts inhérents au phénomène étudié par le projet de recherche. Or, puisque l'étude a une visée exploratoire

et que les données montrent une grande disparité d'un jeune à l'autre, il est peu approprié d'en faire une comparaison exhaustive avec les connaissances encore très parcellaires de la littérature. D'ailleurs, des chercheurs soutiennent eux aussi que la faible quantité d'écrits concernant les personnes présentant une DI ne permet guère de brosser un portrait représentatif de cette réalité (Dagenais, Poirier et Quidot, 2012; Hoppestad, 2013). Cet élément, rappelons-le, fait partie de la problématique qui sous-tend ce projet de recherche.

Les expériences vécues selon la perception des jeunes et des intervenants

Dans l'ensemble, les résultats de l'étude en ce qui a trait aux expériences vécues par l'utilisation des TIC et d'Internet paraissent en concordance avec les données issues de la littérature scientifique. En effet, plusieurs aspects qui sont abordés sous l'angle des contributions par les chercheurs s'actualisent à travers l'étude par des situations perçues comme positives. Concrètement, il est question des opportunités de communication avec des personnes éloignées (Chadwick *et al.*, 2013; Normand *et al.*, 2016; Stock *et al.*, 2011; Valkenburg et Peter, 2007), de l'accès à l'information qui favorise l'ouverture sur le monde et la connaissance de soi et du soutien aux apprentissages (Viens *et al.*, 2012). De plus, le discours des jeunes permet de supposer une perception généralement favorable et positive de leur utilisation des TIC et d'Internet, ce qui est aussi signifié par les adultes rencontrés par Chiner *et al.* (2017a). Les avantages perçus par les intervenants sont également répertoriés dans la littérature scientifique, notamment pour favoriser un sentiment de bien-être, pour permettre une autonomie exempte de la présence d'un adulte, pour entretien des relations sociales et pour briser l'isolement. Pour ce qui est des jeunes,

il est possible de remarquer que les thèmes des activités réalisées en ligne, des expériences positives vécues et de la signification portée à leur utilisation des TIC et d'Internet réfèrent généralement aux mêmes propos, c'est-à-dire aux fonctions que prennent les technologies dans leur réalité. Qui plus est, aucun d'entre eux n'a élaboré sur des avantages transversaux pouvant être associés aux technologies, comme par exemple le sentiment d'être comme les autres (Löfgren-Mårtenson, 2008; Molin *et al.*, 2015; Sallafranque St-Louis, 2015; Shpigelman et Gill, 2014a, 2014b), le sentiment de liberté induit par une navigation en ligne autonome (Löfgren-Mårtenson, 2008; Shpigelman et Gill, 2014a, 2014b) ou une diminution de la barrière occasionnée par des limitations des habiletés sociales qui peut être présente en situation de face à face (Chadwick *et al.*, 2013; Löfgren-Mårtenson, 2008). L'exploration des représentations, des significations et des perceptions dans un contexte de recherche auprès de personnes présentant des limitations cognitives, notamment au niveau de la pensée abstraite et de l'introspection, peut s'avérer donc difficile en raison de la faible tangibilité de ces concepts.

De son côté, l'analyse des expériences perçues comme négatives et vécues par les participants âgés entre 14 et 20 ans présentant une DI montre une similitude avec ce qui est proposé par la littérature scientifique en termes de préoccupations et d'enjeux. Par exemple, plusieurs chercheurs évoquent les enjeux liés à la dimension technique de l'utilisation des TIC et d'Internet (Dagenais *et al.*, 2012; Lussier-Desrochers *et al.*, 2011; Lussier-Desrochers *et al.*, 2016; Lussier-Desrochers *et al.*, 2017), ce que les jeunes ont également rapporté (espace de stockage, publicités impromptues, etc.). L'univers

numérique comme lieu à risque de cybervictimisation pour les personnes présentant une DI, notamment en ce qui a trait à la sollicitation sexuelle, aux moqueries et à l'hameçonnage telles que répertoriées par l'étude, est aussi un sujet traité dans la littérature scientifique (Chiner *et al.*, 2017a; Holmes et O'Loughlin, 2012; Sallafranque St-Louis, 2015; Wells et Mitchell, 2014; Ybarra et Mitchell, 2004). Par ailleurs, force est de constater que dans la présente étude, les expériences négatives sont davantage rapportées par les intervenants que par les jeunes. Enfin, la littérature scientifique documente les risques liés à une utilisation inadéquate des réseaux sociaux, à l'adoption de comportements inappropriés par les personnes présentant une DI et au prolongement des conflits entre l'univers virtuel et les situations de face à face (Chiner *et al.*, 2017b; Holmes et O'Loughlin, 2012; Löfgren-Mårénson, 2008; Molin *et al.*, 2015; Sallafranque St-Louis, 2015), ce qui se retrouve également dans les résultats de l'étude.

Bref, un premier constat essentiel de l'analyse des résultats repose sur la similitude entre les résultats obtenus et ce qui est disponible dans la littérature scientifique au sujet de l'utilisation des TIC et d'Internet par les personnes présentant une DI et ce, principalement au sujet des adultes. Les thèmes traités dans la revue de la littérature, tant pour les personnes présentant une DI que pour la population générale, semblent pour certains se retrouver dans la présente étude. Toutefois, l'analyse et l'interprétation de la signification de ceux-ci montrent que des nuances peuvent être apportées. Les prochaines lignes abordent donc ce qui est apparu comme particulier et proposent des hypothèses

permettant d'approfondir la réflexion par rapport à la réalité à travers le cyberspace des jeunes entre 14 et 20 ans présentant une DI.

Le divertissement comme fonction première des TIC et d'Internet pour les jeunes présentant une DI

Les activités réalisées par les jeunes présentant une DI à travers le cyberspace réfèrent principalement au divertissement. Il est notamment question de vidéos sur YouTube, de jeux en ligne et de recherche de contenu en lien avec ses intérêts, dont les sports et le domaine artistique. Le discours spontané des jeunes et des intervenants au sujet des TIC et d'Internet en propose une utilisation ludique sous forme de passe-temps. Cela porte à croire que lorsqu'il est question de l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI, les individus peuvent supposer d'emblée la fonction de divertissement. Ce constat paraît juste lorsque confronté aux données de la littérature qui positionnent également l'utilisation des TIC et d'Internet à titre de loisir (Carey *et al.*, 2005; Chiner *et al.*, 2017a, 2017b; Didden *et al.*, 2009). Par ailleurs, un constat est réalisé en ce qui a trait au fait d'opter pour Internet ou pour une technologie à des fins d'information ou comme soutien dans des tâches scolaires ou de la vie quotidienne. En effet, ces fonctions sont peu mentionnées par les jeunes et les intervenants de l'étude et cet angle n'est pas abordé de manière spontanée. Toutefois, leurs propos suggèrent que l'ordinateur de la classe est fréquemment utilisé à des fins académiques et que l'école est un lieu d'apprentissage et d'intervention indéniable par rapport ce phénomène. Cette utilité des TIC liée à l'enseignement fait d'ailleurs l'objet de plusieurs études (Ganz *et al.*, 2013; MÉES, 2018; Viens *et al.*, 2012). Ce dernier élément supporte l'hypothèse selon laquelle les TIC et

Internet sont principalement perçus comme des outils de divertissement par les jeunes présentant une DI.

Une importance élevée accordée aux caractéristiques de la DI par les intervenants

Un autre constat issu de l'analyse des résultats repose sur la tendance des intervenants à justifier l'utilisation des TIC et d'Internet selon les caractéristiques inhérentes à la DI. En effet, selon leur discours, certaines limitations pourraient avoir un impact sur les fonctions que les technologies prennent et sur les comportements adoptés en ligne par les jeunes. En ce sens, une atteinte cognitive légère pourrait être associée à un ou plusieurs de ces éléments : une meilleure compréhension du cyberespace, une plus grande autonomie par rapport à cette activité, à un encadrement parental moindre, à davantage de temps passé sur Internet et à un intérêt plus élevé pour les relations interpersonnelles virtuelles. Cette hypothèse ne peut être vérifiée par le type d'étude conduit, mais certaines associations ont tout de même été remarquées par l'analyse du contenu. Par exemple, les résultats montrent que certains jeunes qui disent accorder beaucoup de temps à la navigation sur le web sont également ceux qui font une utilisation importante des réseaux sociaux et des jeux multi-joueurs en ligne. Il semble également que ceux ayant mentionné communiquer par Internet sont aussi ceux navigant sur une plus grande variété de sites web. Il est donc possible de se demander si les limitations caractéristiques de la DI et le niveau de soutien ont un impact sur les modalités d'utilisation des TIC et d'Internet. L'étude de Shpigelman (2017) aborde d'ailleurs le niveau d'accessibilité de Facebook en soutenant que les habiletés sensorimotrices et

cognitives étant nécessaires à son utilisation gratifiante restreignent les opportunités pour des personnes présentant davantage de limitations. En outre, la revue de la littérature montre que peu d'études ont abordé la participation aux réseaux sociaux par les personnes présentant une DI (Davies *et al.*, 2015; Holmes et O'Loughlin 2014; Shpigelman et Gill, 2014a) et aucune d'entre elles ne tente d'établir un lien avec le niveau de soutien lié au diagnostic.

L'omniprésence de Facebook et les relations interpersonnelles en ligne chez les jeunes présentant une DI

Un élément pertinent à discuter s'avère l'omniprésence de Facebook dans le discours des jeunes et des intervenants, ceux-ci en ayant fait mention à l'unanimité. Pour tenter d'expliquer cette observation, on peut référer à la littérature scientifique qui montre l'ampleur de la popularité de ce réseau social à travers la société (CEFRIQ, 2017b; Duggan et Brenner, 2013; Steeves, 2014; Tweedie, 2011). Rappelons que 82 % des élèves québécois du secondaire y possèdent leur propre profil (Steeves, 2014), pour ne nommer que cette tranche d'âge. Les résultats issus de la présente recherche suggèrent que la plupart des jeunes se rendent sur Facebook, mais le niveau de participation et d'intérêt y étant porté semble varier grandement. En effet, certains n'y vont que très rarement ou utilisent le compte d'un parent, alors que d'autres affirment qu'il s'agit de leur loisir favori. À ce niveau, la question d'accessibilité de la plate-forme telle que posée ci-haut s'avère pertinente ainsi que l'hypothèse selon laquelle une limitation cognitive plus importante pourrait réduire l'intérêt porté aux interactions sociales.

Qui plus est, lorsqu'il est question de Facebook, le thème des relations interpersonnelles en ligne émerge presque instantanément. À travers les informations fournies par les jeunes et les intervenants, il semble apparaître ce qui pourrait s'apparenter à un continuum d'interactions. La Figure 2 propose une schématisation bâtie à partir de l'interprétation des résultats faite par la chercheuse.

Dans cette schématisation, il est possible de remarquer d'un côté l'absence de relation interpersonnelle en ligne et de l'autre, la présence de discussions avec des personnes inconnues. Ce qui se retrouve au milieu sont des exemples de situations et/ou de comportements documentés lors de l'étude à partir des entrevues avec les jeunes et avec les intervenants. Une première hypothèse pour expliquer cette pluralité de comportements en lien avec les relations interpersonnelles en ligne, et la navigation sur Facebook de manière générale, se rapporte à son niveau d'accessibilité et aux caractéristiques de la DI, tel que montré ci-haut. En effet, selon des intervenants, un développement cognitif moins élevé pourrait être associé à une méconnaissance des plates-formes de clavardage ou à une absence d'intérêt pour les interactions sociales virtuelles.

Un questionnement peut également se poser à savoir pourquoi de tels comportements ont été documentés et pourquoi les jeunes ont tenu à préciser soit qu'ils n'avaient pas de personnes inconnues dans leur réseau social, ou si oui, qu'ils n'interagissaient pas avec eux, que leurs « amis » étaient des personnes gentilles ou bien

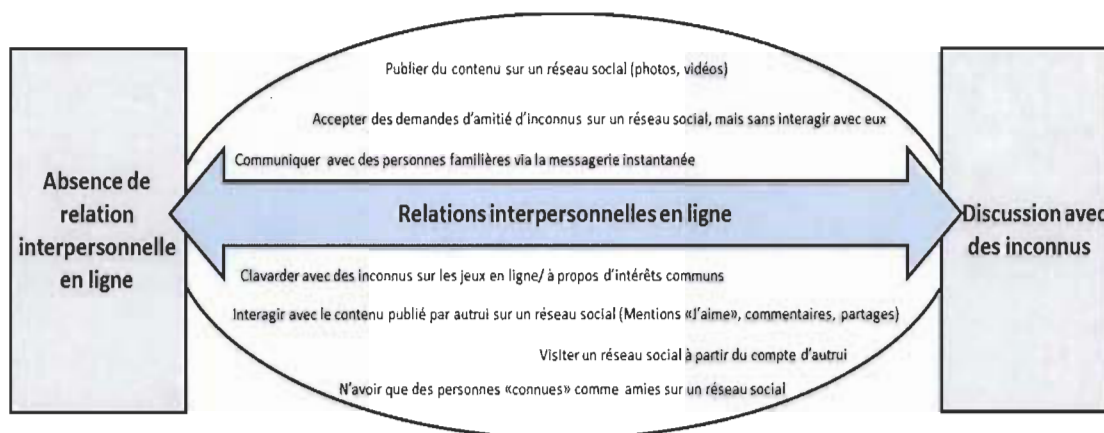


Figure 2. Schématisation des relations interpersonnelles en ligne.

qu'ils interagissent par des mentions, sans entretenir de conversations avec leurs amis. Ce type de discours et celui de certains jeunes mentionnant ne pas se rendre sur des sites de violence lorsque questionnés sur leurs expériences négatives, portent à croire qu'ils pourraient associer la notion de danger avec les inconnus en ligne et les sites à caractère violent. Toutefois, tel qu'il sera présenté dans les prochaines lignes, les expériences vécues rapportées tant par les jeunes que les intervenants montrent une prise de risques élevée, malgré qu'une connaissance du danger semble apparente dans le discours des participants. On pourrait croire que certains jeunes présentant une DI ont une connaissance théorique du danger, mais que l'actualisation des comportements sécuritaires pourrait s'avérer plus difficile. Cette hypothèse rejoint la position de Löfgren-Mårtenson (2008) selon laquelle la mise en application des précautions aux moments opportuns serait ardue et que la désirabilité sociale ferait en sorte que les personnes présentant une DI répètent ce qui leur a été enseigné sans en avoir une réelle compréhension. En ce sens, l'hypothèse

selon laquelle certains jeunes auraient justifié la nature de leur utilisation des TIC et d'Internet, et particulièrement des réseaux sociaux, pour répondre à ce qu'ils percevaient comme attente de la part de la chercheuse paraît plausible. De plus, il est adéquat de croire que la présence de la personne accompagnatrice lors des entretiens a pu influencer les réponses fournies par les jeunes.

