UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PARENTALITÉ À L'ÈRE NUMÉRIQUE : PRATIQUE ET ANALYSE D'UNE INTERVENTION EN LIGNE AVEC UN GROUPE DE PÈRES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR

GUYLLAUME-OLIVIER DANIEL

SEPTEMBRE 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

De la même façon qu'il faut un village pour élever un enfant, il a fallu une véritable cité pour aboutir à la fin de ce projet d'envergure. Réaliser un mémoire sur la paternité et le numérique, c'est d'autant plus difficile lorsque nous sommes nous-même à la fois objet et sujet d'un projet. Revêtir et assumer le rôle du père aux études a été un parcours qui n'a pas été de tout repos, impliquant de nombreuses personnes pour en assurer la réussite. Cela vient d'autant plus consolider une valeur chère à mon cœur (qui est aussi un beau pied de nez à l'individualité prônée dans notre société actuelle) : une réussite ne peut pas provenir que d'une seule et unique personne. Comme le dit si bien Nelson Mandela (1994) : «Aucun de nous, en agissant seul, ne peut atteindre le succès». L'accomplissement de ce mémoire d'intervention en est la preuve : il s'agit d'un succès collectif. Par conséquent, il devient donc difficile pour moi de prioriser les remerciements en fonction de l'investissement exigé de chacune des personnes, ayant contribué de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire d'intervention.

Mes premiers remerciements vont donc aux neuf participants ayant eu le courage et la motivation de se connecter chaque semaine, m'accordant petit à petit leur confiance. Messieurs, à votre façon, vous aurez contribué à l'avancement des connaissances grâce à votre participation au groupe. Vous pouvez en être fiers ! Cela a été pour moi un honneur de vous avoir aux rencontres de groupe. Malgré la distance créée par l'écran, elles ont somme toute été à mes yeux une expérience enrichissante et très humaine ! Grâce à vous, nous avons pu constater ensemble l'effet d'une solidarité masculine bienveillante, non compétitive, et ce, à distance.

Je ne peux que poursuivre avec des remerciements particuliers qui sont dédiés spécialement à ma blonde, ma belle-famille et les membres de ma propre famille qui ont su prendre soin des enfants pendant les fins de semaine de rédaction, me supportant constamment depuis le tout début de ce projet, jusqu'au dépôt final. Merci de m'avoir encouragé quotidiennement, par la constance de vos gestes généreux et votre empathie sans faille. À tour de rôle, vous vous êtes relayés, pour souffler avec douceur sur les braises de mon espoir, pour en rallumer la flamme, le rendant ainsi plus fort et plus lumineux, éclipsant les ténèbres du doute qui s'insinuaient en moi dans les périodes de stress et d'inconfort. Quand on y pense, ces années de maîtrise témoignent de notre capacité à s'adapter ensemble face aux défis provoqués et j'ose croire qu'elles nous auront rendu plus uni.es. Ce mémoire est aussi le vôtre. J'espère être en mesure de vous redonner un jour ce que vous avez su me donner pendant mes études à la maîtrise.

Ensuite, je tiens à remercier chaleureusement mes deux directrices de maîtrise, Sylvie Jochems et Catherine Chesnay, sans qui ce projet ne se serait tout simplement pas réalisé. Mesdames, vous avez su m'offrir un délicat équilibre entre liberté et encadrement, au travers de vos conseils empreints de sagesse, votre accompagnement constant, bienveillant et vos indéniables encouragements face aux nombreux défis qui jalonnent le parcours d'un jeune père aux études. Merci pour votre flexibilité, votre patience et votre bonne humeur qui ont fait des rencontres de direction des moments agréables et surtout très instructifs.

Merci à ma superviseure externe, Amélie, et à ma répondante, Emmanuelle, qui ont su me guider à travers mes nombreux questionnements cliniques, éthiques et parfois même philosophiques. Votre contribution m'a certainement aidé à améliorer mes animations de groupe, me poussant toujours plus loin dans mes réflexions sur les technologies et l'impact du numérique dans nos vies.

Un très grand merci aussi aux membres de Bien-Être Numérique et du C.I.E.L. qui ont su orienter, commenter, confronter mes réflexions tout au long de la réalisation de ce projet.

Même s'ils ne liront peut-être jamais ces lignes, un gros merci aux nombreux organismes qui m'ont épaulé et aidé lors de mon recrutement, plus particulièrement : Véro et Marie-Pier de la *Fondation le C.I.E.L.*, Clovis et Andréane de la clinique *Au Pupitre*, Stéphane de la *Maison de Quartier Vimont* et Audrey de *Première Ressource Aide aux Parents*. Vos encouragements et votre implication auront certainement contribué à la réalisation de ce projet de recherche-intervention. Sachez que je me suis aussi inspiré de votre motivation et de votre passion pour mener à terme ce projet. Vous êtes la preuve vivante que le Québec possède une richesse en relation d'aide, des intervenant.es dévoué.es, humain.es, dynamiques, porteur.euses d'une sagesse infinie. Votre volonté à aider et à faire de ce monde un endroit à la fois plus humain et chaleureux me sidère et m'émeut. Ce sont des gens tels que vous qui me donnent la force et l'envie de continuer à croire que mes enfants grandiront dans un monde solidaire, responsable et conscient. Car, comme l'a si bien dit un personnage mythique d'un livre populaire : «même la plus petite personne peut changer le cours de l'avenir» (Tolkien, 1972). Personnellement, j'y crois profondément.

DÉDICACE

À toutes ces personnes, qui font de leur mieux pour élever une progéniture pleine de promesses et d'espoir, devant la complexité des défis à venir

AVANT-PROPOS

Récemment, nous nous trouvions, avec ma conjointe et nos enfants, dans un restaurant. La table près de la nôtre était occupée par quatre personnes : deux adultes, femme et homme, ainsi que deux adolescents, fille et garçon. Aucune conversation, aucune interaction n'émanait de cette table. Trois des quatre convives étaient occupés avec des écrans mobiles. Nous n'avons que peu d'informations pour juger de cette situation, mais sans savoir pourquoi, elle m'interpellait, me questionnait. S'agit-il d'une scène des plus banales, devenue la norme de nos vies modernes, tant les écrans s'invitent à présent dans les multiples replis de nos existences quotidiennes ? En vingt ans, nous sommes passés d'un média majoritairement populaire : la télévision (qui ne connaissait pas encore beaucoup de concurrence jusqu'au début des années 2000, il faut le dire !) à une multitude d'écrans, plus mobiles, toujours plus multifonctionnels et multiconnectés. Il m'est apparu nécessaire d'aborder le sujet, car depuis la crise sociosanitaire de COVID-19, je n'ai pu m'empêcher de remarquer un accroissement constant d'une certaine méfiance devant les technologies numériques, additionnée à un sentiment de protection à l'égard de l'enfance et de l'adolescence, créant de ce fait un cocktail explosif de préoccupations sociales, qui alimentent actuellement les articles de journaux et les études scientifiques de façon interdisciplinaire. Cette technophobie me semble faire barrage à un véritable souhait de rendre intelligibles les expériences humaines résultant de l'usage des outils numériques dans le quotidien des familles. Elle indique toutefois qu'il y a réflexion et par conséquent, qu'il y a matière sur laquelle agir. Et, qui dit technophobe dit aussi crainte irraisonnée de la technique. En la matière, il importe de reconnaître que nous n'avons pas affaire à une seule dimension technologique des outils rendus disponibles sur le marché, pour le grand public. Ces technologies numériques offrent de l'information et modifient notre façon de communiquer. Elles ont à voir avec l'humain, qui plus est avec le lien social auquel elles se greffent. Je dirais même qu'elles comportent des dimensions qui les dépassent (sociales, symboliques, anthropologiques, etc.). De ce fait, il devient primordial de comprendre comment elles peuvent s'enchâsser à nos vies, sans nécessairement que l'usage d'une technologie dicte à elle seule nos comportements. D'ailleurs, dans le domaine du travail social, le recours au numérique engendre parfois des réticences, des frustrations et inévitablement des questionnements si les techniques ne sont pas maîtrisées.

La présente recherche-intervention se veut donc un heureux mélange de questionnements personnels, mobilisés pour répondre à des besoins croissants, présents à la fois dans ma propre vie, mais perçus également dans mon entourage : les ados sont-ils narcissiques à cause du selfie? Les réseaux sociaux sont-

ils mauvais pour l'estime personnelle des jeunes? Que font les écrans à nos enfants ? Quelles manières de faire auxquelles nous étions attachées se voient transformées? Comment se «défendre» des effets des technologies numériques?

Depuis que je suis devenu père, j'ai eu cette motivation à comprendre et à m'engager dans un projet académique mariant mes deux champs d'intérêt : la parentalité et les technologies numériques. De prime abord, il peut sembler incohérent, voir marginal de combiner ces deux sujets. Or, la crise sociosanitaire de la COVID-19 est venue exacerber des inquiétudes déjà bien présentes concernant l'utilisation des technologies numériques et les effets qu'elles peuvent provoquer chez l'humain. Paradoxalement, les mesures sanitaires prises par le gouvernement du Québec (dont le confinement et la distanciation sociale) ont eu des effets importants sur l'accessibilité des services psychosociaux de première ligne. L'intervention sociale à distance (par téléphone, par visioconférence et, dans une moindre mesure, par clavardage) s'est ainsi imposée rapidement comme façon de procéder. Par voie de conséquence, j'ai eu envie d'expérimenter directement les effets d'une telle pratique par la mise en abyme que voici : parlons du numérique et de ses effets, en expérimentant son influence au travers d'une pratique de groupe.

De multiples études en santé, neurosciences ou en éducation se sont empressées d'observer quels effets les réseaux sociaux pourraient entraîner pour le cerveau, l'humeur ou l'attention, pour ne nommer que ceux-là. Des résultats corrélationnels préoccupants ont invité les instances du champ de la santé à recommander des limites et une autoréflexivité sur les habitudes numériques chez les jeunes. En parallèle, le numérique est omniprésent dans tous les secteurs de la vie, dont ceux qui touchent les jeunes comme l'école ou le divertissement. Dans ce contexte, proscrire le numérique à ce groupe d'âge rencontre plusieurs obstacles au niveau de la faisabilité. Que pouvons-nous faire devant un tel contexte ? Parler de numérique avec un groupe de pères m'a permis de poser un premier geste concret pour m'aider à comprendre cette nouvelle réalité, qui affecte et inquiète tant de parents actuellement. Par conséquent, il me semblait tout à fait indiqué de mettre sur pied un groupe qui avait comme besoin de s'orienter et de s'entraider dans l'éducation et l'accompagnement des usages numériques de leurs enfants, pour permettre l'ajustement de la pratique d'une paternité, un point de vue encore faiblement considéré dans l'offre actuelle de services sociaux.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii

DÉDICACE iv

AVANT-PROPOS v

LISTE DES FIGURES xii

LISTE DES TABLEAUX xiii

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xiv

RÉSUMÉ xv

ABSTRACT xvi

INTRODUCTION 17

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DES CONNAISSANCES 21

1.1 Faire famille à l'ère numérique 21

1.1.1 Contexte social et entrée du numérique dans les familles 22
1.1.2 Équipement et accès des ménages québécois aux technologies numériques 26
1.1.3 Impact de la crise sociosanitaire sur les pratiques numériques familiales 28

1.2 Les défis des parents à l'ère numérique 29

1.2.1 Les préoccupations parentales 30
1.2.2 Limites des recommandations scientifiques 31

1.3 Numérique et interventions sociales auprès et avec des parents : état des ressources et des pratiques 32

1.3.1 Initiatives gouvernementales 32
1.3.2 Initiatives communautaires 34
1.3.3 Initiatives des entreprises 35

1.4 Question de recherche et objectifs 35

1.4.1 Question de recherche 35
1.4.2 Objectif général 36
1.4.3 Objectifs spécifiques 36
1.4.4 Révision des objectifs en cours de route 37

1.5 Pertinence sociale et scientifique de l'intervention 37

CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE 41

2.1 Modèle théorique et principaux concepts 41

2.1.1 Modèle hybride autogéré et aide mutuelle 41
2.1.2 Aide mutuelle 43

2.1.3 *Empowerment* 44
2.2 Usages des technologies numériques en travail social....47
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE....50
3.1 Stratégie générale de la démarche....50
3.1.1 Caractériser la démarche de recherche-intervention....52
3.1.2 Processus itératif 54
3.1.3 La co-élaboration : approche participative 55
3.1.4 Soutien et encadrement....56
3.2 Population ciblée 57
3.3 Modalité de recrutement et critères de sélection....59
3.3.1 Critères d'admissibilité....60
3.3.2 Recrutement et premiers contacts 61
3.4 Intervention de groupe en travail social (TSG)....62
3.4.1 Travail social de groupe et aide mutuelle 62
3.4.2 Intervention de groupe, *empowerment* et conscience critique 63
3.4.3 Types de groupe 64
3.4.4 Rôle de l'intervenant dans le groupe....66
3.4.5 Dynamique d'aide mutuelle 66
3.4.6 Normes de pratique pour le travail social de groupe 66
3.4.6.1 Normes de pratique pour une intervention de groupe en ligne 67
3.4.7 Phases de groupe....68
3.4.8 Stade de développement du groupe 68
3.4.9 Techniques spécifiques aux groupes 69
3.5 Méthodes d'analyse de l'intervention 71
3.5.1 Entrevues individuelles 72
3.5.2 Questionnaire socio-démographique 74
3.5.3 Journal de bord....74
3.5.4 Tenue de dossiers de groupe....75
3.5.5 Discussions d'évaluation 76
3.6 Considérations éthiques....76
3.6.1 Risques et avantages....76
3.6.2 Moyens pour obtenir le consentement des sujets 77
3.6.3 Confidentialité des données....78
3.7 Présentation du milieu d'intervention....78
3.7.1 Mode d'organisation du travail et structure du milieu....78
3.7.2 Approches préconisées par le milieu 79
3.7.3 Population visée par le milieu d'intervention 81
CHAPITRE 4 RÉSULTATS 82
4.1 Planification de l'intervention 86
4.2 Pré-groupe : déroulement de la rencontre 1 87

4.2.1 Évolution du groupe, dynamiques d'aide mutuelle et techniques d'intervention 88
4.3 Pré-groupe-début : déroulement de la rencontre 2 89
4.3.1 Évolution du groupe, dynamiques d'aide mutuelle et techniques d'intervention 91
4.4 Résultats préliminaires de la phase I dite « pré-groupe » 93
4.4.1 La structure du groupe : un cadre adapté au médium en ligne 93
4.4.2 Fracture numérique et enjeux de confidentialité 94
4.4.3 Retour sur le choix du type de groupe et du modèle d'intervention à privilégier 95
4.4.4 Retour sur le déroulement type d'une rencontre 98
4.5 Déroulement de l'intervention : phase de début 99
4.5.1 Évolution du groupe, dynamiques d'aide mutuelle et techniques d'intervention 100
4.6 Déroulement de l'intervention : phase de travail 101
4.6.1 Évolution du groupe, dynamiques d'aide mutuelle et techniques d'intervention 102
4.7 Déroulement de l'intervention : phase de terminaison 104
4.7.1 Évolution du groupe, dynamiques d'aide mutuelle et techniques d'intervention 104
4.8 Entrevues individuelles 105
4.8.1 Principales motivations liées à la participation 106
4.8.2 Perception des participants vis-à-vis de l'activité d'intervention à distance 107
CHAPITRE 5 DISCUSSION 110
5.1 Pourquoi et comment est-il utile de discuter des outils numériques ? 112
5.1.1 Quels sont les outils numériques utilisés par l'étudiant-chercheur d'une part et par les membres du groupe de pères d'autre part ? 120
5.1.2 Dans quelles mesures la conception, l'accès et l'accessibilité de ces outils influencent-ils leurs utilisations par l'intervenant d'une part et par les membres du groupe de pères d'autre part ? 122
5.2 Pourquoi et comment est-il utile de discuter des méthodes d'intervention sociale, de groupe, à distance ? 130
5.2.1 Méthodes utilisées (avec ou sans les objets numériques) par l'étudiant-chercheur pour favoriser (ou non) l'*empowerment* et l'aide mutuelle 132
5.3 Méthodes utilisées (avec ou sans les objets numériques) par les membres et le groupe des IPères Connectés contribuant à favoriser l'*empowerment*, l'aide mutuelle 142
5.4 Pourquoi et comment est-il utile de discuter des technologies d'intervention sociale, de groupe, à distance ? 144
CONCLUSION 149
ANNEXE A Similitudes et différences entre les modèles autogérés et axés sur l'aide mutuelle (tiré de Roy et Pullen-Sansfaçon, 2016) 153
ANNEXE B Description de l'environnementalisme selon les quatre dimensions structurantes de l'intervention sociale et les quatre conditions de la solidarité (tiré de Bourbonnais et Parazelli, 2018) 154
ANNEXE C Certification éthique UQAM (CERPÉ) 155

ANNEXE X Certification éthique UQAM (CERPÉ) 155

ANNEXE D Affiche de recrutement 156

ANNEXE E Formulaire de consentement – entrevues individuelles 157

ANNEXE F Formulaire de consentement-intervention de groupe 162

ANNEXE G Script courriel de contact pour les organismes 166

ANNEXE H Tableau de présentation – démarches effectuées pour le recrutement 167

ANNEXE I Grille d'observation des dynamiques ou phénomènes d'aide mutuelle 172

ANNEXE J Grille d'observation des phénomènes de groupe (adaptée de Berteau, 2013) : exemple 174