Une influence de l'entourage et du contexte peut également être soulevée par rapport au thème de la consommation de pornographie et du visionnement de contenu érotique qui a entre autres été documenté par les entretiens avec les jeunes. En effet, bien que plusieurs participants aient admis spontanément s'adonner à de telles activités sur Internet, il est possible de croire que cette facilité à aborder ce sujet habituellement délicat (Haza, 2012) provienne de l'extérieur. En fait, plusieurs participants proviennent de la même classe dans laquelle un enseignant a rigolé par rapport à la propension des jeunes à visionner des vidéos « *coquins* » juste avant la tenue des entretiens. Comme le sujet avait été abordé préalablement, on peut se demander si un contexte différent aurait permis de récolter autant d'informations à propos de cette réalité. Quoi qu'il en soit, la consommation de pornographie s'avère un élément nouveau soulevé par l'étude puisque, selon la revue de la littérature effectuée pour ce projet de recherche, aucune donnée n'apparaît à ce sujet à propos des jeunes, et même des adultes, présentant une DI. Un élément pouvant s'en apparenter est l'inquiétude de parents et d'intervenants rapportée par Normand *et al.* (2016) par rapport à l'accès à du contenu inapproprié. Il serait intéressant d'approfondir les connaissances à ce sujet d'autant plus que la consommation

de pornographie juvénile a été soulevée comme expériences vécue et perçue négativement par les intervenants.

Les jeunes présentant une DI auteurs de comportements inappropriés en ligne

Dans le même ordre d'idées, l'interprétation des résultats permet de croire que les jeunes peuvent ne pas avoir conscience de la portée de leurs gestes dans le cyberspace, d'autant plus que, selon les précisions apportées par les intervenants en ce qui a trait aux comportements inappropriés adoptés en ligne, leurs intentions ne sont généralement pas malveillantes. En ce sens, ils peuvent par exemple se retrouver auteurs de comportements liés au cyberharcèlement, à la consommation de pornographie juvénile ou à un conflit engendré par une utilisation inadéquate des réseaux sociaux. Cet élément, soit qu'ils se retrouvent auteurs de comportements inadéquats, parfois sans en être conscients, est documenté par la littérature scientifique (Chiner *et al.*, 2017a; Didden *et al.*, 2009), même si davantage d'études portent sur l'envers de la médaille, soit sur leurs expériences de cybervictimisation. Ainsi, observant le nombre d'expériences rapportant des comportements inappropriés adoptés par les jeunes présentant une DI, il est possible de se questionner sur la faible représentation de cette réalité dans la documentation scientifique.

Les comportements à risque ou inappropriés à la base des expériences négatives en ligne

Les intervenants s'accordent pour dire que l'utilisation des TIC et d'Internet engendre des situations de cybervictimisation pour les jeunes présentant une DI. Toutefois, certains de leurs propos laissent sous-entendre que, par leurs propres

comportements, les jeunes présentant une DI peuvent favoriser ces situations de victimisation. En effet, quelques expériences négatives ont été mentionnées en précisant un comportement inapproprié adopté au départ. Par exemple, une intervenante dit qu'une jeune s'est retrouvée la cible de moqueries en raison de ses publications sur un réseau social, mais qu'elle cherchait à attirer l'attention. L'interprétation des expériences perçues comme négatives tant par les jeunes que par les intervenants permet également de constater que la plupart d'entre elles sont initiées par un comportement montré comme à risque ou inapproprié par la littérature scientifique. En effet, les résultats montrent entre autres la présence fréquente de communications avec des personnes inconnues, le fait d'accepter des demandes d'amitié de personnes qui ne sont pas familières, des échanges liés à la sexualité et la diffusion non-consensuelle de photos, ce qui est abordé par plusieurs études (Biron et Bourassa-Dansereau, 2011; Blaya, 2015; Chiner *et al.*, 2017a; Dufour *et al.*, 2014; Nadeau, 2017; Sallafranque St-Louis, 2015; Wells et Mitchell 2014).

Un autre exemple se retrouve dans une expérience rapportée par la participante 10 qui raconte s'être retrouvée ciblée comme auteure de comportements harcelants. Ses propos portent à croire qu'elle était consciente de ses gestes inadéquats, mais qu'elle persistait. Cette notion de réaction face aux situations à risque a également été abordée par l'étude de cas d'Holmes et O'Loughlin (2012) où les bénéfices encourus par une situation surplombaient les risques associés (p.ex. ne pas vouloir supprimer une personne harcelante du réseau social par désir d'entretenir une relation). Il s'agit d'ailleurs d'une source d'inquiétude nommée par les intervenants de l'étude qui soutiennent que par désir

d'avoir des amitiés, d'être inclus, de faire comme les autres, les jeunes présentant une DI peuvent utiliser les réseaux sociaux sans être conscients des règles de sécurité à respecter ou en les ignorant simplement. La littérature scientifique abonde également sur ces particularités de la DI qui peuvent accroître les risques de se retrouver dans une situation défavorable dans le cyberspace (Chiner *et al.*, 2017a; Didden *et al.*, 2009; Löfgren-Mårtenson, 2008; Lussier-Desrochers *et al.*, 2016; Normand *et al.*, 2016; Shpigelman et Gill, 2014a, 2014b). Qui plus est, plusieurs études soutiennent que les personnes présentant une DI peuvent avoir de la difficulté à saisir le sens des « amis » sur les réseaux sociaux (Chiner *et al.*, 2017a; Holmes et O'Loughlin, 2012; Sallafranque St-Louis, 2015; Shpigelman, 2017). La présente recherche corrobore cet élément, notamment puisque certains jeunes affirment n'avoir que des personnes familières comme amis sur leur réseau social et parallèlement, leurs discours montrent qu'ils font référence à des célébrités et non à des membres de leur entourage.

Par ailleurs, un élément marquant de l'analyse des données se retrouve dans les expériences racontées par les jeunes présentant une DI en ce qui a trait à leur incompréhension d'Internet. Par exemple, ils ont justement rapporté un incident lié à la notion d'amitié sur le réseau social Facebook, l'utilisation de mauvais mots-clés ayant engendré l'accès à du contenu sexualisé et une mésentente liée à la communication par messagerie instantanée. Ces éléments n'ont toutefois pas été mentionnés dans le contexte des expériences perçues comme négatives. Il en est de même pour une participante faisant un signe de négation de la tête pour répondre à la question d'un usage ayant un impact sur

le sommeil, tout en exprimant naviguer sur Internet durant la nuit. Or, ces expériences se retrouvent toutes dans la littérature scientifique en ce qui a trait aux réserves et aux préoccupations liées à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. Des questionnements sont alors de mise. Premièrement, serait-il possible que les jeunes ne perçoivent pas ces situations comme négatives puisqu'elles n'engendrent pas de conséquences importantes à leurs yeux ? En effet, il est possible de remarquer que ces situations sont de nature moins grave en termes de danger et de conséquences relativement à la plupart de ceux perçus comme négatifs. La notion de conscience du danger et de la reconnaissance d'une expérience négative a d'ailleurs été abordée par les intervenants qui soutiennent que les jeunes peuvent se rendre compte de l'ampleur de la situation ou du risque seulement lorsqu'une personne responsable la prend en charge. Ainsi, advenant que les situations identifiées précédemment n'aient pas nécessité d'intervention d'une tierce personne, on peut supposer que les jeunes n'en ont pas perçu le côté négatif. Troisièmement, il est pertinent de se pencher sur la possible impression que pourraient entretenir les jeunes présentant une DI du fait qu'une situation négative fait référence à un conflit, à l'interaction avec un inconnu ou à un danger. Cette hypothèse est soulevée puisque, tel qu'expliqué précédemment, certains participants ont spontanément tenu à préciser ne pas naviguer sur des sites de violence, ne pas communiquer avec des inconnus ou n'avoir que des personnes familières dans leurs réseaux sociaux. De même, certains jeunes déclarent accepter les demandes d'amitié d'inconnus tout en insistant sur le fait qu'ils n'interagissent pas davantage avec ces individus. Enfin, tous les résultats obtenus à propos des moyens perçus pour diminuer « *quelque chose qui te faire sentir moins bien* »

font référence à la gestion d'un conflit ou à la suppression d'une tierce personne sur Internet. Par ailleurs, aucun jeune n'a fait mention d'une solution liée aux difficultés techniques, bien qu'elles aient été associées par plusieurs aux expériences vécues et perçues comme négatives. En se fiant aux conclusions de Chalghoumi *et al.* (2019) qui soulèvent que l'attitude des personnes présentant une DI à l'égard des technologies est grandement influencée par leur entourage et en constatant que tous les intervenants ont majoritairement abordé des préoccupations en lien avec les relations interpersonnelles en ligne, une question peut être posée, soit : Serait-il possible que les jeunes présentant une DI associent les expériences dites négatives à celles liées aux relations interpersonnelles puisqu'il s'agit du message véhiculé par leur entourage ?

Le risque de judiciarisation

Il paraît juste de prétendre que l'étude valide les préoccupations liées à la judiciarisation évoquées par Normand *et al.* (2016). En effet, la consommation de pornographie juvénile, les comportements s'apparentant au cyberharcèlement, l'envoi de contenu à caractère sexuel ou violent sont des comportements qui, malgré l'absence d'intention malveillante ou la présence d'une DI, peuvent s'avérer criminel. Le recours aux policiers abordé par l'étude, tant dans une visée de sensibilisation que d'intervention, soutient également les aspects légaux et judiciaires pouvant s'arrimer à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI.

La place des parents

En ce qui a trait à la supervision des parents, les résultats montrent que plusieurs des jeunes âgés entre 14 et 20 ans interrogés bénéficient de peu de surveillance de leur utilisation des TIC et d'Internet. Ils naviguent généralement seuls sur le web, ce qui est une situation également soutenue par l'étude menée par Lussier-Desrochers *et al.* (2011) auprès d'un échantillon d'âge adulte. En outre, les jeunes soutiennent que leurs proches demeurent leur ressource principale en cas de besoin, ce qui est également soutenu par Palmer *et al.* (2012). Les participants rapportent également que certaines règles leur sont imposées en ce qui a trait au lieu et au temps d'utilisation des appareils technologiques, ce qui s'avère adéquat selon Wisniewski *et al.* (2015, cités dans Poulin et Lefebvre, 2017). Par ailleurs, un constat émane de l'analyse des données au sujet de l'implication des intervenants dans l'appropriation des TIC par les jeunes. D'un côté, les participants identifient spontanément les parents comme ressources en cas de besoin et de l'autre, l'analyse des expériences suggère que ce sont principalement des intervenants et des enseignants qui accompagnent dans la gestion des situations problématiques. Il peut être adéquat de rapporter une hypothèse soulevée plus tôt selon laquelle les jeunes pourraient nommer instinctivement les parents comme ressources puisqu'il s'agit du moyen qui leur a été enseigné, mais que dans la réalité, les intervenants sont privilégiés pour répondre à leurs difficultés vécues dans le cyberspace.

Un autre élément qui se dégage de l'étude en ce qui a trait aux parents provient de la perception des intervenants. En effet, bien que certains reconnaissent leur implication,

la majorité ont la perception qu'ils manquent de ressources et qu'ils sont démunis face à l'utilisation des TIC et d'Internet par leurs jeunes. Les intervenants considèrent également que leurs moyens d'encadrement et de gestion sont limités et il est possible d'interpréter une certaine insatisfaction relativement au rôle que prennent les proches. Dans ce contexte, il est pertinent de rappeler les résultats de l'étude de Chiner *et al.* (2017b) selon lesquels les intervenants sont significativement plus concernés par les enjeux associés à l'utilisation des TIC et d'Internet que les parents. Ces derniers ont d'ailleurs significativement moins d'intérêt à recevoir de la formation pour parfaire leurs connaissances, et ce, malgré qu'ils confient se sentir peu outillés. À l'opposé, l'étude de Shpigelman (2017) montre que des parents peuvent adopter une attitude de laisser-aller dans le but d'offrir une liberté et un pouvoir d'agir à la personne présentant une DI. Il est donc possible se demander sur quoi les intervenants de la présente recherche s'appuient pour statuer de leur implication et de leurs ressources. La collecte de donnée n'a pas permis de documenter le niveau de collaboration entre ces personnes, alors ce n'est pas possible d'en faire l'explication. On peut toutefois se demander si leur perception provient de demandes explicitement faites de la part des parents, du nombre d'interventions qu'ils doivent dispenser par manque d'implication des parents ou des propos tenus par les jeunes. Le discours des intervenants montre notamment que les parents se réfèrent à eux pour accompagner dans la gestion des problématiques survenues dans le cyberespace. Ce possible manque de ressources et une difficulté dans l'encadrement des jeunes sont d'ailleurs observés dans la population normative (Poulin et Lefebvre, 2017) et représentent un facteur de risque relativement aux expériences virtuelles négatives

(Mishna *et al.*, 2012; Smahel et Wright, 2014). De surcroît, la stratégie d'encadrement coercitive montrée comme peu appropriée et comme un frein à la discussion entre les jeunes et leurs parents (Chalghoumi et Langevin, 2013; Livingstone *et al.*, 2015; McConkey et Smyth, 2003; Seale, 2014) a été évoquée au courant de l'étude et appert effectivement comme inefficace pour les soutenir dans leur utilisation des TIC et d'Internet.

De manière générale, les résultats de l'étude montrent que les intervenants entretiennent plusieurs réserves quant à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI et, par le fait même, une perception plutôt mitigée du rôle que prennent les parents à ce sujet. De plus, leurs préoccupations et le manque de ressources clamés paraissent surplomber les contributions potentielles de l'univers numérique dans différentes sphères de vie des jeunes présentant une DI. Parallèlement, ces jeunes semblent exprimer à l'unanimité un sentiment positif relativement à leur utilisation des TIC et d'Internet. Il est donc adéquat de se questionner sur l'existence d'un écart entre ce que les jeunes présentant une DI vivent réellement dans le cyberspace et les croyances qui subsistent relativement à ce phénomène, notamment l'impression qu'il représente une source de danger pour cette population. Cela justifie aussi l'hypothèse selon laquelle il pourrait y avoir une incohérence entre les possibilités offertes par l'environnement et les besoins réels des jeunes en ce qui a trait à leur utilisation des TIC et d'Internet. Cette hypothèse est d'ailleurs soulevée plusieurs études (Chiner *et al.*, 2017a; Löfgren-Mårtenson, 2008; Löfgren-Mårtenson *et al.*, 2015).