ANNEXE K Grille de l'inventaire des compétences de Macgowan (2006) 182

ANNEXE L Guide de l'entrevue individuelle pré-groupe 186

ANNEXE M Guide de l'entrevue individuelle post-intervention 192

ANNEXE N Questionnaire socio-démographique et fiche d'identification du participant 195

ANNEXE O Plan d'intervention pour les rencontres de groupe 200

ANNEXE P Tableau de présentation – vue synoptique des rencontres de groupe 201

ANNEXE Q Grille de Dimock (1970) 217

ANNEXE R Évaluation sommaire hebdomadaire 219

ANNEXE S Carte conceptuelle – phase de planification de l'intervention 220

ANNEXE T Tableau de présentation – Modèle de Jones et Robinson (2000) 221

ANNEXE U Carte conceptuelle – phase de début 222

ANNEXE V Carte conceptuelle - Phase de travail du groupe 223

ANNEXE W Carte conceptuelle - Phase de dissolution du groupe 224

ANNEXE X Carte conceptuelle – Méthodes d'intervention utilisées par l'étudiant-chercheur 225

ANNEXE Y Carte conceptuelle –Méthodes utilisées (avec ou sans les objets numériques) par les membres et le groupe IPères Connectés contribuant (ou non) à favoriser l'*empowerment* et l'aide mutuelle 226

APPENDICE A Structure détaillée de l'organisme : La Fondation Le C.I.E.L. (Centre pour l'Intelligence Émotionnelle en Ligne) 227

APPENDICE B Renouvellement du certificat éthique.....228
APPENDICE C Bottin de ressources coconstruit avec les participants.....229
APPENDICE D Cadeau symbolique remis aux participants 231
BIBLIOGRAPHIE.....232

LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 La composition technique en travail social. 48

Figure 4.1 Boucle abduction/déduction/induction. 55

Figure 5.1 Outils numériques utilisés par les membres du groupe 120

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 3.1 Tableau synoptique : l'activité d'intervention sociale en ligne d'un groupe d'aide mutuelle entre pères, dans le cadre de la recherche-intervention sur la paternité à l'ère numérique 52

Tableau 3.2 Profil des personnes participantes aux groupes de discussion 58

Tableau 4.1 Synthèse du cheminement de groupe de pères en ligne en quatre phases 83

Tableau 4.2 Principales composantes de la phase I « pré-groupe » : planification de l'intervention selon une séquence logique (inspiré de Turcotte et Lindsay, 2019) 86

Tableau 5.1 Avantages perçus des participants sur l'accessibilité des outils numériques utilisés pour l'activité d'intervention 115

Tableau 5.2 Avantages perçus des participants sur les conditions d'accès, en lien avec la littérature scientifique..... 118

Tableau 5.3 Défis observés pendant les rencontres et ajustements dans la pratique 125

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CERPÉ-FSH	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de la Faculté des sciences humaines
C.I.E.L.	Centre pour l'Intelligence Émotionnelle en Ligne
CIUSSS	Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux
IASWG	Association internationale pour le travail social de groupe
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
TN	Technologie numérique
TSG	Travail social de groupe
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'une maîtrise en travail social réalisée à l'Université du Québec à Montréal. Il fait suite à un projet de recherche-intervention mené au sein du Centre pour l'Intelligence Émotionnelle en Ligne (C.I.E.L.). La question à la base de ce mémoire de recherche-intervention était la suivante : dans quelles mesures une intervention sociale coconstruite en ligne permet-elle : 1) d'expérimenter des pratiques d'aide mutuelle ; 2) de favoriser une prise de pouvoir dans l'exercice de la parentalité à l'ère numérique ? À travers cette question, ce projet de recherche-intervention avait pour but de permettre à des pères de s'exprimer sur des difficultés rencontrées en lien avec l'utilisation des technologies numériques (TN) par leur(s) enfant(s). Dans un premier temps, il est question de la problématique entourant l'introduction des TN (ou écrans connectés) au sein des familles québécoises. En effet, avec l'augmentation de l'accès et l'utilisation de plus en plus courante des TN chez les enfants, les parents ont de plus en plus de préoccupations concernant les limites à fixer et les balises à suivre, pour bien accompagner leur progéniture dans les environnements numériques. À cet effet, une imposante littérature scientifique de plus en plus étoffée démontre les effets négatifs d'une utilisation excessive des écrans chez les enfants et les adolescent.es. Toutefois, ces études proposent rarement des solutions applicables à une réalité familiale devant ces nouveaux défis. Qui plus est, ces études exposent rarement le point de vue des pères, un angle mort souvent omis lorsqu'il est question de pratiques parentales. Au travers d'un cadre théorique basé sur une approche alliant des leviers d'interventions propres au modèle hybride autogéré et aide mutuelle, ainsi que ceux appartenant au modèle du groupe éducationnel, j'ai conçu et mené à terme une pratique d'intervention de groupe, en ligne, médiée par la plateforme de visioconférence *Zoom*.

Après l'exposé des résultats ayant émané de l'activité d'intervention et l'analyse de ceux-ci, des recommandations sont formulées quant aux bonnes pratiques à implanter et aux questions à approfondir dans de futures études portant sur les interventions de groupe en ligne. Une des principales conclusions de ce mémoire a trait à la nécessité d'avoir des conditions d'accès, d'accessibilité et des compétences numériques partagées entre les membres du groupe. L'intervention de groupe en ligne est apparue favorable aux participants qui détenaient ces conditions, propices à la création d'un espace de parole au sein des pères participants. Les résultats confirment ceux d'études antérieures qui concluaient que les interventions à distance – entre autres celles se déroulant en ligne- pouvaient rendre accessibles l'aide mutuelle et l'*empowerment* entre les membres d'un groupe, nuancés par les conditions susmentionnées. Cette réalité met de l'avant un besoin de questionnement sur l'importance de considérer la présence des TN dans la pratique du travail social et des différentes branches de la pratique de l'intervention sociale – de groupe-, et de comment les intégrer rapidement dans la pratique.

Mots clés : technologies numériques, paternité, intervention de groupe en ligne, *empowerment*, aide mutuelle, écrans

ABSTRACT

This dissertation is part of a master's degree in social work completed at the University of Quebec in Montreal. It follows an intervention project conducted within the *Centre pour l'Intelligence Émotionnelle en Ligne* (C.I.E.L.). The research-intervention's central question was: to what extent does a co-constructed online social intervention allow: 1) the experience of mutual aid practices; 2) the promotion of empowerment in parenting in the digital age? Through this question, the research-intervention aimed to allow fathers to express difficulties related to their child(ren)'s use of digital technologies (DT). Initially, the focus is on the challenges surrounding the introduction of DT (or connected screens) into Quebec families. Indeed, with the increasing access and more common use of DT among children, parents have growing concerns about setting limits and guidelines to properly support their offspring in digital environments. To this end, an increasingly comprehensive body of scientific literature demonstrates the negative effects of excessive screen time on children and adolescents. However, these studies rarely propose solutions applicable to family life to address these new challenges. Moreover, these studies rarely present the fathers' perspective, a blind spot often overlooked when discussing parenting practices. Through a theoretical framework based on an approach combining intervention levers specific to the self-directed hybrid model and mutual aid, as well as those belonging to the educational group model, I designed and completed a group intervention practice, online, mediated by the *Zoom* videoconferencing platform.

After presenting the results of the intervention activity and analysis of them, recommendations are made, regarding best practices to implement and questions to delve into in future studies on online group interventions. One of the main conclusions of this thesis relates to the need for shared access conditions, accessibility, and digital skills among group members. Online group intervention appeared favorable to participants who possessed these conditions, conducive to creating a space for dialogue among participating fathers. The results confirm those of previous studies that concluded that remote interventions - including those conducted online - could make mutual aid and empowerment accessible among group members, nuanced by the conditions. This reality highlights the need to question the importance of considering the presence of DT in the practice of social work and the various branches of social intervention practice - group intervention -, and how to quickly integrate them into practice.

Keywords: digital technologies, fatherhood, online group intervention, empowerment, mutual aid, screens

INTRODUCTION

Les personnes nées au début des années 80 font partie de la première génération à avoir grandi avec les nouvelles technologies numériques, à nos yeux désormais indispensables. Qui aurait pu prédire qu'en l'espace de deux décennies à peine, l'ensemble de ces technologies auraient évolué de calculatrices démesurées et très dispendieuses réservées aux scientifiques, à des plateformes numériques et autres outils de travail présents dans presque tous les foyers familiaux du Québec ?

Il devient important de définir ce qui est entendu par « technologie numérique » aujourd'hui. L'ère numérique a largement étendu le contexte et la définition des TN à travers les années, comme le démontrent Bouchard et Ducharme (2000). En réalité, il n'est pas simple d'obtenir une définition exacte et complète de ce qu'elles sont. De ce fait, l'usage d'une définition simple et générale peut aider comme référent de départ. Ainsi, la définition suggérée pour ce mémoire est la suivante : les technologies numériques sont définies comme « l'ensemble des techniques/outils utilisant des signaux numériques ». Cette définition comprend également les termes «écrans connectés», un terme défini par Balleys *et al*. (2018) pour l'ensemble des dispositifs techniques disposant d'une connexion (Internet, Bluetooth, etc.), employés par une personne pour réaliser une action. Ces termes parapluies comprennent aussi bien les télévisions «intelligentes», les tablettes, les ordinateurs, les téléphones intelligents (ou smartphone), « mais aussi les applications qui s'y déploient, comme celles des médias sociaux, des jeux vidéo, des divertissements, de l'information et de la communication » (Balleys *et al*., 2018, par.5). Qui plus est, les TN possèdent cette faculté de pouvoir s'intégrer à merveille dans nos sociétés et cultures hypermodernes, de manière cohérente avec d'autres mouvements contemporains, tels que la montée de l'individualisme et du consumérisme, tout comme l'élargissement des modes d'expression identitaire, sociale et citoyenne (Balleys, 2019). De plus, le contexte de la pandémie de COVID-19 aura quant à lui accéléré l'implantation des technologies numériques non seulement dans l'espace familial, mais également dans des milieux propres au travail social. De ce fait, deux éléments retiennent particulièrement l'attention. Tout d'abord, le premier point concerne l'impact que l'utilisation de divers outils technologiques a eu sur la génération qui a grandi en même temps que leur développement et leur démocratisation. Une fois que ces outils sont intégrés au quotidien, ils prennent une place prépondérante dans la réalisation des tâches domestiques et professionnelles, ainsi que dans les loisirs : ils permettent conséquemment de maintenir une vie sociale active via les réseaux sociaux, de s'informer et de se divertir grâce aux contenus Web, de jouer à des jeux ou même de rencontrer l'amour (Maltais, 2016). Autrement dit, ce premier point précise que notre culture

occidentale actuelle réserve une place prépondérante à la technologie pour réaliser de nombreuses activités. Dans ce contexte, le recours aux TN invite à réfléchir sur le rapport entretenu à son égard, puisqu'elle est désormais devenue partie intégrante du fonctionnement social, économique et éducatif de notre société. Le second point relié à cette évolution réside dans la difficulté pour les parents d'assurer une supervision adéquate ou un accompagnement réaliste des activités des enfants et des adolescents en lien avec leur utilisation du numérique, notamment d'Internet. Ainsi, le développement rapide des technologies numériques et l'ubiquité des écrans dans les foyers accroît tendanciellement les individus à y avoir recours fréquemment, qui plus est de façon de plus en plus individuelle (Fontar *et al*, 2018). Les enjeux reliés à ce type d'encadrement parental revêtent un caractère d'actualité dans la plupart des sociétés occidentales contemporaines et préoccupent un grand nombre d'acteurs sociaux impliqués dans l'éducation et le développement des enfants et des adolescents (Delmonico et Griffin, 2008). À cet effet, la récente consultation sur l'utilisation des écrans et la santé des jeunes ayant eu lieu à Québec, le 27 septembre 2021, aura permis d'alimenter la réflexion menant à l'élaboration de la première Stratégie du gouvernement portant sur le sujet. Plus actuel encore, Paul Saint-Pierre Plamondon, actuellement chef du Parti québécois a récemment annoncé que son parti fera du temps d'écran chez les jeunes l'une de leurs priorités pour la session parlementaire en cours, considérant à cet effet qu'il s'agit d'un «réel problème de santé publique» (LaPresse, 2024). Visiblement, l'utilisation des écrans chez les jeunes demeure un enjeu de société de plus en plus préoccupant, qui ne se limite plus aux contextes individuels et familiaux (INSPQ, 2021a). En outre, dans le champ de l'intervention sociale auprès des familles, ces éléments sont régulièrement ramenés sur le devant de la scène (Reardon, 2011). Les parents sont bien sûr confrontés à une multitude d'enjeux en élevant leurs enfants, mais, de plus en plus, les usages du numérique occupent une place de choix dans la panoplie de leurs préoccupations (Thorval & Pedaldi, 2005). Les croyances voulant que les écrans connectés soient les seuls responsables des problèmes vécus par les parents et leurs enfants, sans nuancer la nature des relations ne tiennent pas la route. En blâmant l'objet numérique, nous mettons en veilleuse le sujet et les bénéfices potentiels qui s'y rattachent. La révolution Internet a non seulement changé le monde, elle l'a même transformé. Un fait demeure incontestable: les technologies numériques sont là pour rester. L'avenir n'est donc pas dans les appels à la déconnexion, mais il convient de réfléchir plus globalement à cette économie du savoir et de réfléchir collectivement à cette question de fond : en tant que parent, comment accompagner, encadrer et éduquer les enfants dans leurs usages des écrans connectés ?

Le présent mémoire présente les grandes lignes d'un projet de recherche-intervention qui tentait de répondre à cette question en y montrant toute l'importance de s'y intéresser et plus spécifiquement en fonction d'un point de vue provenant d'une population souvent peu sollicitée dans les études portant sur le sujet : les pères. En effet, selon le discours des plusieurs.es acteur.trices que j'ai rencontré.es dans les milieux communautaires, il semble que les inquiétudes soulignées en lien avec le numérique proviennent majoritairement des mères. La parole des pères demeure, quant à elle, plus discrète. Ainsi, le projet de recherche-intervention visait concrètement à construire une intervention répondant aux ''problématiques numériques'' vécues par les pères, tout en cherchant à répondre à leurs besoins. Ce projet de recherche-intervention a été mûri et développé en collaboration avec la Fondation le C.I.E.L. (Centre pour l'Intelligence Émotionnelle en Ligne), un organisme qui sensibilise, vulgarise et questionne les ados à propos d'enjeux liés au numérique. Mon projet était conséquemment complémentaire aux initiatives déjà présentes au sein de la Fondation, en s'adressant aux parents, plus particulièrement aux pères, qui vivaient des défis personnels en lien avec l'utilisation de la technologie numérique à la maison.

En parallèle, cette intervention, qui s'est déployée sous la forme d'un groupe en ligne, offrant également l'opportunité d'améliorer l'état des connaissances en lien avec l'utilisation du numérique par les pères, en identifiant notamment : les défis rencontrés par ceux-ci, leurs préoccupations, leur perception des usages qu'en font leur(s) enfant(s) et comment composer avec l'environnement numérique (partage de stratégies parentales).

La question de recherche à la base de ce mémoire d'intervention était la suivante : dans quelles mesures une intervention sociale coconstruite en ligne permet-elle : 1) d'expérimenter des pratiques d'aide mutuelle ? 2) favoriser une prise de pouvoir dans l'exercice de la paternité ? L'intention du projet se veut donc une expérimentation d'une intervention sociale, sensible et adaptée aux besoins des participants. Le but du mémoire de recherche-intervention est, quant à lui, de documenter ce processus, de la co-construction à la réalisation de l'intervention de groupe, en prenant soin d'exposer les facteurs favorisant ou limitant le déroulement de l'activité d'intervention. À travers cette question, ce projet visait aussi à favoriser l'humanisation de l'intervention, par la reconnaissance du savoir expérientiel des participants. Pour y parvenir, quatre objectifs initiaux ont d'abord été identifiés : 1. Approfondir les connaissances des diverses facettes en lien avec une thématique choisie par les membres du groupe; 2. Développer les techniques pour communiquer à la fois entre les membres du groupe et éventuellement pour favoriser le rapprochement parent/jeune; 3. Renforcer son pouvoir d'agir comme père, en ayant une compréhension

globale des enjeux liés à la paternité et aux usages du numérique; 4. Valoriser l'utilisation du savoir expérientiel dans l'élaboration des leviers d'interventions.

Ainsi, s'appuyant sur un cadre théorique fondé principalement sur les concepts propres au modèle hybride autogéré et aide mutuelle (développé par Roy et Pullen-Sansfaçon, 2016), l'intervention de groupe fut également coconstruite avec les participants. Ce mémoire en détaillera donc la démarche, de la conception du projet jusqu'à l'analyse et la discussion des résultats, puisqu'il avait pour but de documenter le processus menant à la construction de cette intervention de groupe en ligne, utilisant les à la fois les TN comme sujet et comme objet d'intervention.