Modèle des dimensions liées à l'inclusion numérique pour les personnes présentant une déficience intellectuelle

Considérant les éléments significatifs qui ont été abordés jusqu'à présent dans la discussion de l'étude, il paraît nécessaire de structurer l'accompagnement et l'intervention auprès des jeunes qui utilisent les TIC et Internet. En effet, les situations de cybervictimisation et la prise de risques dans le cyberspace liées à leur DI paraissent bien réelles dans la réalité de cette population, d'autant plus que des questionnements émergent en ce qui a trait à la notion de compréhension essentielle à la sécurité en ligne. Cette notion de sécurité et d'utilisation gratifiante des technologies par les personnes présentant une DI étant intimement liées à la présence significative de l'entourage (Chadwick *et al.*, 2013; Chiner *et al.*, 2017b; Löfgren-Mårtenson, 2008; Lussier-Desrochers *et al.*, 2017; Seale, 2014) et le manque de ressources documenté tant par la présente étude que par la revue de la littérature (Chiner *et al.*, 2017b; Poulin et Lefebvre, 2017) appuient la pertinence de faire une lecture des résultats obtenus par l'étude à partir du modèle de Lussier-Desrochers *et al.* (2017). Dans un premier temps, tous les thèmes étudiés par l'étude se retrouvent dans cet outil destiné à favoriser l'inclusion numérique des personnes présentant une DI. À titre de rappel, cette modélisation propose cinq éléments d'analyse, soit : 1) l'accès aux technologies numériques et à Internet; 2) la dimension sensorimotrice; 3) la dimension cognitive; 4) la dimension technique; et 5) la dimension des codes et conventions de l'univers numérique. Dans le cadre de ce mémoire, les trois premières dimensions n'ont pas été élaborées, puisque tous les participants détenaient un accès à une technologie et qu'ils possédaient les habiletés sensorimotrices pour l'utiliser de manière autonome. Pour sa part, la dimension technique a été identifiée par les jeunes en ce qui a trait aux difficultés

de stockage, de connexion à Internet et d'apparition de contenu lié à la publicité en ligne. Ce qui se dégage essentiellement de cette étude se retrouve principalement dans la dimension des codes et conventions. Tel que montré précédemment, la majorité des expériences vécues par les jeunes présentant une DI, une forte proportion des données issues de la revue de la littérature ainsi que la position ambivalente des intervenants relativement à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI reposent sur des limitations caractéristiques au diagnostic qui, par le fait même, sont grandement sollicités par la navigation sur le web. En effet, l'impulsivité, la capacité de jugement parfois limitée, le désir d'être comme les autres et d'entretenir des relations interpersonnelles ainsi que le manque d'anticipation sont des aspects liés à la DI qui pourraient influencer leur utilisation des TIC et qui ont été mentionnés par la présente étude et la littérature existante (Chalghoumi *et al.*, 2019; Chiner *et al.*, 2017b; Didden *et al.*, 2009; Löfgren-Mårtenson, 2008; Lussier-Desrochers *et al.*, 2016; Normand *et al.*, 2016; Shpigelman et Gill, 2014a, 2014b). Finalement, à travers ces interactions s'actualise le soutien de l'entourage auquel les jeunes présentant une DI se réfèrent réellement, selon l'étude. La nécessité de fournir de l'enseignement tant aux personnes présentant une DI qu'aux intervenants et aux proches apparaît primordiale et impérative, comme signalé dans plusieurs recherches (Molin *et al.*, 2015; Shpigelman, 2017).

Modèle proposant des cibles pour l'enseignement et le développement des connaissances chez les acteurs concernés par l'utilisation saine et sécuritaire des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI

Au terme de l'étude, les difficultés liées à l'inclusion numérique des jeunes ayant une DI paraissent relever davantage des dimensions humaines et sociales plutôt qu'à des aspects techniques. Ce constat est d'autant plus juste étant donné que la réponse au quatrième objectif spécifique de ce mémoire, c'est-à-dire de décrire les stratégies utilisées et les recommandations des intervenants en ce qui a trait à l'intervention auprès de jeunes présentant une DI faisant l'utilisation des TIC et d'Internet, montre une faille dans l'offre de service spécialisé pour faire face au phénomène de leur inclusion numérique. De plus, les intervenants affirment se fier aux impacts et conséquences des situations vécues en ligne par les jeunes et sur les interventions qu'ils doivent dispenser pour soutenir leurs propos. Considérant que celle-ci dépeint bon nombre de préoccupations, il importe d'apporter un changement dans la pratique puisque, selon plusieurs études citées dans Chiner *et al.* (2017b; Chadwick et Wesson, 2016; Seale, 2003; Parsons *et al.*, 2008) une perception défavorable peut créer une barrière psychologique pour l'accessibilité et contraindre l'autodétermination des jeunes présentant une DI en ce qui a trait à leur inclusion numérique. L'aboutissement de cette étude s'actualise donc en un modèle qui propose une avenue favorisant une utilisation saine et sécuritaire des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. Ainsi, la Figure 3 montre les sphères qui, en finalité de l'exploration de cette réalité, paraissent à développer en termes d'enseignement chez tous les acteurs concernés.



Figure 3. Cibles de l'enseignement et du développement des connaissances chez les acteurs concernés par l'utilisation saine et sécuritaire des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une déficience intellectuelle.

Ce modèle soulève plusieurs éléments faisant références aux difficultés et préoccupations révélées par l'étude. Par exemple, il est question des limites observées quant à la généralisation des connaissances des dangers liés à Internet par les jeunes, de l'insatisfaction des intervenants relativement à l'implication des parents et de l'absence de formation offerte aux acteurs des milieux de vie des personnes présentant une DI. À sa lecture, il est possible de percevoir la complexité associée à l'enseignement qui doit être mis en place et ce, particulièrement lorsque les limitations associées au diagnostic de DI sont prises en considération. Bien sûr, le modèle proposant des cibles pour l'enseignement et le développement des connaissances est une ébauche issue du projet de recherche et il mériterait qu'une attention plus particulière y soit portée pour le bonifier et l'évaluer pour assurer sa validité en termes d'outil d'intervention.

Retombées de l'étude

D'abord, il importe de rappeler que l'étude est inspirée de l'approche phénoménologique, donc qu'elle vise à décrire un phénomène tel que vécu par un échantillon donné (Fortin et Gagnon, 2010). En ce sens, les résultats obtenus et les constats qui s'en dégagent proposent un survol d'une réalité et il est nécessaire de demeurer prudent quant à son interprétation. De plus, le devis de recherche qualitatif suppose que ce n'est pas parce que ce n'est pas dit, que ce n'est pas vécu ou perçu. Cela veut donc dire qu'il faut être conscient que cette étude ne reflète qu'une partie de l'expérience. Malgré tout, ce mémoire de maîtrise présente un véritable intérêt en ce qui a trait à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. En effet, la revue de la littérature

montre une ère numérique bien ancrée, une affluence des technologies et des réseaux sociaux et un lien significatif entre la participation sociale et l'inclusion numérique. De fait, documenter la réalité de personnes considérées comme vulnérables, soit les jeunes âgés entre 14 et 20 ans présentant une DI, par rapport à un univers propice aux expériences défavorables, soit le cyberspace, paraît pertinent. Ainsi, l'exploration de l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI s'appuie sur un constat issu de la revue de la littérature selon lequel les technologies offrent un large spectre d'avantages pour cette population, mais qu'elles représentent également un terrain propice aux expériences négatives. Qui plus est, les données empiriques concernant la navigation en ligne par les jeunes présentant une DI sont peu nombreuses, ce qui, dans un contexte de connectivité importante de la société, s'avère problématique.

Dans cette optique, l'étude apporte une contribution clinique notable puisqu'elle contribue à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'intervention auprès des personnes présentant une DI. Les intervenants sont d'ailleurs impliqués dans plusieurs recherches abordant l'utilisation des TIC et d'Internet par cette population et leur pertinence dans leur appropriation des technologies est indéniable (Chiner *et al.*, 2017a, 2017b; Löfgren-Mårtenson, 2008; Löfgren-Mårtenson *et al.*, 2015; Normand *et al.*, 2016; Shpigelman, 2017). De plus, l'implication des parents est montrée comme indispensable pour favoriser une utilisation sécuritaire du cyberspace (Molin *et al.*, 2015; Shpigelman, 2017). De fait, ces acteurs gravitant autour de la personne présentant une DI occupent un rôle majeur qui peut se complexifier par la présence vraisemblable d'expériences

négligées vécues dans l'univers virtuel. C'est donc lorsqu'il se produit de telles situations, soit un déséquilibre dans la réalité de l'individu, que l'exercice de la psychoéducation trouve toute son essence. En effet, selon l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (2019) :

Les psychoéducateurs évaluent les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives de la personne, du groupe, de la famille ou de l'organisation. L'entourage et l'environnement présentent des ressources et des limites qu'il est nécessaire d'apprécier et avec lesquelles il faut transiger. (parag. 2)

De manière vulgarisée, il serait possible de dire que le psychoéducateur est une ressource pertinente pour accompagner les familles dans l'inclusion numérique des personnes présentant une DI. Par son expertise en relation d'aide et par sa maîtrise de l'évaluation des besoins, le psychoéducateur peut également adopter un rôle-conseil auprès des intervenants des milieux de vie des jeunes présentant une DI, dont dans les milieux scolaires. Ainsi, l'étude offre une perspective sur ce que la littérature scientifique comporte comme connaissances au sujet de l'utilisation des TIC et d'Internet par les personnes présentant une DI et elle décrit spécifiquement la réalité de jeunes. D'ailleurs, puisqu'il s'agit d'une exploration de ce phénomène à travers les yeux des principaux concernés, elle peut en favoriser la compréhension, malgré qu'elle ne prétende pas brosser un portrait pouvant s'appliquer à tous. Toutefois, ce projet de recherche met en lumière plusieurs éléments qui peuvent servir de cadre de référence tant dans l'accompagnement de la découverte des TIC et d'Internet que dans l'évaluation d'une situation problématique. La perception d'une ambivalence et d'un manque de ressources des parents rapportée par les intervenants, les comportements à risque adoptés par les jeunes,

l'ambiguïté de la notion d'amitiés sur le réseau social Facebook et l'ensemble des difficultés sous-jacent les codes et conventions liées au cyberspace sont quelques constats issus de l'étude qui, une fois connus, peuvent favoriser un sentiment de confiance chez l'intervenant cherchant à s'imbriquer du phénomène. Aussi, les stratégies d'intervention et les recommandations proposées par les intervenants de l'étude peuvent servir de guide pour amorcer une réflexion concernant d'éventuelles activités de sensibilisation, d'éducation ou d'intervention. Bref, un apport de ce projet de recherche pour la psychoéducation se trouve dans l'essence même de cette profession, c'est-à-dire d'arrimer le potentiel d'adaptation de la personne (PAD), c'est-à-dire ses capacités et habiletés, avec le potentiel expérientiel que lui offre son entourage et son environnement, dont les opportunités et le soutien. En corrélant ce domaine avec le *Modèle des dimensions liées à l'inclusion numérique pour les personnes présentant une déficience intellectuelle* de Lussier-Desrochers *et al.* (2017) et les résultats de l'étude, le psychoéducateur se retrouve donc à travailler auprès du jeune présentant une DI et de son entourage pour lui permettre de s'adapter à une nouvelle situation, soit dans le contexte, l'omniprésence des TIC et d'Internet. En définitive, le psychoéducateur peut être amené à collaborer intimement avec l'individu (la personne présentant une DI et son proche), son bagage et ses perceptions. L'étude a donc permis de documenter l'expérience d'utilisation des TIC et d'Internet à travers l'œil de la personne qui la vit, donc au-delà de ce qui peut être observer de manière objective.

Conclusion

À titre de rappel, l'objectif général de l'étude était de documenter la réalité des jeunes 14-20 ans présentant une DI en lien avec leur utilisation des TIC et d'Internet. Celui-ci se déclinait en quatre objectifs spécifiques visant à : 1) décrire l'utilisation des TIC et d'Internet par des jeunes présentant une DI selon leur point de vue et celui d'intervenants; 2) décrire les expériences vécues par les jeunes présentant une DI en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet selon leur point de vue et celui d'intervenants; 3) identifier les contributions et les enjeux liés à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI selon leur point de vue et celui d'intervenants; et 4) décrire les stratégies d'intervention et les recommandations des intervenants en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. En définitive, tous ces objectifs ont été répondus par la présentation des résultats et la discussion de ceux-ci.

Cette étude se distingue par la participation des jeunes âgés de 14 à 20 ans présentant une DI dans une recherche scientifique les concernant. Cet élément est en adéquation avec les recommandations de l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (INSEM, 2016) selon lesquelles il est essentiels d'engager les personnes présentant une DI dans les processus de recherche afin d'en faire les experts du phénomène étudié. Une telle implication représente donc une plus-value de l'étude, particulièrement dans une étude d'approche phénoménologique où l'essence du sujet approfondi repose sur la signification

donnée par l'individu (Fortin et Gagnon, 2010). Soutenu par les principes de participation sociale et d'autodétermination dans un contexte de recherche, un souci d'adaptation du matériel de recherche a été respecté (Veyre, Petitpierre et Gremaud, 2016). L'utilisation des normes d'accessibilité et d'un langage simplifié tant dans la documentation que lors des entretiens favorisé une adéquation et une compréhension du projet par les jeunes présentant une DI. Aussi, la présence d'une personne accompagnatrice assurait la confiance entre les jeunes et contribuait à une meilleure participation.

Limites de l'étude

Malgré les considérations éthiques et d'accessibilité préconisées, toute étude effectuée auprès de personnes présentant des limitations cognitives doit reconnaître que plusieurs biais peuvent limiter la portée des résultats (Julien-Gauthier, Jourdan-Ionescu et Héroux, 2009). Effectivement, tel qu'il a été abordé ci-haut, la désirabilité sociale, la tendance à l'acquiescement et les possibles incompréhensions entre le participant et la chercheure peuvent apporter un élément d'explication aux incohérences soulevées dans leurs discours, mais également nuire à la fiabilité des informations recueillies puisqu'elles ne représenteraient pas de manière juste la réalité vécue par les jeunes. Aussi, une diminution de l'énergie au courant de l'entrevue et le côté peu tangible du sujet étudié, c'est-à-dire la représentation qu'ils se font de leur utilisation des TIC et d'Internet, peuvent avoir agi comme limites de l'étude. Il est d'ailleurs possible qu'une difficulté d'introspection soit une des raisons pour lesquelles certains thèmes ont été peu élaborés, comme par exemple la signification portée à l'utilisation des TIC et d'Internet. En effet,

les contributions potentielles des TIC abordées par les intervenants et par les données empiriques, comme un sentiment accru de liberté et d'être comme les autres, le développement du réseau social et l'apport pour l'autonomie (Chadwick *et al.*, 2013; Löfgren-Mårtenson, 2008; Molin *et al.*, 2015; Sallafranque St-Louis, 2015; Shpigelman et Gill, 2014a, 2014b), n'ont guère été citées les jeunes. Enfin, force est de constater que la structure et le contenu du canevas d'entretien peut avoir eu des répercussions sur les constats issus de la recherche. En effet, celui-ci comportait plusieurs questions fermées qui, d'un côté, facilitent la compréhension, mais d'un autre diminue la richesse des réponses obtenues et peut s'avérer suggestif. À ce niveau, l'absence d'un processus de validation du questionnaire et d'accord-juges concernant la codification représente une limite importante.