Le premier chapitre est consacré à une mise en contexte de la problématique, ainsi qu'une présentation d'un état des connaissances. Ensuite, le deuxième chapitre est dédié à la présentation du cadre théorique. La méthodologie est décrite dans le troisième chapitre, avant la présentation des résultats dans le quatrième chapitre. Le dernier chapitre est consacré à la discussion des résultats du projet de recherche-intervention.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DES CONNAISSANCES

Ce premier chapitre présente la problématique qui guide ce mémoire. Celui-ci porte sur l'utilisation des TN par les enfants, au sein du foyer familial. Subséquemment, il y sera détaillé la définition de la problématique ainsi qu'une description des initiatives déjà mises sur pied par les différents secteurs autant corporatifs que communautaires, pour pallier les enjeux rencontrés dans l'utilisation des TN par les familles. Déjà, au terme de la revue de littérature, une problématique se dessine. On remarque que les recommandations visent davantage l'autorégulation et l'intervention individuelle en éclipsant les initiatives collectives, mises en lumière par les études qualitatives qui s'intéressent à la perspective des parents sur le sujet.

1.1 Faire famille à l'ère numérique

L'arrivée des TN rime avec diverses peurs quant à leur adoption. Ce phénomène est illustré par plusieurs chercheurs comme boyd[1] (2015) qui cite les craintes à l'égard de l'invention de la machine à coudre, et qui rappelle les inquiétudes vis-à-vis la montée d'un dangereux individualisme causé par le baladeur. Dans le même sens, Murthy (2013) décrit les vives réactions envers l'apparition du télégraphe, une menace qui aurait entraîné la mort de la lettre. Ces exemples illustrent pourquoi Neuman (1991) parle d'un cycle historique de panique morale lorsqu'il est question d'étudier les nouvelles technologies. Pour Ruwen Ogien (2004), les paniques morales émergent à chaque fois qu'une ''invention'' perturbe l'ordre social. Cette dernière suscite de l'insécurité et rend les gens anxieux. Cette invention peut être une nouvelle technologie (imprimerie, téléphone, télévision et maintenant écrans connectés) ou encore de nouveaux contenus. Dans l'étude des médias et la manière dont ils peuvent amplifier un problème social, le concept de panique morale réfère à la déviance, au malaise sociétal, et à l'indignation vis-à-vis un comportement, ou un phénomène (Cohen, 2001). L'arrivée des TN ne fait pas exception à la règle, suscitant à son tour ce que Marwick (2012) qualifie de *technopanic*, une réaction anxieuse par rapport aux changements sociaux liés au numérique.

Comme le précisent Jauréguiberry et Proulx (2011), il n'est désormais plus possible de réfléchir le monde contemporain et la société qui le caractérise, sans faire référence à la fois aux technologies numériques et

[1] Il s'agit d'une réelle volonté de la part de l'autrice de laisser son nom de famille sans lettre capitale

aux bouleversements provoqués dans les conduites qu'elles provoquent, autant individuelles que collectives.

Les technologies numériques participent à un phénomène beaucoup plus notable, qui transcende autant la sphère individuelle que sociale; un véritable mouvement dynamique qui transforme qualitativement et subtilement l'organisation du monde social. Cette organisation s'articule autour de nouvelles formes d'échanges, de productions de contenus, tout comme de nouvelles façons d'entrer en rapport avec autrui, qui sont à la fois inédites et complexes (Jauréguiberry et Proulx, 2011). Ce phénomène fait référence au concept de « fait social total » (Mauss, 2004), ici présenté comme le « fait numérique », avec ses implications sur les plans politique, social, économique et culturel et constituant une dimension de chacun des différents aspects de la vie sociale moderne. Parallèlement, le numérique est aussi pluridimensionnel (à la fois technique, politique, économique, social); il concerne toute la société et nous informe sur la société et les individus qui la composent (à titre de « révélateur du social ») (Proulx, 2006).

1.1.1 Contexte social et entrée du numérique dans les familles

Les technologies numériques ont fait leur entrée dans les familles depuis le milieu des années 1990 (Berge et Garcia 2009). Par ailleurs, ces dernières décennies, la montée de l'individualisme et des valeurs hédonistes dans la société québécoise a amené des transformations au sein de la famille. Certains chercheurs parlent même de « crise de la famille » : la famille ne serait plus capable de remplir son rôle d'institution du fait des bouleversements qu'elle traverse (Couet et Davie, 1998). L'explication de cette évolution constituerait un important débat actuel (Déchaux, 2009). Avec l'annonce de « l'effondrement de la famille » et l'individualisme caractérisant la société actuelle, l'opinion publique laisse croire que les parents délaisseraient en quelque sorte leurs enfants au profit de leur emploi (Déchaux, 2009). En parallèle, on assiste à un développement extrêmement rapide des technologies numériques et à leur introduction dans les familles.

Les usages des technologies numériques en famille sont conséquemment inscrits dans un contexte économique, culturel, politique et social, qui transforme significativement leurs conditions d'usages (George, 2006). Cependant, dans une société de plus en plus individualiste, les relations familiales, et particulièrement les relations parents-enfants, pourraient s'avérer les seuls liens stables et inconditionnels (Beck, 2001). Dans cette logique d'individualisation, on assisterait à une concentration de l'attention sur l'enfant, et par ailleurs, à une valorisation (ou une survalorisation) des liens affectifs au sein de la famille.

Avec l'évolution de celle-ci, quels sont l'investissement parental et le niveau de contrôle sur les activités des jeunes, notamment en matière d'utilisation des TN ? Or, l'encadrement des usages pour le parent devient de moins en moins évident, car il ne s'agit plus de suivre simplement les prescriptions des concepteurs d'écrans connectés et de respecter les modalités de fonctionnement. Il faut désormais également être un parent « avisé, informé et éduqué » (Baton-Hervé, 2020). Cela nécessite temps et ressources; deux éléments qui manquent souvent aux parents, devenant alors facteur de stress (Pronovost, 2007).

Dans une publication du Gouvernement du Québec portant sur les écrans et la santé de la population à Montréal, un résultat illustre le paradoxe auquel sont soumis les parents : la majorité des foyers québécois comptants des enfants de moins de 15 ans sont quasiment tous équipés en téléphone mobile (91%), téléviseurs connectés (91%) et tablettes (90%), mais plus de la moitié de l'ensemble des parents interrogés estiment que moins leur enfant consacre du temps à la technologie, mieux il se porte (56%) (Biron *et al*., 2019).Toujours selon ce rapport, deux tiers de l'ensemble des parents (65%), considère que leur enfant retire des avantages des technologies numériques qu'il utilise (Biron *et al*., 2019). Il y a donc une certaine ambivalence à la suite de cette insertion du numérique dans la vie des familles. D'une part, le parent d'aujourd'hui sera celui qui, tôt ou tard, permettra l'accès du numérique dans sa famille, pour répondre au devoir de connexion imposé par notre société (et surtout depuis l'avènement de la pandémie de COVID-19), mais d'autre part, il devra s'assurer de cadrer et encadrer simultanément le temps d'usage et les contenus, tout en protégeant leurs enfants de la dépendance et de l'excès (Balleys, 2019). Les conclusions portées à cet égard, provenant d'un rapport produit par le centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique peuvent nous donner matière à réflexion : être un « bon parent » dans une famille connectée est synonyme de *vigilance* et de *surveillance*, afin de pouvoir «guetter le danger qui est omniprésent sur Internet» (Steeves, 2012, p.3). Mais cette attitude n'est pas sans conséquence. Cette constante vigilance demeure énergivore et source d'épuisement, étant donné la nature omnipotente et difficilement identifiable des dangers provenant des écrans connectés. Cela est encore plus problématique lorsque le parent n'accorde aucune confiance dans les compétences numériques de son enfant, ni dans les environnements numériques (Steeves, 2012).

Dans les sociétés contemporaines, où l'individu est appelé à utiliser au mieux son temps dans une logique de construction, de production et d'enrichissement de soi, les écrans connectés apportent une réponse non négligeable aux besoins créés par l'individualisme néolibéral (Valkenburg et Piotwoski, 2017). Par les

richesses des activités qu'elles proposent, les TN permettent d'agir notamment sur la solitude, de conjurer l'ennui par le divertissement ou encore d'offrir une redoutable efficacité pour atteindre un but (Lachance, 2019). Selon Folco (2020), les TN sont les outils par excellence à partir desquels s'opère une forte mutation du capitalisme (qualifié d'algorithmique). Cela s'explique grâce à l'extraction des données personnelles et à l'augmentation de la puissance algorithmique, devenu le cœur du nouveau système économique en place, à la faveur du développement des médias sociaux, des téléphones intelligents, des données massives (Big Data), de l'infonuagique, des plateformes numériques et de l'intelligence artificielle (Folco, 2020). Ce contexte est non seulement propice à une production massive de données, mais aussi à une colonisation de la vie économique, politique, sociale et quotidienne par les technologies numériques (Folco, 2020). Le sociologue Dominique Cardon trace un tableau des plus complets sur cet enjeu crucial que sont les métadonnées (Cardon, 2015). Spécialiste du numérique et d'Internet, il démontre comment ces nouvelles méthodes de calcul, les mégacalculateurs, bouleversent notre société en ciblant nos comportements, en orientant nos déplacements, en recommandant des produits et en personnalisant nos besoins, parfois les plus intimes et les plus privés. Selon ce sociologue, ces algorithmes font partie d'un projet politique de société qui reproduit les inégalités de ressources entre les individus (Cardon, 2015). Ces traces numériques permettent effectivement des calculs qui étendent leur emprise en proposant un type de société du futur. Comme solution de rechange, Cardon suggère aux internautes de comprendre et de s'approprier leur logique et leurs finalités, afin de reprendre le pouvoir démocratique dans la société qu'il nomme la société des calculs.

Conséquemment, il semble paradoxal d'offrir autant d'opportunités de connexion, mais également de porter le fardeau d'éduquer les usagers à une ''hygiène numérique''. Il y a là, une mise en tension. Cette responsabilité éducative numérique est souvent assignée aux parents, évacuant tous les aspects qui touchent à la responsabilité sociétale ou institutionnelle. De ce fait, le poids des rapports sociaux et des conditions de vie dans la production des ''carences éducatives'' en matière d'usage du numérique devient masqué, puisque ce sont des traits psychologiques ''défaillants'' chez les parents aux prises avec les problématiques rencontrées qui sont pointés du doigt (Berge et Garcia, 2009).

Certes, l'apprentissage d'une autorégulation, d'un autocontrôle et d'une autosurveillance peut s'avérer une avenue prometteuse, encore faut-il que cela soit fait à forces égales. D'un côté, certaines auteures recommandent aux parents d'enseigner à leurs enfants à mettre fin eux-mêmes à leurs activités numériques ou de mettre en place une «routine de fermeture», tout en montrant l'exemple (Briceño &

Ducas, 2019). D'un autre côté, l'adoption du bon temps-écran devient une responsabilité purement individuelle, où une personne doit tenter par elle-même de limiter les instants passés sur ses technologies numériques, peu importe leur nature. Cette autodiscipline est un défi de taille considérant que des recherches en études médiatiques ont su démontrer toute la complexité des effets de la médiatisation en profondeur (*deep* mediatization) dans notre société, couplée aux stratégies économiques privilégiées dans l'utilisation de certaines plateformes qui sont basées sur un modèle économique monétisant notre attention (Citton, 2014). Pour un usage problématique du numérique, il est courant de dire qu'il ne s'agit pas de l'objet en lui-même qui pose problème, mais de l'usage qui en est fait. Mais cette assertion ne convainc pas lorsque l'on sait que les usages problématiques dépendent aussi des formes d'interactions priorisées par des plateformes numériques dotées d'un modèle économique qui capitalise les liens sociaux (Cabanas *et al*., 2018). Selon Baton-Harvé (2020), ce mode d'existence sociale ayant pour trame de fond un marketing de soi visant à valider le produit est rendu possible grâce au champ d'étude portant sur l'économie de l'attention : la captologie. Ainsi, des applications ou des plateformes sont conceptualisées par divers ingénieurs, des spécialistes de l'attention ou des fournisseurs, puis mises sur le marché, pour obtenir des usagers les comportements qui leur sont profitables. Le commerce se fait non seulement sur l'objet lui-même, mais aussi sur ses fonctionnalités, ses applications et surtout sur les données personnelles qu'il permet de récolter, ainsi que sur la captation de l'attention et des informations qu'il autorise (Baton-Hervé, 2020). Les parents n'échappent pas davantage au pouvoir d'attraction de ces outils numériques. Le problème est qu'ils ne sont alors plus disponibles pour leur enfant. Mais sont-ils les principaux responsables de cette situation ? Certes, l'autorégulation repose sur la responsabilité personnelle et est un modèle testé pour réduire les utilisations problématiques d'Internet, afin d'atteindre des buts personnels (Dunbar *et al*., 2018). Qui plus est, s'autoréguler entraîne plusieurs avantages pour diminuer les utilisations dites problématiques d'Internet et s'approcher d'un équilibre individuel (Fishbach *et al*., 2009), mais entraîne aussi des défis méthodologiques, car certaines utilisations des technologies numériques restent positives et sont à conserver (Reinecke *et al*., 2022). Une régulation aux effets positifs implique nécessairement une réflexion critique sur les types d'utilisation et leur lien avec le bien-être, sans mettre tous les usages avec le numérique dans le même panier. Dans le même sens, recommander de réguler le temps-écran au sein d'une famille pose aussi plusieurs limites, comme les distraire d'une réalité plus nuancée (Blum-Ross et Livingstone, 2018). Le caractère préventif des problématiques qui se développeront réside peut-être dans l'entraide et l'encouragement des parents à ce qu'ils s'intéressent davantage à l'utilisation qu'en font leur famille et à y poser un jugement critique, plutôt que de compter les minutes passées devant un écran. En mettant la focale sur des conduites individuelles et en les

décontextualisant, il devient vite facile de mettre en doute les ''compétences parentales'' et de qualifier une perte de repères ou la simple ignorance comme une forme de ''démission'' de son rôle parental.

Bien que tous ces écrans numériques domestiques sont présentés et vécus comme de simples outils techniques au même titre que d'autres objets usuels tels que le téléphone filaire, l'agenda papier personnel, etc., ils dépassent de loin des fonctions de base telles que la communication ou la prise de notes. Comme décrit ci-haut, les conditions inhérentes à l'utilisation du numérique sont telles qu'elles dissuadent bien souvent l'usager de le quitter. Toutefois, résister aux écrans et en empêcher l'accès devient rapidement synonyme d'exclusion et bien souvent de marginalisation (Lachance, 2019).

1.1.2 Équipement et accès des ménages québécois aux technologies numériques

La première condition à l'appropriation de ce nouveau mode de communication par les familles demeure l'accès aux écrans connectés. Par conséquent, la famille est devenue la première instance de la socialisation numérique des enfants (Lachance, 2019). Une étude française relève notamment que 61 % des jeunes de 11 à 15 ans désirent un Smartphone pour parler avec leurs amis et 55 % en veulent aussi pour pouvoir joindre leur parent ou leur famille à volonté (Sierra Jiménez et Lachance, 2018). Ainsi, la plupart des jeunes d'aujourd'hui ne se sont pas connectés la première fois d'eux-mêmes. Ce sont leurs proches, soit leur famille immédiate ou élargie, qui les ont invités à se connecter, ou ont permis qu'ils le fassent, en leur offrant une tablette ou un Smartphone. Ces objets numériques utilisés massivement pour leur usage ultra personnalisé répondent aux besoins d'un individualisme néolibéral, en opposition à un usage pouvant être partagé (Balleys, 2017). Selon les résultats de l'enquête NETendances 2020 – La famille numérique, les appareils électroniques les plus utilisés par les jeunes Québécois âgés de 6 à 17 ans sont respectivement : la tablette électronique (71%), l'ordinateur (portable ou de table : 69%), la console de jeu vidéo (63%) et le téléphone intelligent (62%) (ATN, 2020). Sur un territoire de 16 régions administratives du Québec, il y a 9 foyers québécois sur 10 qui sont connectés à Internet. De ce nombre, 91% sont dotés du réseau Wi-Fi et 66% ont une connexion avec un forfait illimité. De plus, selon l'étude réalisée par l'ATN en 2020, près des trois quarts (70%) des jeunes âgés de 6 à 17 ans ont une présence sur Internet, par le biais d'une adresse courriel ou d'une page de profil personnel sur un réseau social, comme *Facebook* ou Instagram. Plus largement, un rapport produit par l'UNICEF en 2017 indique que les jeunes (de 15 à 24 ans) constituent la tranche d'âge la plus connectée. À l'échelle mondiale, 71 % d'entre eux utilisent Internet contre 48 % pour la population totale (UNICEF, 2017).

Ces données semblent mettre en évidence que les activités pratiquées par les membres de la famille (professionnelles, sociales ou de loisir) se déroulent majoritairement en ligne, dominées par les jeunes et que le maintien du lien avec la famille et les pairs s'individualise de plus en plus, grâce aux outils numériques, qui sont devenus personnels et non plus familiaux (Lachance, 2019).