Il aurait également été intéressant d'ajouter davantage de questions sur les besoins ressentis par les jeunes relativement à leur utilisation des technologies. En effet, leur perception a été difficile à documenter, ce qui n'a pas permis d'observer une redondance ou une similitude dans leur discours.

En ce sens, une autre limite de l'étude réside dans la méthode d'échantillonnage. En effet, la taille de l'échantillon, déterminé en fonction des principes de saturation empirique proposés par Fortin et Gagnon (2010), peut paraître restreint et limiter la représentativité de la population étudiée. Cependant, l'étude n'entretient pas une prétention de généralisation des résultats et selon la chercheuse principale, un portrait

plutôt complet a été brossé par une collecte de donnée rigoureuse. De plus, une saturation empirique a paru atteinte avec le groupe des intervenants puisqu'une redondance des propos a pu être observée pour la plupart des thèmes abordés.

Il apparaît également qu'une limite de l'étude peut être considérée en ce qui a trait à la méthode de recrutement. En effet, l'utilisation du réseau social Facebook comme canal de communication principal peut avoir limité l'accès à une plus grande proportion de participants, tant pour les jeunes que pour les intervenants. Cependant, tel qu'il a été abordé dans la section de la méthodologie sous-tendant l'étude, ce choix est justifié parce qu'il est en adéquation avec l'objet d'étude, c'est-à-dire l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI. Dès le début, la chercheure principale était consciente de cette limite et a opté pour une méthode de recrutement supplémentaire par la diffusion de l'information dans les milieux de vie principaux de la population visée, soit dans les établissements scolaires. Un raisonnement semblable a été pensé pour le recrutement des intervenants et il s'est avéré que la première option soit davantage fructueuse que la seconde. Cette méthode de recrutement et les critères d'inclusion au projet de recherche pour les intervenants amène à considérer que la composition de leur échantillon peut biaiser les résultats obtenus. En effet, la participation sur une base volontaire à communiquer ses perceptions peut avoir incité des intervenants en recherche de solution à prendre part à l'étude. Cela étant dit, il est possible de supposer que les intervenants moins concernés par une problématique liée à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI n'ont pas vu la pertinence de leur implication, ce qui peut

favoriser une description du phénomène de manière biaisée. Cette limite paraît toutefois minime puisque malgré une telle hypothèse, l'exploration de l'utilisation des TIC et d'Internet a trouvé des similitudes tant dans les discours des jeunes que dans la revue de la littérature. De fait, les résultats peuvent amener à l'avancement des connaissances.

Dans le même ordre d'idées, une autre limite au niveau de la méthodologie réside dans la subjectivité de la chercheuse au moment d'interpréter les résultats obtenus par les entretiens avec les jeunes et les intervenants. Ainsi, la qualité scientifique de l'étude aurait pu être bonifiée par un exercice de validation des données recueillies, notamment en faisant des allers-retours entre l'analyse et l'interprétation des résultats par la chercheuse (Fortin et Gagnon, 2010, 2016). Dans de futures recherches, des relances téléphoniques ou par vidéophonie pourraient approfondir et clarifier les significations apportées au phénomène étudié.

Avenues de recherche

Au départ, le projet de recherche visait à documenter uniquement les expériences interpersonnelles et virtuelles négatives, soit la cyberviolence vécue par les jeunes présentant une DI. Cependant, le recrutement s'est avéré infructueux notamment en raison de la délicatesse du sujet de la victimisation, tels qu'ont indiqués certains parents. Un constat similaire a été montré par Chiner *et al.* (2017a), alors que peu de proches ont montré un intérêt à prendre part à une étude à propos de l'utilisation des TIC et d'Internet par une personne présentant une DI. Une analyse de la situation a permis de

réaliser qu'une étude menée de manière plus vaste permettrait de recueillir des données au sujet de la cyberviolence, mais également sur l'utilisation générale du web par les adolescents présentant une DI. Cette modification du projet de recherche demeurerait toute de même en pertinent par rapport à la recension des écrits qui montre très peu d'études à ce sujet (Hoppestad, 2013; Normand et Sallafranque-St-Louis, 2016). Bref, la présente recherche confirme la présence d'incidents de cyberviolence et documente de manière exploratoire le phénomène. Étant sensibilisés à la limite du recrutement des jeunes lorsqu'il s'agit d'aborder les situations de victimisation, les chercheurs sont encouragés à développer une stratégie pour rassurer les participants et susciter leur intérêt à s'impliquer activement dans le développement des connaissances scientifiques les concernant. Il est également pertinent de se questionner à savoir si la cybervictimisation ne serait vécue que par un petit nombre de personnes présentant une DI, malgré les croyances véhiculées à ce propos, ce qui pourrait expliquer la difficulté rencontrée à les rejoindre.

Puis, à la lumière des constats réalisés par l'étude en ce qui a trait à l'importance de l'entourage, il serait intéressant qu'une recherche future documente la perception des parents et des intervenants relativement à leur niveau de confiance et de compétence pour offrir un soutien adéquat à leur proche présentant une DI. De même, l'exploration des besoins des jeunes présentant une DI en matière d'accompagnement et d'apprentissage permettrait de favoriser un meilleur arrimage entre les opportunités qui leurs sont offertes, les capacités qu'ils détiennent et les objectifs qu'ils poursuivent par la navigation dans le cyberspace.

En ce sens, l'analyse des résultats de l'étude a fait émerger une similitude entre les composantes inhérentes à l'utilisation des TIC par les personnes présentant une DI et le *Modèle fonctionnel de l'autodétermination* de Lachapelle et Wehmeyer (2003). En effet, une appropriation gratifiante des technologies réfère à un comportement autodéterminé et les trois facteurs qui le déterminent, soit les capacités et le développement individuels, les occasions fournies par l'environnement et les expériences de vie et les types de soutien dont bénéficie la personne, semblent s'apparenter aux éléments essentiels soulevés dans la discussion. En plus, puisque « ces facteurs sont influencés par les perceptions et les croyances entretenues par la personne elle-même et par les membres de son entourage » (Caouette, Plichon et Lussier-Desrochers, 2015, p. 3), il semble pertinent de supposer que la réalisation d'une recherche ayant pour cadre de référence l'autodétermination dans un contexte d'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI susciterait un incontestable apport de connaissances pour soutenir leur inclusion numérique. De surcroît, les technologies sont des outils de choix pour soutenir l'autonomie des personnes présentant une DI et l'autonomie est une composante essentielle de l'autodétermination, selon plusieurs chercheurs (Lachapelle *et al.*, 2011, 2013; Lachapelle *et al.*, 2007).

Une quatrième avenue de recherche provient de l'omniprésence de Facebook dans le discours des participants et des intervenants qui fait émerger de manière concrète l'importance de développer les connaissances sur son utilisation par les jeunes présentant une DI. La recension des écrits réalisées dans le cadre de ce mémoire n'a permis que d'identifier une faible quantité d'études ayant porté leur attention sur ce réseau social et

celles-ci abordent principalement la population adulte présentant une DI (Lippold et Burns, 2009; Shpigelman et Gill, 2014). Considérant les bénéfices que peut apporter une participation active sur Facebook et la quantité majeure d'internautes y possédant un profil (CEFRIO, 2017b; Duggan et Brenner, 2013; Steeves, 2014; Tweedie, 2011), il paraît très justifié que les chercheurs s'attardent à l'interaction des jeunes présentant une DI avec cet environnement virtuelle afin d'en assurer une utilisation optimale.

Puis, les résultats obtenus montrent que les perceptions des intervenants en lien avec certains thèmes sont très partagées. Par exemple, l'utilisation d'un appareil cellulaire, la navigation sur Facebook, les relations interpersonnelles en ligne et les expériences de cybervictimisation paraissent comme des sujets pour lesquels ils ont montré de grandes divergences d'opinion. Il pourrait donc être intéressant que de futures recherches analysent des données sociodémographiques concernant les intervenants afin d'identifier si des caractéristiques telles que l'âge, l'expérience, le milieu de travail, etc. pourraient avoir un effet sur les perceptions entretenues.

Références

#CTI. (2016). *Charte pour des technologies inclusives*. Repéré à http://www.ethique.gouv.qc.ca/fr/assets/documents/Actualites/Charte_techo_inclusives.pdf

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2011). *Déficiência intellectuelle : définition, classification et systèmes de soutien* (11^e éd.). Québec, QC: Consortium national de recherche sur l'intégration sociale.

Anderson, C. A., Ihori, N., Bushman, B. J., Rothstein, H. R., Shibuya, A., Swing, E. L., Sakamoto, A. et Saleem, M. (2010). Violent game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 136(2), 151-173. doi:10.1037/a0018251

Ang, R. P. et Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387-397. doi:10.1007/s10578-010-0176-3

Association de Montréal pour la déficiência intellectuelle. (2011). *Diagnostic d'une déficiência intellectuelle Démarches et ressources pour les familles*. Repéré à <https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/02/Diagnostic-d%E2%80%99une-d%C3%A9ficience-intellectuelle-d%C3%A9marches-et-ressources-pour-les-familles.pdf>

Beaumont C., Galand, B. et Lucia S. (2015). Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir, agir. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(1), 182-183. doi:10.7202/1036898ar

Beaumont, C., Gaudreau, N., Duchaine, M.-P., Leclerc, D., Tétreault, C., Blondin, E., ... Garcia, N. (2018). *Une école où il fait bon vivre : mise en contexte de bonnes pratiques*. Communication présentée à la cinquième Journée d'étude annuelle de la Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence, Québec, QC.

Beaumont C., Leclerc, D. et Frenette, É. (2014). *Portrait de la violence dans les écoles du Québec*. Repéré à https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/Portrait_Violence_2014.pdf

Beaumont, C., Leclerc, D. et Frenette, É. (2018). *Évolution de divers aspects associés à la violence dans les écoles québécoises 2013-2015-2017*. Repéré à https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_chaire_cbeaumont/documents/RAPPORT-FINAL-2013-2015-2017.pdf

- Beller, S. (2015). Le troisième monde : adolescence et virtuel. *Journal des psychologues*, 9(331), 39-44. doi:10.3917/jdp.331.0039
- Berge, M., Garcia, V., Bédard, M., Fortin, A. et Côté-Bouchard, S. (2009). *Les effets des technologies Internet sur les relations entre les parents et les adolescents dans les familles québécoises*. Repéré à <https://www.fss.ulaval.ca/sites/fss.ulaval.ca/files/fss/sociologie/m-berge-v-garcia.pdf>
- Biron, J.-F. et Bourassa-Dansereau, C. (2011). *Les préoccupations et les impacts associés à l'utilisation d'Internet dans les milieux des jeunes d'âge scolaire. Les relations, le temps et le développement*. Repéré à http://publications.santemontreal.qc.ca/uploads/tx_asssmpublications/978-2-89673-117-6.pdf
- Blackburn, C. et Read, J. (2005). Using the Internet? The experiences of parents of disabled children. *Child: Care, Health & Development*, 31(5), 507-515. doi:10.1111/j.1365-2214.2005.00541.x
- Blank, G. et Reisdorf, B. C. (2012). The participatory web: A user perspective on Web 2.0. *Information, Communication & Society*, 15(4), 537-554. doi:10.1080/1369118X.2012.665935
- Blaya, C. (2013). *Les ados dans le cyberspace : prises de risque et cyberviolence*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Blaya, C. (2015). Les jeunes et les prises de risque sur Internet. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 63(8), 518-523. doi:10.1016/j.neurenf.2015.07.003
- Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, 3(3), 421-439. doi:10.3917/enf2.183.0421.
- Bonneville, L., Grosjean, S. et Lagacé, M. (2007). *Introduction aux méthodes de recherche en communication*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Bourdon, M. (2014). *Être parent version numérique*. Repéré à https://www.csjonquiere.qc.ca/donnees/media/20/fichiers/webguideparent150_150512.pdf
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Brisson-Boivin, K. (2019). *Les jeunes Canadiens en ligne : repoussant la haine*. Repéré à <http://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/publicationreport/full/jeunes-canadiens-repoussant-haine.pdf>

- Buijs, P. C., Boot, E., Shugar, A., Fung, W. L. A. et Bassett, A. S. (2017). Internet safety issues for adolescents and adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 416-418. doi:10.1111/jar.12250
- Carey, A. C., Fiedman, M. G. et Nelson Bryen, D. (2005). Use for electronic technologies by people with intellectual disabilities. *American Association on Mental Retardation*, 43(5), 322-333. doi:10.1352/0047-6765(2005)43[322:UOETBP]2.0.CO;2
- Caouette, M. (2014). Étude descriptive des pratiques d'intervention en CRDITED favorisant l'autodétermination d'adultes présentant une déficience intellectuelle: la perspective des intervenants. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/7356/>
- Caouette, M., Plichon, R. et Lussier-Desrochers, D. (2015). Autodétermination et création du « chez-soi » : un nouvel enjeu pour les technologies de soutien aux personnes en situation de handicap. *Terminal*, 116. Repéré à <http://journals.openedition.org/terminal/639>
- Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations. (2009). *Génération C, les 12-24 ans - Moteurs de transformation des organisations*. Repéré à <https://cefrio.qc.ca/media/1722/generation-c-rapport-synthese.pdf>
- Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations. (2017a). *Portrait numérique des foyers québécois*. Repéré à https://cefrio.qc.ca/media/1208/netendances_2017-portrait-numerique-des-foyers-quebecois.pdf
- Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations. (2017b). *Visionnement connecté par les jeunes au Québec*. Repéré à <https://cefrio.qc.ca/media/1347/visionnement-connecte-jeunes-au-quebec.pdf>
- Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations. (2018a). *Le commerce électronique au Québec : croissances des achats en lignes sur mobile*. Repéré à https://cefrio.qc.ca/media/2083/netendances-2018_commerce_electronique.pdf
- Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations. (2018b). *Portrait numérique des foyers québécois*. Repéré à <https://cefrio.qc.ca/media/2015/netendances2018-portraitnumeriquefoyersquebecois.pdf>
- Chadwick, D. D., Quinn, S. et Fullwood, C. (2017). Perceptions of the risks and benefits of Internet access and use by people with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 21-31. doi:10.1111/bld.12170