Les représentations que nous avons de la connexion sont fortement orientées par nos expériences. L'expérience initiale de cette connexion, c'est-à- dire les raisons pour lesquelles nous nous sommes un jour connectés, guide notre manière de percevoir ces outils technologiques (Lachance, 2019). Les contraintes sont intériorisées sur des registres différents, selon les générations : se connecter pour partager avec des amis, échanger, s'exposer ou commenter le contenu produit ou diffusé par des pairs (Lachance, 2019). En faisant entrer l'individu dans l'arène de la sociabilité, les technologies numériques lui donnent parfois l'impression qu'il maîtrise quelque chose de son existence, ayant donc un impact sur son identité personnelle (Balleys, 2019). Toutefois, cela n'a pas été ressenti par ceux qui ont perçu l'irruption de ces outils dans leur vie comme une contrainte (pandémie oblige). Le contexte dans lequel s'effectuent les différentes manières d'utiliser et d'appréhender les écrans connectés dans les familles d'aujourd'hui témoigne d'une fracture symbolique entre des parents « confiants » et des parents « méfiants » (Samuel, 2015). Selon Fontar *et al*., (2018), les parents confiants « sont en capacité de mettre à distance les normes d'usages numériques juvéniles et de porter sur elles un regard compréhensif et critique » (par. 25,) comparativement aux parents méfiants, qui sont eux-mêmes peu usagers, peu compétents ou simplement peu intéressés. « Cette fracture symbolique ne se confond pas avec la fracture sociale, puisque ce sont souvent les parents très dotés scolairement qui se montrent les plus dénigrants vis-à-vis de la culture des jeunes, qui s'exprime et se partage aujourd'hui via les écrans connectés » (par.47). Ces parents ont souvent un discours discréditant les contenus médiatiques qui plaisent à leurs enfants (Fontar *et al*., 2018). Décrédibiliser les usages juvéniles des technologies numériques pour la raison hypothétique qu'il met en danger le lien social relève d'une ignorance sur les nouvelles normes de socialisations. Selon l'UNICEF (2017), les TN développent et favorisent, au contraire, les relations entre les jeunes. Prudence donc sur les appréhensions face aux usages, le manque de curiosité, les *a priori* générationnels et les représentations sociales teintées de jugement en réaction à la culture juvénile (Balleys, 2019).

Contrairement à une croyance largement répandue, les enfants n'ont pas forcément davantage de compétences numériques que leurs parents (Brisson-Boivin, 2018). Ces compétences ne sont en effet ni « innées » ni caractéristiques d'une population née dans les années 2000. Il est clair que les jeunes de 9 à 19 ans ont beaucoup de difficultés à évaluer les contenus consultés sur Internet; ils ne savent ni les classer

ni trouver leur source (Livingstone et Bober, 2008). Aussi, ce n'est pas parce qu'un enfant a de la facilité à s'approprier les modalités de manipulation d'une tablette ou à utiliser les fonctionnalités de son smartphone que ce jeune possède les compétences nécessaires à la compréhension et à l'appropriation des techniques comme des contenus informationnels auxquels il ou elle a accès. Ils et elles n'ont aucune connaissance de la logique des algorithmes et imaginent qu'une personne vérifie chaque lien figurant sur Google (Balleys, 2017). Cette évolution récente n'est pas anodine : les outils numériques s'immiscent désormais dans la relation intergénérationnelle à différents niveaux. À cet effet, une recherche réalisée par Livingstone (2010) montre que la littératie numérique des parents a une incidence directe sur la capacité de leur enfant à développer ses propres compétences en matière de numérique et par conséquent, à assurer son bien-être.

1.1.3 Impact de la crise sociosanitaire sur les pratiques numériques familiales

Selon la Direction de santé publique de l'Estrie (2020), les mesures de confinement et de distanciation sociale imposées par le Gouvernement ont causé un isolement social chez beaucoup de personnes. Ces mêmes mesures ont également transformé les modes de communication, incitant la population à s'informer et à s'exprimer davantage sur les plateformes numériques. Depuis le début de la pandémie de COVID-19, l'accès accru aux écrans connectés a contribué à l'allongement du temps passé par les enfants et les parents sur des dispositifs numériques (ATN, 2020). Au Canada, une étude réalisée auprès de jeunes âgés de 10 à 17 ans montre que les activités les plus populaires auxquelles ils s'adonnent pendant le confinement sont celles réalisées par le biais des appareils électroniques, soit : regarder la télévision, des films ou des séries (activité rapportée par 88 % d'entre eux), jouer à des jeux vidéo (74 %), appeler ou envoyer des messages textes à leurs amis (65 %) et passer du temps sur les médias sociaux (58 %) (Angus Reid Institute, 2020). Selon l'INSPQ (2021b), l'augmentation du temps d'écran chez les adultes pourrait également avoir une influence sur le temps d'écran des enfants et des adolescents. Au Québec, 76% des jeunes âgés de 6 à 17 ans ont passé plus de temps devant leurs écrans à la maison, depuis le début de la pandémie (ATN, 2020). Ceux ayant passé davantage de temps devant les écrans sont les jeunes âgés de 13 à 17 ans (81%) (ATN, 2020). Ces données ne sont guère surprenantes, car la pandémie a eu comme effet d'altérer quatre grandes sphères d'utilisation du numérique par les usagers : augmentation et multiplication du télétravail, recours au divertissement connecté pour contrer l'ennui des couvre-feux et/ou du confinement, fort besoin de s'informer sur les médias numériques et finalement, maintenir et/ou développer le réseau social des individus via les plateformes de médias sociaux, pour contrer l'isolement (INSPQ, 2020). Au Québec, comme ailleurs dans le monde, des préoccupations entourant non seulement

l'omniprésence des écrans, mais également leur aspect chronophage sont présentes depuis plusieurs années dans l'espace public. Ces craintes occupent une place prépondérante dans la vie des parents et sont de plus en plus exacerbées par le contexte de pandémie, légitimant une utilisation accrue des écrans (INSPQ, 2021a). Pour répondre aux inquiétudes générées dans ce contexte, les parents sont plus susceptibles d'exagérer leurs préoccupations et d'adopter une gestion restrictive de l'accès aux TN de leurs enfants. Comme toujours, une supervision parentale autoritaire et contrôlante n'est pas exempte de méthodes élaborées par les enfants pour la contourner.

1.2 Les défis des parents à l'ère numérique

La parentalité à l'ère numérique ou, plus largement, l'éducation et l'accompagnement des enfants dans l'univers du numérique, sont des enjeux devenus centraux à une époque où l'usage de ces outils est devenu partie intégrante du quotidien, voir banalisé (Lachance, 2019). La présence de technologies numériques dans un foyer familial a un impact sur les rapports de confiance et de vie privée entre les enfants et leurs parents. Balleys (2017) propose que l'avènement du numérique dans les maisons transforme les normes de la parentalité. Selon la littérature consultée, il est souvent mentionné que dès la prime enfance, les parents jouent un rôle central dans l'adoption des comportements et des habitudes numériques de leurs enfants (utilisation dite "responsable et respectueuse"), d'abord en leur servant d'exemple (Livingstone *et al*., 2015). Comme le souligne une récente enquête réalisée pour le compte du ministère de la Famille, soit l'*Enquête québécoise sur la parentalité* (EQP), réalisée auprès 19 100 parents, un des plus grands défis vécus dans la parentalité contemporaine est de gérer l'utilisation que leurs enfants font des écrans (Institut de la statistique du Québec, 2022). Toujours selon l'EQP, les écrans compliquent la tâche des parents et peuvent être source de conflits; un peu moins de la moitié des répondants de l'étude (47%) mentionnent que les écrans ne facilitent en rien leur rôle parental et plus du tiers (36%) des parents consultés vivent des conflits/tensions avec leurs enfants, en raison de l'utilisation des écrans (Institut de la statistique du Québec, 2022). De plus, la littérature scientifique sur l'utilisation des technologies numériques est appelée à évoluer constamment. À chaque nouvel article ou nouvelle étude qui affirme que plus de connectivité est mauvaise pour les enfants, une autre publication vient contredire ces affirmations avec des éléments de preuve différents (UNICEF, 2017). Comment s'orienter, en tant que parent, dans cette "expertocratie", qui prescrit allégrement des recommandations sous forme d'assertions décontextualisées (Cabanas *et al*., 2018) ? Les parents ont-ils à ce point besoin des experts pour les guider dans l'exercice de leur parentalité ? Le sondage de l'EQP portant sur la parentalité à l'ère numérique nous indique que 16% des parents de l'échantillon se sentent dépassés par les écrans ou les applications

utilisées par les enfants (Institut de la statistique du Québec, 2022). Toutefois, plus de la moitié des répondants (58%) jugent qu'ils ne disposent pas du soutien nécessaire pour s'occuper des aspects de sécurité numérique de leur vie familiale, ni d'avoir les outils pour être en mesure d'élever des citoyens numériques éthiques (Institut de la statistique du Québec, 2022). Cela montre bien que les familles ont besoin d'un plus grand soutien lié, d'une part à une meilleure compréhension de la littératie numérique, mais également d'avoir les ressources nécessaires pour adopter des stratégies parentales positives. Ces stratégies sont-elles les mêmes selon le genre du parent ? Sont-elles sources de tensions ou de rapprochements ?