- Chadwick, D. D., Wesson, C. et Fullwood, C. (2013). Internet access by people with intellectual disabilities: Inequalities and opportunities. *Future Internet*, 5(3), 376-397. doi:10.3390/fi5030376
- Chalghoumi, H. (2011). Balises pour l'intervention avec les technologies auprès des élèves qui ont des incapacités intellectuelles. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal. Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5343/Chalghoumi_Hajer_2011_These.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Chalghoumi, H., Cobigo, V., Dignard, C., Gauthier-Beaupré, A., Jutai, J. W., Lachapelle, Y., ... et Perrin, M. (2019). Information privacy for technology users with intellectual and developmental disabilities: Why does it matter? *Ethics & Behavior*, 29(3), 201-217. doi:10.1080/10508422.2017.1393340
- Chalghoumi, H. et Langevin, J. (2013). Quelles finalités pour l'intervention éducative avec les technologies auprès des élèves qui ont des incapacités intellectuelles? *Développement humain, handicap et changement social*, 21(1), 35-57.
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M. et Cardona-Molt, M. C. (2017a). Internet and people with intellectual disability: An approach to caregivers' concerns, prevention strategies and training needs. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 153-158. doi:10.7821/naer.2017.7.243
- Chiner, E., Gómez-Puerta, M. et Cardona-Moltó, M. C. (2017b). Internet use, risks and online behaviour: The view of internet users with intellectual disabilities and their caregivers. *British Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 190-197. doi:10.1111/bld.12192
- Clement, T. et Bigby, C. (2009). Breaking out of a distinct social space: Reflections on supporting community participation for people with severe and profound intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22(3), 264-275. doi:10.1111/j.1468-3148.2008.00458
- Cohen-Almagor, R. (2018). Social responsibility on the Internet: Addressing the challenge of cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 42-52. doi:10.1016/j.avb.2018.01.001
- Compiègne, I. (2011). *La société numérique en question(s)*. Auxerre, France: Sciences Humaines Éditions.

- Dagenais, D., Poirier, K. et Quidot, S. (2012). *L'inclusion numérique telle qu'expérimentée par les citoyens handicapés au Québec*. Repéré à https://www.ophq.gouv.qc.ca/fileadmin/centre_documentaire/Etudes__analyses__et_rapports/Finances_par_l_Office/RAP_inclusion_numerique.pdf
- Davies, D. K., Stock, S. E., King, L. R., Brown, R. B., Wehmeyer, M. L. et Shogren, K. A. (2015). An interface to support independent use of Facebook by people with intellectual disability. *Intellectual & Developmental Disabilities*, 53, 30-41. doi:10.1352/1934-9556-53.1.30
- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., De Moor, J. M., Vermeulen, A., O'Reilly, M., ... et Lancioni, G. E. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146-151. doi:10.1080/17518420902971356
- Doucet, H. (2002). *L'éthique de la recherche : guide pour le chercheur en sciences de la santé*. Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal.
- Dufour, M., Nadeau, L. et Gagnon, S. R. (2014). Tableau clinique des personnes cyberdépendantes demandant des services dans les centres publics de réadaptation en dépendance au Québec : étude exploratoire. *Santé mentale au Québec*, 39(2), 149-169. doi:10.7202/1027837ar
- Duggan, M. (2015). *Mobile messaging and social media 2015*. Repéré à <https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/9/2015/08/Social-Media-Update-2015-FINAL2.pdf>
- Duggan, M. et Brenner, J. (2013). *The demographics of social media users*. Repéré à http://boletines.prisadigital.com/PIP_SocialMediaUsers.pdf
- Festl, R. et Quandt, T. (2013). Social relations and cyberbullying: The influence of individual and structural attributes on victimization and perpetration via the Internet. *Human Communication Research*, 39, 101-123. doi:10.1111/j.1468-2958.2012.01442.x
- Finkelhor, D., Turner, H. A. et Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child Abuse & Neglect*, 36(4), 271-274. doi:10.1016/j.chiabu.2011.12.001
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Repéré à http://www.dphu.org/uploads/attachments/books/books_89_0.pdf.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Fox, S. (2011). *Americans living with disability and their technology profile*. Repéré à https://www.pewinternet.org/wp-content/uploads/sites/9/media/Files/Reports/2011/PIP_Disability.pdf
- Fusaro, M. et Hildgen, B. (2007). *Vaincre l'insécurité numérique et dépasser le sentiment de vulnérabilité le cas des adolescents du Québec*. Repéré à [https://unesco.com.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/40/2017/10/ColloqueInfoS oc2007.pdf](https://unesco.com.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/40/2017/10/ColloqueInfoS_oc2007.pdf)
- Ganz, J. B., Hong, E. R. et Goodwyn, F. D. (2013). Effectiveness of the PECS phase III app and choice between the app and traditional PECS among preschoolers with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 7, 973-983. doi:10.1016/j.rasd.2013.04.003
- Giard, M.-F. et Morin, D. (2010). Le consentement à la recherche en déficience intellectuelle : situation québécoise. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 21, 40-53.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Un portrait statistique des familles du Québec*. Repéré à http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/documents/sf_portrait_stat_complet_11.pdf
- Gouvernement du Québec. (2018). Accessibilité du web. Repéré à <https://www.tresor.gouv.qc.ca/ressources-informationnelles/architecture-dentreprise-gouvernementale/standards-et-normes/accessibilite-du-web/>
- Gouvernement du Québec. (2019). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>
- Guse, K., Levine, D., Martins, S., Lira, A., Gaarde, J., Westmorland, W. et Gilliam, M. (2012). Interventions using new digital media to improve adolescent sexual health: A systematic review. *Journal of Adolescent Health*, 51, 535-543. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.03.014
- Gutiérrez-Recacha, P. et Martorell-Cafranga, A. (2011). People with intellectual disability and ICTs. *Scientific Journal of Media Literacy*, 18(36), 173-180.

- Hampton, K. et Wellman, B. (2003). Neighboring in Netville: How the Internet supports community and social capital in a wired suburb. *City & Community*, 2(4), 277-311. doi:10.1046/j.1535-6841.2003.00057
- Hango, D. W. (2016). *La cyberintimidation et le cyberharcèlement chez les utilisateurs d'Internet âgés de 15 à 29 ans au Canada*. Repéré à https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/75-006-x/2016001/article/14693-fra.pdf?st=d_XWtDbE.pdf
- Haza, M. (2012). Adolescence et pornographie sur la toile. *Journal de l'académie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 21(3), 167-170.
- Hinduja, S. et Patchin, J. W. (2012). Cyberbullying: Neither an epidemic nor a rarity. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 539-543. doi:10.1080/17405629.2012.706448
- Holmes, K. M. et O'Loughlin, N. (2012). The experiences of people with learning disabilities on social networking sites. *British Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 1-5. doi:10.1111/bld.12001
- Hoppestad, B. S. (2013). Current perspective regarding adults with intellectual and developmental disabilities accessing computer technology. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 8(3), 190-194. doi:10.3109/17483107.2012.723239
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/alimentation/sante-jeunes-secondaire1.pdf>
- Institut de la statistique du Québec. (2017). *Enquête québécoise sur l'accès des ménages à Internet*. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/science-technologie-innovation/bulletins/sti-bref-201711-1.pdf>
- Institut national de la santé et de la recherche médicale. (2016). *Synthèse de l'expertise collective. Déficiences intellectuelles*. Repéré à https://www.inserm.fr/sites/default/files/media/entity_documents/Inserm_EC_2016_DeficiencesIntellectuelles_Synthese.pdf
- Internet World Stats. (2019, 15 mars). Internet users in the world by regions. Repéré le 15 mars à <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>
- Knighton, L., Kelly, J. et Kimball, A. (2012). *Jeunesse, J'écoute mise à jour 2012 de l'étude sur la cyberintimidation*. Repéré à [file:///C:/Users/kguerin/Downloads/2012-cir-cyberbullying-fr%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/kguerin/Downloads/2012-cir-cyberbullying-fr%20(2).pdf)

- Jones, L. M., Mitchell, K. J. et Finkelhor, D. (2013). Online harassment in context: Trends from three youth internet safety surveys (2000, 2005, 2010). *Psychology of Violence*, 3(1), 53-69. doi:10.1037/a0030309
- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C. et Héroux, J. (2009). Favoriser la participation des personnes ayant une déficience intellectuelle lors d'une recherche. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 178-188.
- Kaye, H. S. (2000). *Computer and Internet use among people with disabilities*. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439579.pdf>
- Kiriakidis, S. P. et Kavoura, A. (2010). Cyberbullying: A review of the literature on harassment through the Internet and other electronic means. *Family & Community Health*, 33(2), 82-93. doi:10.1097/FCH.0b013e3181d593e4
- Kowalski, R. M. et Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13-20. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.09.018
- Kuss, D. J. et Billieux, J. (2017). Technological addictions: Conceptualisation, measurement, etiology and treatment. *Addictive Behaviors*, 64, 231-233. doi:10.1016/j.addbeh.2016.04.00
- Kydland, F., Molka-Danielson, J. et Balandin, S. (2012). *Examining the use of social media tool "Flickr" for impact on loneliness for people with intellectual disability*. Repéré à <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30062177/balandin-examininguseof-2012.pdf>
- L'intern@ute. (2016). Médias sociaux. Repéré à <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/medias-sociaux/>
- Lachapelle, Y., Lussier-Desrochers, D., Caouette, M. et Therrien-Bélec, M. (2011). *Évaluation des impacts d'une technologie mobile d'assistance à la réalisation de tâches sur l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle*. Trois-Rivières, QC: Office des personnes handicapées du Québec.
- Lachapelle, Y., Lussier-Desrochers, D., Caouette, M. et Therrien-Bélec, M. (2013). Expérimentation d'une technologie mobile d'assistance à la réalisation de tâches pour soutenir l'autodétermination de personnes présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, 96-107. doi:10.7202/1021267ar

- Lachapelle, Y., Lussier-Desrochers, D. et Pigot, H. (2007). Des TIC en soutien à l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Revue québécoise de psychologie*, 28, 111-123.
- Lachapelle, Y. et Wehmeyer, M. L. (2003). L'autodétermination. Dans M. J. Tassé et D. Morin (dir.), *La déficience intellectuelle* (p. 204-214). Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M. et Perrin, A. (2015). *Teens, technology, and friendships: Video games, social media, and mobile phones play an integral role in how teens meet and interact with friends*. Repéré à <https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/9/2015/08/Teens-and-Friendships-FINAL2.pdf>
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cybervictimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435-454.
- Licoppe, C. (2009). *L'évolution des cultures numériques : de la mutation du lien social à l'organisation du travail*. Limoges, France: FYP Editions.
- Lippold, T. et Burns, J. (2009). Social support and intellectual disabilities: A comparison between social networks of adults with intellectual disability and those with physical disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(5), 463-473. doi:10.1111/j.1365-2788.2009.01170.x.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. et Lagae, K. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. Repéré à <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsIV/PDF/Parentalmediation.pdf>
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10(3), 393-411. doi:10.1177/1461444808089415
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. et Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children: Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 years old and their parents in 25 countries*. Repéré à <http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf>
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R. et Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group? *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2016.01507

- Löfgren-Mårtenson, L. (2008). Love in cyberspace: Swedish young people with intellectual disabilities and the Internet. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 10(2), 125-138. doi:10.1080/15017410701758005
- Löfgren-Mårtenson, L., Sorbring, E. et Molin, M. (2015). "T@ngled Up in Blue": Views of parents and professionals on Internet use for sexual purposes among young people with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 33(4), 533-544. doi:10.1007/s11195-015-9415-7
- Lussier-Desrochers, D. (2016). Définir l'intervention technoclinique pour mieux comprendre sa portée. *Revue CNRIS*, 8(1), 14-15.
- Lussier-Desrochers, D. (2017). *Intervention technoclinique dans le secteur des services sociaux : enjeux cliniques et organisationnels*. Québec, QC: Presse de l'université du Québec.
- Lussier-Desrochers, D., Dupont, M.-È., Lachapelle, Y. et Leblanc, T. (2011). Étude exploratoire sur l'utilisation de l'internet par les personnes présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 22, 41-50.
- Lussier-Desrochers, D., Normand, C. L., Fecteau, S., Roux, J., Godin-Tremblay, V., Dupont, M.-È., ... Pépin-Beauchesne, L. (2016). Modélisation soutenant l'inclusion numérique des personnes présentant une DI ou un TSA. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 5-24. doi:10.7202/1039012ar
- Lussier-Desrochers, D., Normand, C. L., Romero-Torres, A., Lachapelle, Y., Godin-Tremblay, V., Dupont, M.-È., ... et Bilodeau, P. (2017). Bridging the digital divide for people with intellectual disability. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(1), article 1. doi:10.5817/CP2017-1-1
- Maino, C., Aimé, A., Salvas, M.-C., Normand, C. et Morin, A. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 181-195. doi:10.1016/j.ridd.2015.11.015
- Medzo-M'engone, J., Bobillier-Chaumon, M.-É. et Préau, M. (sous presse). Changements technologiques, TIC et santé psychologique au travail : une revue de la littérature. *Psychologie française*. doi.org/10.1016/j.psfr.2018.03.002
- Menesini, E. et Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. doi:10.1080/13548506.2017.1279740

- Mesch, G. S. (2009). Parental mediation, online activities, and cyberbullying. *CyberPsychology & Behavior*, 12(4), 387-393. doi:10.1089/cpb.2009.0068
- McClimens, A. et Gordon, F. (2009). People with intellectual disabilities as bloggers: What's social capital got to do with it anyway? *Journal of Intellectual Disabilities*, 13(1), 19-30. doi:10.1177/1744629509104486
- McConkey, R. et Smyth, M. (2003). Parental perceptions of risks with older teenagers who have severe learning difficulties contrasted with the young people's views and experiences. *Children & Society*, 17(1), 18-31. doi:10.1002/chi.725
- 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. Repéré à <http://journals.openedition.org/efg/4845>
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/PAN_Plan_action_VF.pdf
- Ministère de la famille du Québec. (2015). *Ensemble contre l'intimidation! Rapport du Comité d'experts sur la cyberintimidation*. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/rapport-com-experts-cyberintimidation.pdf>
- Ministère de la famille du Québec. (2017). *Ensemble contre l'intimidation!* Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/rapport-com-experts-cyberintimidation.pdf>
- Ministère de la santé et des services sociaux du Québec. (2019). Aperçu de l'éthique en santé et services sociaux. Recherche portant sur des personnes mineures ou majeures inaptes. Repéré à <http://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/ethique/ethique-en-sante-et-services-sociaux/recherche-portant-sur-des-personnes-mineures-ou-majeures-inaptes/>
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J. et Solomon, S. (2010). Cyberbullying behaviours among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(3), 362-374. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01040.x
- Mishna, F., Khoury-Kassabri, M., Gadalla, T. et Daciuk, J. (2012). Risk factors for involvement in cyber bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Children and Youth Services Review*, 34(1), 63-70. doi:10.1016/j.chldyouth.2011.08.032
- Mitchell, K. J., Finkelhor, D. et Wolak, J. (2001). Risk factors for and impact of online sexual solicitation of youth. *Journal of the American Medical Association*, 285(23), 3011-3014. doi:10.1001/jama.285.23.3011

- Molin, M., Sorbring, E. et Löfgren-Mårtenson, L. (2015). Teachers' and parents' views on the Internet and social media usage by pupils with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19, 22-33. doi:10.1177/1744629514563558
- Morin, D., Lachapelle, Y. et Vandoni, C. (2011). *Définir, classer et intervenir en déficience intellectuelle : la 11e édition du manuel de l'AAIDD et ses impacts sur la gestion des services en CRDITED*. Document inédit. https://www.rssl.ca/images/ressources/definir_classer_et_intervenir_en_deficience_intellectuelle-la_11e_edition_du_manuel_de_laaidd_et_ses_impacts_sur_la_gestion_des_services_en_crdited.ppt
- Nadeau, F. (2017). Les pratiques de sextage chez les adolescents : état de la situation actuelle et étude sur la contribution de certains déterminants associés au phénomène. (Thèse de doctorat inédite). Université Laval. Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/28021>
- Näslund, R. et Gardelli, Å. (2013). "I know, I can, I will try": Youths and adults with intellectual disabilities in Sweden using information and communication technology in their everyday life. *Disability & Society*, 28(1), 28-40. doi:10.1080/09687599.2012.695528
- Newman, L., Browne-Yung, K., Raghavendra, P., Wood, D. et Grace, E. (2017). Applying a critical approach to investigate barriers to digital inclusion and online social networking among young people with disabilities. *Information Systems Journal*, 27(5), 559-588. doi:10.1111/isj.12106
- Normand, C. L. et Sallafranque St-Louis, F. (2015). Cybervictimization of young people with an intellectual or developmental disability: Risks specific to social solicitation. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29, 99-110. doi:10.1111/jar.12163
- Normand, C. L., Rodier, S., Lussier-Desrochers, D. et Giguère, L. (2016). Peut-on favoriser l'inclusion sociale des jeunes par l'utilisation des médias sociaux? *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 101-115. doi:10.7202/1043127ar
- Normand, C. L. et Sallafranque St-Louis, F. (2016) Cybervictimization of young people with an intellectual or developmental disability: Risk specific to social solicitations. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), 99-110. doi:10.1111/jar.12163
- Office québécois de la langue française. (2008). Technologie de l'information et de la communication. Repéré à http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8349341

- Office québécois de la langue française. (2018a). Cyberspace. Repéré à http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8355974
- Office québécois de la langue française. (2018b). Technologie numérique. Repéré à http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8360889
- O'Brien, N. et Moules, T. (2010). *The impact of cyber-bullying on young people's mental health*. Repéré à <https://core.ac.uk/download/pdf/132195235.pdf>
- O'Keefe, G. S. et Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families: American Academy of Pediatrics clinical report. *Pediatrics*, 127(4), 800-804. doi:10.1542/peds.2011-0054
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2019). Le psychoéducateur. Repéré à <https://www.ordrepse.d.qc.ca/fr/grand-public/le-psychoeeducateur/>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France: Armand Colin.
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Davies, D. K. et Stock, S. E. (2012). Family members' reports of the technology use of family members with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(4), 402-414. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01489.x
- Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169. doi:10.1177/1541204006286288
- Patchin, J. W. et Hinduja, S. (2012). Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives. *New Media & Society*, 15(1), 154-156. doi:10.1177/1461444812459453c
- Patton, M. A. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Piette, J., Pons, C.-M. et Giroux, L. (2007). *Les jeunes et Internet? (Appropriation des nouvelles technologies)*. Repéré à <https://www.mcc.gouv.qc.ca/publications/LesJeunesetInternet2006.pdf>
- Poulin, M.-H. et Lefebvre, C. (2017). Adolescence et technologie : besoins de savoir, de supervision et de reconnaissance. *Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 43(1), 1-21. doi:10.21432/T2861X

- Price, M. et Dalglish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 51-59.
- Reece, T. (2012). Cyberbullying 411. *Current Health Teens*, 38(5), 7-9.
- Rémond, J. J., Kern, L. et Romo, L. (2015). Étude sur la « cyber-intimidation » : comorbidités et mécanismes d'adaptation. *Encéphale*, 41(4), 287-294. doi:10.1016/j.encep.2014.08.003
- Rocheleau, R., Leblanc, C., Poulin, B. et Sasseville, R. (2010). *L'utilisation de contenus numériques pour l'enseignement et l'apprentissage*. Repéré à http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/t1_complet_rocheleau.pdf
- Ruel, J., Kass, B., Moreau, A. C. et Mbida-Mballa, S. L. (2011). *Guide de rédaction pour une information accessible*. Repéré à <http://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Communication/Guide-pavillon-parc.pdf>
- Sallafranque St-Louis, F. (2015). L'utilisation d'Internet et la sollicitation sexuelle sur le Web auprès des personnes avec une déficience intellectuelle (DI) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA). (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Outaouais. Repéré à http://di.uqo.ca/818/1/Essai_Francois_SallafranqueSt-Louis_2015.pdf
- Sallafranque St-Louis, F. et Normand, C. L. (2011). La sollicitation sexuelle sur Internet auprès des jeunes ayant un retard de développement. *Revue québécoise de psychologie*, 32(1), 1-14.
- Salmerón, L., Gómez, M. et Fajardo, I. (2016). How students with intellectual disabilities evaluate recommendations from internet forums. *Reading and Writing*, 29(8), 1653-1675. doi:10.1007/s11145-016-9621-4
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V. I., Buntinx, W. E. M., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... Yeager, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, classification and systems of support* (11^e ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Seale, J. (2014). The role of supporters in facilitating the use of technologies by adolescents and adults with learning disabilities: A place for positive risk-taking. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 220-236. doi:10.1080/08856257.2014.906980
- Sécurité publique Canada. (2015). *Fiche de renseignements : cyberintimidation*. Repéré à <https://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/2015-r038/2015-r038-fra.pdf>

- Sergerie, M.-A. (2014). Cyberdépendance : la dépendance aux médias sociaux et à la technologie mobile. *Psychologie Québec*, 31(2), 41-43.
- Shpigelman, C. N. (2017). Leveraging social capital of persons with intellectual disabilities through Facebook participation: The perspectives of family members and direct support staff. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(6), 407-418. doi:10.1352/1934-9556-55.6.407
- Shpigelman, C.-N. et C. J. Gill. (2014a). Facebook use by persons with disabilities. *Journal of Computer-mediated Communication*, 19(3), 610-624. doi:10.1111/jcc4.12059.
- Shpigelman, C.-N. et Gill, C. J. (2014b). How do adults with intellectual disabilities use Facebook? *Disability & Society*, 29(10), 1601-1616. doi:10.1080/09687599.2014.966186
- Slonje, R. et Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- Smahel, D. et Wright, M. F. (2014). *The meaning of online problematic situations for children: Results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries*. Repéré à http://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/1745_D4.2MeaningsReport_original.pdf
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. et Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49(4), 376-385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Staksrud, E. et Livingstone. (2009). Children and online risk: Powerless victims or resourceful participants? *Information, Communication & Society*, 12(3), 364-387. doi:10.1080/13691180802635455
- Statistique Canada. (2013). *Enquête sociale générale : aperçu 2013 Division de la statistique sociale et autochtone*. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89f0115x/89f0115x2013001-fra.pdf?st=vVebE3Rm.pdf>
- Statistique Canada. (2016). Technologies de l'information et de la communication. Repéré à <http://www5.statcan.gc.ca/subject-sujet/theme-theme.action?pid=2256&lang=fra&more=1>

- Steeves, V. (2014). *Jeunes canadiens dans un monde branché. Phase III : parler de la vie en ligne avec les jeunes et les parents*. Repéré à http://habilomedias.ca/sites/mediasmarts/files/pdfs/publicationreport/full/JCMBIII_La_vie_en_ligne_Rapport.pdf
- Stock, S. E., Davies, D. K., Wehmeyer, M. L. et Lachapelle, Y. (2011). Emerging new practices in technology to support independent community access for people with intellectual and cognitive disabilities. *NeuroRehabilitation*, 28(3), 261-269. doi:10.3233/NRE-2011-0654
- Tanis, E., Palmer, S., Wehmeyer, M., Davies, D., Stock, S., Lobb, K. et Bishop, B. (2012). Self-Report computer-based survey of technology use by people with intellectual and developmental disabilities. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(1), 53-68. doi:10.1352/1934-9556-50.1.53
- Tétreault, C. (2018). *Jeunes connectés. Parents informés*. Québec, QC: Éditions Midi Trente.
- Thoër, C., Millerand, F., Vrignaud, C., Duque, N. et Gaudet, J. (2015). Sur le web, je regarde des vidéos, des séries et des émissions' : catégorisation et sélection des contenus de divertissement visionnés en ligne par les jeunes de 12 à 25 ans. *Journal of Media, Performing Arts and Cultural Studies*, 2, 191-207.
- Thomas, H. J., Connor, J. P. et Scott, J. G. (2014). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents. *Educational Psychology Review*, 27(1), 135-152. doi:10.1007/s10648-014-9261-7
- Tisseron, S. (2011). Les nouveaux réseaux sociaux sur internet. *Psychotropes*, 17(2), 99-118. doi:10.3917/psyt.172.0099.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014
- Travaux publics et Services gouvernementaux Canada. (2019). Naviguer sur/dans Internet. Repéré à https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/clefsfp/index-fra.html?lang=fra&lettr=indx_catlog_n&page=9ytgTOlas7qU.html
- Tweedie K. (2011) Logged on: Scots reveal how social networking sites changed their lives for the better. Repéré à <http://www.dailyrecord.co.uk/news/science-and-technology/2011/08/12/logged-on-scots-reveal-how-social-networkingsites-changed-their-lives-for-the-better-86908-23339228>
- Valkenburg, P. M. et Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' online communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43(2), 267.

- Veyre, A. T., Petitpierre, G. et Gremaud, G. (2016). L'entretien de recherche avec des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de recherche en ergothérapie*, 2(2), 73-81. doi:10.13096/rfre.v2n2.58
- Viens, J., Langevin, J., Saint-Pierre, M. et Rocque, S. (2012). Pour des technologies accessibles aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 457-428. doi :10.7202/1025248ar
- Wade, A. et Beran, T. (2011). Cyberbullying: The new era of bullying. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 44-61. doi:10.1177/0829573510396318
- Wehmeyer, M. L., Smith, S. J., Palmer, S. B., Davies, D. K. et Stock, S. E. (2004). Technology use and people with mental retardation. *International Review of Research in Mental Retardation*, 29, 291-337.
- Wells, M. et Mitchell, K. J. (2014). Patterns of internet use and risk of online victimization for youth with and without disabilities. *Journal of Special Education*, 48(3), 204-213. doi:10.1177/0022466913479141
- Werner, S. et Shpigelman, C. N. (2019). Information and communication technologies: Where are persons with intellectual disabilities? *Israel Journal of Health Policy Research*, 8(1), 1-3. doi:10.1186/s13584-018-0282-4
- Whittaker, E. et Kowalski, R. M. (2015). Cyberbullying via social media. *Journal of School Violence*, 14(1), 11-29. doi:10.1080/15388220.2014.949377
- Wolak, J., Mitchell, K. et Finkelhor, D. (2007). Unwanted and wanted exposure to online pornography in a national sample of youth Internet users. *Pediatrics*, 119(2), 247-257. doi:10.1542/peds.2006-1891
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L. et Mitchell, K. J. (2007). The co-occurrence of Internet harassment and unwanted sexual solicitation victimization and perpetration: Associations with psychosocial indicators. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 31-41. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.09.010
- Ybarra, M. L. et Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Palmer, N. A. et Reisner, S. L. (2014). Online social support as a buffer against online and offline peer and sexual victimization among U.S. LGBT and non-LGBT youth. *Child Abuse & Neglect*, 39, 123-136. doi:10.1016/j.chiabu.2014.08.006

Appendice A

Liste de ressources pour soutenir dans l'utilisation des TIC et d'Internet

LISTE DE RESSOURCES

L'utilisation d'Internet par les adolescents présentant une déficience intellectuelle : leurs perceptions et celles d'intervenants

Chercheure principale :

Kathryne Guérin

Candidate à la maîtrise en psychoéducation

Département de psychoéducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Directeur de recherche : Martin Caouette, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

Co-directrice de recherche : Danielle Leclerc, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

Une liste de ressources pouvant accompagner et informer les participants, les accompagnateurs et les membres de l'entourage avant et après la participation au projet de recherche a été dressée et est présentée ci-bas.

Ressources	Qu'est-ce que c'est ?	Coordonnées
Tel-jeunes (Au Québec)	Ressources gratuites, confidentielles et accessibles 24 heures/7 jours.	Téléphone : 1-800-263-2266 Texte : 514-600-1002 Courriel sur le site Internet : http://teljeunes.com/questions/poser
Jeunesse, J'écoute (À travers le Canada)	Des professionnels sont disponibles en tout temps pour t'écouter et t'aider avec tout ce qui peut te tracasser.	Téléphone : 1-800-668-6868 Clavarder en ligne sur le site Internet : http://www.jeunessejecoute.ca/Teens/AskUsOnline/Chat-counselling.aspx

Info-Social 811	Service de consultation téléphonique gratuit, confidentiel et accessible 24 heures/7 jours pour toute problématique psychosociale.	Téléphone : 811
Services de police	Les services de police sont en mesure d'informer et d'agir face à un possible acte criminel. Ils sont la ressource à contacter pour déposer une plainte. La plupart du temps, un intervenant du CAVAC peut être présent pour accompagner au poste de police. Les policiers sont peuvent également offrir des activités de sensibilisation dans les différents milieux de vie (établissements scolaires, organismes communautaires, etc.)	
Centre d'aide aux victimes d'actes criminels (CAVAC)	Le CAVAC est une ressource d'aide et d'accompagnement pour les personnes victimes d'un acte criminel, leurs proches et les témoins. L'aide des CAVAC est disponible que l'auteur du crime soit ou non identifié, arrêté, poursuivi ou reconnu coupable.	Téléphone : 1-877-822-2822
Centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) et centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS)	Usage excessif d'Internet ? Cyberdépendance ? Consommation problématique de pornographie ? Tu as l'impression que quelque chose ne va pas bien ? Les CISSS et CIUSSS offrent des services d'intervention et de prévention divers en lien avec une panoplie de problématiques. Contacte-les et ils te référeront au service le plus adapté pour toi.	

Services psychosociaux des milieux scolaires et/ou de travail	Renseigne-toi. Dans la plupart des milieux scolaires et de travail se retrouvent des professionnels pouvant t'accompagner et répondre à tes questions. Ces personnes peuvent s'appeler psychologues, intervenants, techniciens spécialisés, conseillers, psychoéducateurs, éducateurs, etc.
Centre de prévention du crime chez les jeunes	Site Internet qui te renseigne sur la cyberviolence, qui t'explique quoi faire si tu crois en être victime et qui te présente des trucs pour naviguer sur le web en toute sécurité. www.choix.org
AidezMoiSVP	Site Internet sur lequel tu peux dénoncer des actes de cyberviolence, trouver des moyens pour supprimer une photo sur le web, etc. Tu y retrouves aussi une panoplie de renseignements notamment en lien avec l'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux. https://www.needhelpnow.ca/app/fr/

Appendice B

Lettres d'information et formulaires de consentement

LETTRE D'INFORMATION POUR LES INTERVENANTS

L'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une déficience intellectuelle ; Leurs perceptions et celles d'intervenants

Chercheure principale :

Kathryne Guérin

Candidate à la maîtrise en psychoéducation

Département de psychoéducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Directeur de recherche : Martin Caouette, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

Co-directrice de recherche : Danielle Leclerc, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

Votre participation à la présente recherche serait grandement appréciée. Les résultats obtenus permettront de documenter l'utilisation des TIC et d'Internet les jeunes présentant une déficience intellectuelle. Dans le cadre de ce projet, des jeunes présentant une déficience intellectuelle seront invités à élaborer sur leur utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), sur les bénéfices et inconvénients qu'ils en retirent, etc. Bref, leur perception et leur vécu quant à la navigation sur le web seront les éléments ciblés par l'entretien. Des intervenants œuvrant auprès de la clientèle adolescente présentant une déficience intellectuelle seront également rencontrés dans le cadre de la présente recherche. Ainsi, leurs perceptions seront confrontées dans l'objectif de développer de plus amples connaissances sur ce sujet qu'est l'utilisation des TIC par les adolescents présentant une déficience intellectuelle.

Objectif

L'objectif de ce projet de recherche est de pallier le manque de connaissances concernant l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une déficience intellectuelle. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions nécessaires à votre compréhension. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

Tâche

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à une entrevue d'une durée approximative de 60 minutes. Cette entrevue sera réalisée à l'endroit de votre choix, en-dehors des heures d'école ou de travail. Le contenu auditif sera enregistré pour faciliter la réalisation de la rencontre.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque majeur n'est associé à votre participation au projet de recherche. Il est possible que le fait de raconter des expériences vécues dans le cadre de votre profession crée un inconfort, d'autant plus que le sujet de l'utilisation des TIC par les adolescents présentant une déficience intellectuelle s'avère parfois mitigé. Si cela se produit, il ne faut pas hésiter à en parler avec le chercheur. Celui-ci pourra guider vers des ressources en mesure de vous aider.

Aussi, le temps consacré au projet, soit environ une heure, représente un inconvénient à considérer.

Bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances en lien avec les expériences virtuelles d'adolescents présentant une déficience intellectuelle est le seul bénéfice direct prévu à la participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par l'attribution d'un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de mémoire de recherche, d'articles ou de conférences, ne permettront pas de vous identifier.

Les données audios seront retranscrites et conservées dans un fichier doté d'un mot de passe et ce, jusqu'à un an après la fin du projet de recherche. Elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Les seules personnes pouvant faire le lien entre les textes retranscrits et le numéro d'identification des participants sont les chercheurs.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Clicours.COM

Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Kathryne Guérin, chercheuse principale, à l'adresse électronique suivante : kathryne.guerin@uqtr.ca. Vous pouvez également vous adresser à M. Martin Caouette, directeur du projet de recherche, au numéro de téléphone suivant : 819-376-5011, poste 4035.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-17-234-07.03 a été émis en date du 26 octobre 2017

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheure

Moi, *Kathryne Guérin*, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant intervenant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet **L'utilisation d'Internet par les adolescents présentant une déficience intellectuelle ; Leurs perceptions et celles d'intervenants** » J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

☐ Je consens à être enregistré/filmé.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant intervenant :	Chercheure principale :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Résultats de la recherche

Un résumé des résultats sera envoyé aux participants qui le souhaitent. Ce résumé ne sera cependant pas disponible avant quelques mois. Indiquez l'adresse électronique à laquelle vous souhaitez que ce résumé vous parvienne :

Adresse :

Si cette adresse venait à changer, il vous faudrait en informer la chercheure.

LETTRE D'INFORMATION POUR LE PARTICIPANT

L'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une déficience intellectuelle ; Leurs perceptions et celles d'intervenants

Chercheure principale :

Kathryne Guérin

Candidate à la maîtrise en psychoéducation

Département de psychoéducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Directeur de recherche : Martin Caouette, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

Co-directrice de recherche : Danielle Leclerc, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

Bonjour,

Je suis Kathryne Guérin. Je fais une recherche pour apprendre des nouvelles choses. J'aimerais apprendre ce que tu fais sur ton ordinateur ou sur ton cellulaire, ce que tu aimes et ce que tu aimes moins sur Internet.

Je t'invite à participer à une recherche qui s'appelle « **L'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une déficience intellectuelle ; Leurs perceptions et celles d'intervenants** » Je vais t'expliquer comment fonctionne une recherche et ensuite tu pourras décider si tu souhaites y participer.

D'abord, nous allons nous rencontrer une seule fois avec un adulte de ton choix. L'adulte de ton choix peut être ton parent ou ton intervenant. Nous allons nous rencontrer dans un endroit que tu choisiras avec ton proche. La rencontre durera environ une heure.

Je vais te poser des questions. Par exemple, je vais te demander ce que tu fais sur Internet. Je vais aussi te demander ce que tu aimes et ce que tu aimes moins.

Numéro du certificat : CER-17-234-07.03

Certificat émis le : 26 octobre 2017

Exemples de questions :

- Qu'est-ce que tu fais sur Internet ?
- Qu'est-ce que tu aimes faire sur Internet ?
- Quel appareil tu utilises ?
- Combien de temps par jour tu es sur Internet ?

Pour ne rien oublier, je vais enregistrer ce que tu me dis. Tu pourras quitter la rencontre quand tu veux. Quand notre rencontre sera terminée, ta participation à ma recherche sera terminée.

Personne ne va savoir ce que tu me dis, sauf l'adulte qui sera avec nous. Par contre, toi tu as le droit de dire aux personnes que tu connais que tu as participé à mon projet de recherche. C'est toi qui décides.

Il n'y a aucun risque pour toi de participer à ma recherche. C'est toi qui décides de participer ou pas.

Tu peux prendre le temps que tu veux pour y penser. Tu peux en parler avec tes amis, avec tes parents ou à tes proches pour t'aider à prendre une décision. Tu as le droit de dire non maintenant, **avant** la rencontre et **pendant** la rencontre.

Si tu as des questions à me poser ou si tu veux me dire que tu veux participer à ma recherche, écris-moi un courriel à l'adresse : kathryne.guerin@uqtr.ca ou appelle Martin Caouette, mon directeur de recherche au 819-376-5011, poste 4035.

Nous serions très contents de parler avec toi.

Après le projet, si tu n'as pas aimé comment s'est déroulé notre rencontre, tu peux le dire à des gens dont le travail c'est de s'assurer que les recherches soient bien faites. Tu peux appeler au numéro suivant : 819-376-5011, poste 2129 ou leur écrire à l'adresse courriel : CEREH@uqtr.ca

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Si tu es d'accord pour participer à ma recherche, je te demande de signer un formulaire pour être certaine que tu as bien compris.

Premièrement, je m'engage à bien faire mon travail :

Engagement du chercheur

Moi, *Kathryne Guérin*, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Maintenant, c'est à ton tour de dire si tu veux participer ou non à la recherche. Je vais te poser des questions pour voir si tu as bien compris.

Est-ce que j'ai le droit de refuser de participer à ce projet ? Oui ☐ Non ☐

Après avoir signé ce formulaire, est-ce que je peux changer d'idée et ne pas participer à ce projet ? Oui ☐ Non ☐

Est-ce qu'une personne peut m'aider à décider de participer ou non à ce projet ?
Oui ☐ Non ☐

Si je n'ai pas aimé comment s'est déroulé ce projet, est-ce que je peux le dire à quelqu'un ?
Oui ☐ Non ☐

Est-ce que le chercheur va répéter ce que je lui ai dit ? Oui ☐ Non ☐

Je _____, confirme avoir compris le projet de recherche. J'ai eu assez de temps pour réfléchir et j'ai posé les questions nécessaires. J'accepte de participer au projet.

Participant	Chercheure principale
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

LETTRE D'INFORMATION POUR LE PARTICIPANT

L'utilisation d'Internet par les adolescents présentant une déficience intellectuelle ; Leurs perceptions et celles d'intervenants

Chercheure principale :

Kathryne Guérin

Candidate à la maîtrise en psychoéducation

Département de psychoéducation

Université du Québec à Trois-Rivières

Directeur de recherche : Martin Caouette, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

Co-directrice de recherche : Danielle Leclerc, Ph.D., Université du Québec à Trois-Rivières

Bonjour,

Je suis Kathryne Guérin. Je fais une recherche pour apprendre des nouvelles choses. J'aimerais apprendre ce que tu fais sur ton ordinateur ou sur ton cellulaire, ce que tu aimes et ce que tu aimes moins sur Internet.

Je t'invite à participer à une recherche qui s'appelle « **L'utilisation d'Internet par les adolescents présentant une déficience intellectuelle ; Leurs perceptions et celles d'intervenants.** » Je vais t'expliquer comment fonctionne une recherche et ensuite tu pourras décider si tu souhaites y participer.

D'abord, nous allons nous rencontrer une seule fois avec un adulte de ton choix. L'adulte de ton choix peut être ton parent ou ton intervenant. Nous allons nous rencontrer dans un endroit que tu choisiras avec ton proche. La rencontre durera environ une heure.

Je vais te poser des questions. Par exemple, je vais te demander ce que tu fais sur Internet. Je vais aussi te demander ce que tu aimes et ce que tu aimes moins.

Exemples de questions :

Numéro du certificat : CER-17-234-07.03

Certificat émis le : 26 octobre 2017

- Qu'est-ce que tu fais sur Internet ?
- Qu'est-ce que tu aimes faire sur Internet ?
- Est-ce que tu utilises un ordinateur, un cellulaire ou une tablette ?
- Combien de temps par jour tu es sur Internet ?

Pour ne rien oublier, je vais enregistrer ce que tu me dis. Tu pourras quitter la rencontre quand tu veux. Quand notre rencontre sera terminée, ta participation à ma recherche sera terminée.

Personne ne va savoir ce que tu me dis, sauf l'adulte qui sera avec nous. Par contre, toi tu as le droit de dire aux personnes que tu connais que tu as participé à mon projet de recherche. C'est toi qui décides.

Il n'y a aucun risque pour toi de participer à ma recherche. C'est toi qui décides de participer ou pas.

Tu peux prendre le temps que tu veux pour y penser. Tu peux en parler avec tes amis, avec tes parents ou à tes proches pour t'aider à prendre une décision. Tu as le droit de dire non maintenant, **avant** la rencontre et **pendant** la rencontre.

Si tu as des questions à me poser ou si tu veux me dire que tu veux participer à ma recherche, écris-moi un courriel à l'adresse : kathryne.guerin@uqtr.ca ou appelle Martin Caouette, mon directeur de recherche au 819-376-5011, poste 4035.

Nous serions très contents de parler avec toi.

Après le projet, si tu n'as pas aimé comment s'est déroulé notre rencontre, tu peux le dire à des gens dont le travail c'est de s'assurer que les recherches soient bien faites. Tu peux appeler au numéro suivant : 819-376-5011, poste 2129 ou leur écrire à l'adresse courriel : CEREH@uqtr.ca

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE PARTICIPANT

Si tu es d'accord pour participer à ma recherche, je te demande de signer un formulaire pour être certaine que tu as bien compris.

Premièrement, je m'engage à bien faire mon travail :

Engagement de la chercheure

Moi, *Kathryne Guérin*, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Maintenant, c'est à ton tour de dire si tu veux participer ou non à la recherche. Je vais te poser des questions pour voir si tu as bien compris.

Est-ce que j'ai le droit de refuser de participer à ce projet ? Oui ☐ Non ☐

Après avoir signé ce formulaire, est-ce que je peux changer d'idée et ne pas participer à ce projet ? Oui ☐ Non ☐

Est-ce qu'une personne peut m'aider à décider de participer ou non à ce projet ?
Oui ☐ Non ☐

Si je n'ai pas aimé comment s'est déroulé ce projet, est-ce que je peux le dire à quelqu'un ?
Oui ☐ Non ☐

Est-ce que le chercheur va répéter ce que je lui ai dit ? Oui ☐ Non ☐

Je _____, confirme avoir compris le projet de recherche. J'ai eu assez de temps pour réfléchir et j'ai posé les questions nécessaires.

J'accepte de participer au projet.

Participant	Parent / Tuteur / Curateur
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

Chercheure
Signature :
Nom :
Date :

Appendice C

Affiche de recrutement

RECHERCHE PARTICIPANTS



Projet de recherche

L'utilisation d'Internet par les adolescents présentant une déficience intellectuelle ; Leurs perceptions et celles d'intervenants

RÉSUMÉ DE L'ÉTUDE

Tandis que les situations d'intimidation sont de plus en plus dénoncées dans les milieux scolaires québécois, les gestes de violence commis sur le web s'exacerbent, notamment en raison de l'accès grandissant aux technologies de l'information et de la communication (TIC). Fréquemment appelés cyberintimidation, ces comportements ont des répercussions majeures sur la vie des adolescents et certains sous-groupes s'avèrent davantage vulnérables face à cette problématique. C'est notamment le cas de ceux présentant une déficience intellectuelle (DI). Malgré l'attention accrue portée aux situations de cyberviolence, peu de connaissances scientifiques sont disponibles par rapport à ce phénomène chez les adolescents présentant une DI. De manière plus générale, il s'avère que la simple utilisation des TIC par ces jeunes soit peu documentée d'où l'objectif de ce mémoire de recherche. Ainsi, le projet constitue une étude exploratoire qualitative qui décrit les expériences virtuelles vécues par des adolescents présentant une déficience intellectuelle, tant de leurs points de vue que de ceux d'intervenants.

CRITÈRES D'INCLUSION DES PARTICIPANTS ADOLESCENTS ET JEUNES ADULTES :

- Être âgé entre 14 et 21 ans.
- Utiliser une technologie de l'information et de la communication (TIC) pour naviguer sur le web

ÊTRE PARTICIPANT C'EST ...

- Vivre une seule rencontre de « jasette » d'une durée d'environ 1h00 ;
- Être accompagné d'un adulte de son choix ;
- Se rencontrer dans un lieu de son choix ;
- Raconter son vécu en lien avec l'utilisation d'Internet.

CRITÈRES D'INCLUSION DES PARTICIPANTS INTERVENANTS :

- Travailler auprès d'adolescents ou de jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle.
- Être intéressé à discuter de son propre vécu et de la réalité des jeunes en lien avec l'utilisation d'Internet.

Vous avez des questions et/ou désirez participer, communiquez directement avec la chercheure, Kathyne Guérin. Courriel : kathyne.guerin@uqtr.ca Téléphone : (450) 807-2807

Appendice D

Canevas d'entretien

CANEVAS D'ENTRETIEN (JEUNES)

D'abord, l'entretien débute par une présentation de la chercheure, du participant et de son accompagnateur, suivie par l'explication et la validation de la compréhension du projet de recherche et par la signature du formulaire de consentement par toutes les personnes présentes (participant, accompagnateur et chercheure).

La personne accompagnatrice est encouragée à laisser la liberté d'expression au participant, notamment en renchérissant qu'après qu'il se soit d'abord exprimé sur une question. Elle peut aussi le soutenir pour l'expression et la verbalisation des idées, au besoin.

« Tout d'abord, je te remercie d'avoir accepté de participer à ma recherche. Je te rappelle que tu peux décider d'arrêter la conversation quand tu veux. C'est toi qui décides. Si tu ne te sens pas bien, dis-le-moi ou dis-le à ton accompagnateur. Je vais te poser des questions et tu peux me répondre ou refuser de répondre. »

Précision : L'expression « appareil technologique » est inscrite dans le canevas d'entretien, mais elle est remplacée par le terme adéquat en fonction de ce qui est nommé par le participant (p.ex. cellulaire, tablette électronique, ordinateur, etc.) lors de la discussion.

THÈME 1 LES MODALITÉS D'UTILISATION DES TIC ET D'INTERNET

1.1 Question générale : J'aimerais que tu dises quel(s) appareil(s) tu utilises pour aller sur Internet. Tu peux aussi m'expliquer ce que tu fais sur Internet.

Questions de relance selon la réponse du participant :

1.1.1 Quels sites visites-tu ? Quelles applications utilises-tu ?

1.1.2 Est-ce que tu utilises Internet pour parler avec des gens ? Pour connaître de nouvelles personnes ?

1.1.2.1 Quand tu parles à des gens sur Internet ? Est-ce que ce sont aussi tes amis à l'école/dans la « vraie vie » ?

1.1.2.2 Par exemple, sur Facebook, tu as combien d'amis ?

1.1.3 Est-ce que tu joues à des jeux vidéo sur Internet ?

1.1.4 Est-ce que tu regardes des vidéos de musique sur Internet ?

1.1.5 Est-ce que tu t'informes sur Internet ? Par exemple, est-ce que tu lis les nouvelles sur des sites d'information ?

1.2 Question générale : J'aimerais que tu m'expliques comment tu utilises Internet et tes appareils technologiques ?

Questions de relance selon la réponse du participant :

1.2.1 À quel endroit tu utilises tes appareils technologiques ?

1.2.2 Combien de temps environ tu passes sur tes appareils technologiques ?

1.2.3 Est-ce que quelqu'un t'a montré comment utiliser Internet et/ou tes appareils technologiques ?

1.2.4 Est-ce que tes parents regardent ce que tu fais sur Internet et/ou tes appareils technologiques ?

1.2.5 Est-ce que tu parles à quelqu'un de ce que tu fais sur Internet ? Avec tes amis ?

THÈME 2 LES AVANTAGES ET DÉSAVANTAGES PERÇUS QUANT À L'UTILISATION DES TIC ET D'INTERNET

2.1 Question générale : J'aimerais que tu me dises ce que tu aimes et de ce que tu aimes moins d'Internet et de tes appareils technologiques ?

Questions de relance selon la réponse du participant :

2.1.1 Si tu parles avec des gens sur Internet, est-ce que tu aimes toujours ça ?
Est-ce que tu aimes moins ça parfois ?

2.1.2 Qu'est-ce qui te fait sentir moins bien quand tu utilises Internet et/ou tes appareils technologiques ?

2.2 Question générale : Comment tu te sens quand tu navigues sur Internet ou que tu utilises tes appareils technologiques ?

Question de relance selon la réponse du participant :

2.2.1 As-tu l'impression de tout comprendre ?

2.2.2 Te sens-tu à l'aise de naviguer seul, de manière autonome ?

2.3 Qu'est-ce que ça représente pour toi Internet, utiliser une technologie ? À quoi cela te sert ?

Questions de relance selon la réponse du participant

2.3.1 À quoi te servent Internet et les technologies ?

2.3.2 Qu'est-ce que tu aimes dans le fait d'utiliser Internet et les technologies ?

THÈME 3 LES EXPÉRIENCES VÉCUES PAR L'UTILISATION DES TIC ET D'INTERNET

3.1 Question générale : J'aimerais que tu me racontes quelque chose de positif que tu vas vécu sur Internet et/ou avec tes appareils technologiques ? Parle-moi d'une fois spéciale.

Questions de relance selon la réponse du participant :

3.1.1 Qu'est-ce qui t'a fait sentir bien ? Quel est l'événement ? Qu'est-ce qui s'est passé ?

3.2 Question générale : J'aimerais que tu me racontes quelque chose de négatif que tu as vécu sur Internet et/ou avec tes appareils technologiques ? Parle-moi une fois spéciale.

Questions de relance selon la réponse du participant :

3.2.1 Qu'est-ce qui t'a fait sentir moins bien ? Quel est l'événement ? Qu'est-ce qui s'est passé ?

3.2.2 Est-ce que quelqu'un t'a fait sentir moins bien ?

3.2.3 Est-ce que ça arrive souvent que tu vis des choses désagréables sur Internet et/ou avec tes appareils technologiques ?

3.2.4 Comment tu te sens quand ça arrive ?

3.3 J'aimerais que tu me dises ce que tu as fait quand t'as vécu quelque chose de désagréable sur Internet et/ou avec tes appareils technologiques ?

Questions de relance selon la réponse du participant :

3.3.1 À qui tu en parles ?

3.3.2 Est-ce que tu confrontes la personne ? Tu lui dis que tu n'aimes pas ça ?

3.3.3 Est-ce que tu as bloqué cette personne sur le site et/ou son numéro de téléphone ?

SOLLICITATION DE LA PERSONNE ACCOMPAGNATRICE

En guise de complémentarité, mais dans un souci d'autodétermination et d'autonomie du participant, une seule question est adressée directement à la personne accompagnatrice et ce, après que le participant se soit d'abord exprimé.

« Avez-vous quelque chose à ajouter par rapport à ce qui a été discuté aujourd'hui ? »

CANEVAS D'ENTRETIEN (INTERVENANTS)

D'abord, une présentation entre la chercheuse et l'intervenant est réalisée et un rappel des modalités liées à la participation au projet de recherche et aux objectifs de celui-ci est effectué. Les formulaires de consentement ainsi que le canevas d'entretien de l'entrevue sont préalablement envoyés par courrier électronique afin d'offrir l'opportunité à l'intervenant de se familiariser avec le contenu et d'avoir un support visuel lors de la discussion.

Questions préliminaires

1. Pouvez-vous décrire le milieu où vous travaillez et le poste que vous y tenez ?
2. Depuis combien de temps occupez-vous ce rôle ?

Précision : L'utilisation de l'abréviation « DI » est utilisée lors de l'entretien pour désigner la déficience intellectuelle. Aussi, pour assurer la fluidité de l'entretien, l'expression « jeune présentant une DI » est simplifiée par « jeune », référant toujours à la même population visée par l'étude.

THÈME 1 LES MODALITÉS D'UTILISATION DES TIC ET D'INTERNET

1.1 Question générale : Savez-vous ce que les jeunes font sur leur(s) appareil(s) technologique(s) ou sur Internet ?

1.1.1 Quels sites visitent-ils ? Quelles applications utilisent-ils ?

1.1.2 Est-ce qu'ils utilisent Internet pour parler avec des gens ? Pour connaître de nouvelles personnes ?

1.1.3 Est-ce qu'ils jouent à des jeux vidéo sur Internet ?

1.1.4 Est-ce qu'ils regardent des vidéos de musique sur Internet ?

1.1.5 Est-ce qu'ils s'informent sur Internet ? Par exemple, est-ce qu'ils lisent l'actualité sur des sites d'information ?

1.2 Question générale : Êtes-vous en mesure d'expliquer comment les jeunes utilisent les TIC et/ou Internet ?

Question de relance selon la réponse du participant :

1.2.1 Ont-ils un ordinateur à la maison ? Si oui, où est-il situé ? Y a-t-il une supervision parentale ?

1.2.2 Combien de temps environ passent-ils sur les TIC et/ou Internet ?

1.2.3 Est-ce que quelqu'un leur a montré comment utiliser les TIC et/ou Internet ?

THÈME 2 LES EXPÉRIENCES VÉCUES EN LIEN AVEC L'UTILISATION DES TIC ET D'INTERNET

2.1 Question générale : Avez-vous en tête des expériences particulières ou qui vous ont marqué en lien avec l'utilisation des TIC et/ou d'Internet par des jeunes présentant une DI ?

2.2 Question spécifique : Avez-vous été informé ou témoin d'expériences négatives en lien avec l'utilisation des TIC et/ou d'Internet par des jeunes présentant une DI ?

Questions de relance selon la réponse du participant :

2.2.1 Est-ce qu'un jeune vous a déjà raconté un incident où il ne s'est pas senti bien en lien avec l'utilisation des TIC et/ou d'Internet ?

2.2.2 Avez-vous déjà ressenti un mauvais sentiment en lien avec l'utilisation des TIC et/ou d'Internet par un jeune présentant une DI ?

2.2.3 De quelle façon s'est terminée cette situation ?

2.2.3.1 Quelles ressources ont été utilisées ? Inaction du jeune ?

2.2.3.2 Pourquoi la personne a fait le choix de cette ressource ? / Pourquoi rien n'a été fait ?

2.2.3.2.1 Peur ? Honte ? De la part du jeune/de son parent ? Quel est le raisonnement derrière cette action ?

2.3 Question spécifique : Avez-vous été informé ou témoin d'expériences positives en lien avec l'utilisation des TIC et/ou d'Internet par des jeunes présentant une DI ?

Question de relance selon la réponse du participant :

2.3.1 Avez-vous une histoire de succès à raconter par rapport à l'utilisation des TIC et/ou d'Internet par les jeunes présentant une DI ?

THÈME 3 LA PERCEPTION DE L'INTERVENANT EN LIEN AVEC L'UTILISATION DES TIC ET D'INTERNET

3.1 Question générale : Quelle est votre opinion concernant l'utilisation des TIC et/ou d'Internet par les jeunes présentant une DI ?

Questions de relance selon la réponse du participant :

3.1.1 Est-ce qu'il s'agit d'un outil adéquat pour les jeunes présentant une DI ?

3.1.2 Est-ce que vous recommanderiez l'utilisation d'Internet et des TIC aux jeunes présentant une DI ? Dans quelle(s) circonstance(s) ?

3.2 Question générale : Qu'est-ce qui justifie votre perception en lien avec l'utilisation des TIC et/ou d'Internet par les jeunes présentant une DI ? Comment vous évaluez si c'est une réelle difficulté ou un bénéfice pour les jeunes ?

Questions de relance selon la réponse du participant :

3.2.1 Est-ce que ce sont les jeunes qui nomment clairement leurs sentiments/perceptions ? Est-ce que c'est nommé par le parent ?

3.3 Question générale : Selon vous, pour quelle(s) raison(s) les jeunes présentant une DI vivent des expériences virtuelles négatives ?

Questions de relance selon la réponse du participant :

3.3.1 Les personnes présentant une DI sont souvent décrites comme étant à risque de vivre des expériences de victimisation. Qu'en pensez-vous (en lien avec l'utilisation des TIC et/ou d'Internet) ?

3.3.2 Est-ce par manque de compréhension des codes sociaux sur Internet ?
Difficulté de jugement ? Ne pas percevoir les dangers ? Manque de supervision ?

THÈME 4 LA PERCEPTION DES INTERVENTANTS EN LIEN AVEC LES RESSOURCES ET LES INTERVENTIONS À PRIVILÉGIER POUR UNE UTILISATION Saine ET SÉCURITAIRE DES TIC ET D'INTERNET

4.1 Question générale : Selon vous, quelles seraient les meilleures ressources pour assurer une utilisation saine et sécuritaire des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI ?

Question de relance selon la réponse du participant :

4.1.1 Que faites-vous si un jeune vous parle de son utilisation des TIC et d'Internet ?

4.1.2 Vers qui ou quel organisme dirigez-vous un jeune présentant une DI qui désire commencer ou poursuivre son utilisation des TIC et d'Internet ?

4.1.3 En cas d'expérience négative en lien avec l'utilisation des TIC et/ou Internet, vers qui ou quel organisme dirigez-vous un jeune présentant une DI ?

4.2 Question générale : Selon vous, qu'est-ce qui devrait être fait pour assurer une utilisation saine et sécuritaire des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI ?

Question de relance selon la réponse du participant :

4.2.1 Que feriez-vous comme prévention ?

4.2.2 Dans quel(s) milieu(x) de vie devraient être faites des interventions en lien avec l'utilisation des TIC et d'Internet ? Quel(s) type(s) d'intervention ?

Question finale : Y a-t-il autre chose que vous voudriez ajouter par rapport à l'utilisation des TIC et d'Internet par les jeunes présentant une DI ?