1.2.1 Les préoccupations parentales

De façon générale, les préoccupations parentales des Canadiens orbitent autour des trois C : contenu, contact et conduite. Plus précisément, « le contenu est tout ce qui est consommé par les enfants sur les appareils numériques, le contact vise avec qui ils discutent en ligne et la conduite concerne les normes sociales et les comportements adoptés en ligne ou comment ils interagissent avec les autres » (Brisson-Boivin, 2018, p. 44). Un sondage réalisé par la Société Canadienne de Pédiatrie (SCP), auprès de ses membres, a révélé que les parents sollicitent des conseils dans quatre grands domaines : la durée (quand est-ce trop ?), l'établissement de limites, les effets sur la santé (physique et mentale) et finalement, tout ce qui touche au contenu optimal à proposer aux enfants (SCP, 2019). La réflexion des parents est souvent orientée vers l'instauration de règles relatives à l'utilisation des dispositifs technologiques de la maison : les jeux vidéo, l'ordinateur, la tablette, le téléphone mobile. D'après les entretiens de Havard Duclos et Pasquier (2018) auprès de mères de milieux populaires, l'usage du téléphone intelligent est le plus sujet aux règles. Celles-ci varient d'une famille à l'autre. Certaines mères suggèrent un âge minimum pour avoir un appareil, une obligation de l'éteindre après une heure précise ou elles imposent une utilisation dans les pièces publiques. Ce contrôle parental vise à protéger les jeunes contre « le risque de mauvaises rencontres, de visionnage de sites inadaptés ou d'erreurs de manipulation » (p. 12). Toutefois, interdire l'utilisation complète aux technologies n'est pas une option puisque plusieurs avantages sont associés à l'accès à un appareil. On peut penser à la conformité sociale avec les pairs, la réussite scolaire (Havard Duclos et Pasquier, 2018), l'autonomie ou la joignabilité (Balleys, 2017).

En 2020, les préoccupations des parents québécois vis-à-vis des usages et des activités en ligne des jeunes âgés de 6 à 17 ans sont majoritairement orientées vers le risque que leur enfant soit victime de cyberviolences que cela provienne de pairs ou de personnes inconnues (57 % selon l'ATN, 2020). Depuis

la pandémie de COVID-19, la littérature mentionne que les parents du Québec s'inquiètent davantage du temps passé devant un écran. À cet effet, les résultats de l'enquête NETendances 2020 – La famille numérique ajoutent à ce doute : l'enquête révèle notamment que 40 % des jeunes passent désormais en moyenne plus de 10 heures par semaine à naviguer sur Internet, une hausse importante de 15 % avant la pandémie. En 2021, près du quart des enfants passent, par ailleurs, plus de 15 heures par semaine devant un écran, dépassant ainsi le temps maximum recommandé par les expert.e.s (ATN, 2020).

1.2.2 Limites des recommandations scientifiques

Pour l'instant, la recherche scientifique ne peut pas clairement définir de lignes directrices simples et applicables à chaque enfant, en tout temps. La seule directive qui semble faire consensus auprès de la communauté scientifique concerne les jeunes enfants âgés de 0 à 5 ans. Selon les auteurs du groupe de travail sur la santé numérique de la SCP (2019), il demeure important de porter une attention particulière à ce groupe d'âge, car les premières expériences sont déterminantes dans l'établissement de saines habitudes de vie, et une surexposition aux écrans peut éventuellement entraîner une surutilisation plus tard (SCP, 2019). Toutefois, les balises à adopter pour l'encadrement des usages en situation familiale sont souvent formulées à partir d'une littérature scientifique majoritairement réfléchie en matière d'impacts, d'effets ou d'influence et ne proposent que très rarement des pistes de réflexion pour accompagner concrètement les parents dans l'éducation au numérique avec leur.s enfant.s (Desmurget, 2019). En effet, on recommande généralement aux parents de gérer eux-mêmes les écrans, notamment par l'établissement d'un plan numérique familial, et on suggère d'être présents lors des activités en ligne des enfants; d'encourager une utilisation constructive des écrans, sans donner à ceux-ci plus d'importance qu'aux autres activités quotidiennes, et finalement de préférer un usage actif plutôt que passif (SCP, 2019, INSPQ, 2021). Ces recommandations sont-elles réalistes et cohérentes avec un modèle viable de parentalité à l'heure du numérique ?

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), l'Académie américaine de pédiatrie (AAP) et la SCP, il y a eu au cours de la dernière décennie, une forte augmentation de la littérature scientifique traitant des impacts des écrans sur le développement des enfants et des adolescents, sur la santé mentale et physique, sur le bien-être et les relations interpersonnelles ou encore à la dépendance aux applications numériques (Desmurget, 2019; INSPQ, 2021). Plusieurs recensions récentes présentent des conclusions alarmantes sur l'étude de symptômes dépressifs, d'estime de soi, d'idéations suicidaires, d'anxiété sociale et d'autres problèmes internalisés en lien avec l'usage juvénile des écrans (Kardefelt-Winther, 2019; Odgers et Jensen,

2020; Orben, 2020). Cette documentation foisonnante montre l'intérêt de la communauté scientifique pour établir des liens possibles entre l'usage des écrans et la santé mentale des enfants et des jeunes.

Or, malgré la quantité impressionnante d'études pourtant sur l'usage des écrans et le temps qui leur est consacré par les jeunes, les études qui abordent la question du développement psychosocial proposent des recommandations basées sur de faibles associations, souvent contradictoires et peu convaincantes (Forget-Dubois, 2020). Odgers et Jensen (2020) apportent aussi certaines critiques face aux études réalisées sur le sujet, en mentionnant que les protocoles de recherche ne permettent pas d'établir de lien causal clair démontrant hors de tout doute que les écrans ont des effets importants (qu'ils soient positifs ou négatifs) sur le bien-être, les relations sociales ou le développement langagier des enfants. Ces auteurs mentionnent également que les résultats de ces études ne mentionnent aucune distinction claire entre les notions d'usages « abusifs » ou « d'utilisation excessive » et ceux considérés comme étant « pathologiques » chez les adolescents (Odgers et Jensen, 2020). Il y a donc un penchant à soit surestimer l'effet des technologies numériques sur les enfants, soit à supposer qu'elles ont des effets lorsque ces derniers ont en réalité une autre cause (UNICEF, 2017)

Les recommandations tirées des articles scientifiques (pourtant basées sur des résultats fragiles), repris par les médias pour en faire des articles sensationnalistes, ont le pouvoir de frapper l'imaginaire collectif et soulèvent des préoccupations qui prennent de plus en plus d'ampleur, non seulement dans la communauté scientifique, mais également dans les familles, particulièrement chez les parents d'enfants qui ont accès facilement aux technologies numériques (Leick, 2018). Or, ces recommandations engagent bien souvent les parents à intérioriser un discours qui priorise la gestion du risque, le contrôle et l'adoption d'une position de résistance suite à l'invasion du numérique dans les foyers familiaux (Leick, 2018; Karsenti, 2019). De ce fait, le discours scientifique cristallise de plus en plus les inquiétudes des populations (Forget-Dubois, 2020).

1.3 Numérique et interventions sociales auprès et avec des parents : état des ressources et des pratiques

1.3.1 Initiatives gouvernementales

En prenant le recul nécessaire pour avoir un portrait juste des interventions déjà en cours concernant les usages du numérique au Québec, force est de constater que les différentes instances conscientes des enjeux du numérique (paragouvernementales, gouvernementales, professionnels de la santé et des

services sociaux, corps enseignant québécois, etc.) axent majoritairement leurs actions en deux volets : prévention et intervention. En ce qui concerne la prévention, deux options sont présentement disponibles : s'informer (par la lecture, l'écoute de baladodiffusion, les médias, etc.) et obtenir une offre de service en prévention des dépendances, provenant de quelques organismes à but non lucratif (OBNL). D'une part, l'acquisition d'information par la lecture sur des usages nuancés du numérique dans la famille est disponible sous plusieurs formes : livres, site web, blogues, recommandations de la santé publique, études et rapports scientifiques ou gouvernementaux, etc. Toutefois, selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, il y a 49% des Québécois qui ont des difficultés de lecture, qui évitent les situations où ils ont à lire et, lorsqu'ils parviennent à décoder une phrase, qui n'en saisissent pas forcément le sens (Gouvernement du Canada, 2008). Cette option laisse donc de côté une partie majeure des Québécois.es dans cette situation, qui seraient pourtant en mesure d'en apprendre plus sur le sujet. D'autre part, au Québec, il existe présentement des OBNL qui font des ateliers de prévention (Action Toxicomanie, La Maison Jean Lapointe, L'Arc-en-ciel, Liberté de choisir et Satellite), mais en y incluant l'utilisation des nouvelles technologies dans la même catégorie que les problèmes reliés à la consommation, la surconsommation ou la dépendance (https://pausetonecran.com/). Présentement, au Québec, Bien-Être Numérique est le seul organisme qui offre des ateliers de prévention et d'autodéfense exclusivement dédiés aux usages numériques juvéniles (https://leciel.ca).

Les ressources qui offrent des interventions le font principalement lorsqu'il y a un problème de dépendance (défini selon des critères précis) qui émerge chez l'individu ou dans la famille : difficulté à gérer le temps passé en ligne, peur de perdre le contrôle, usage des écrans entraînant des conséquences négatives dans différentes sphères de vie (relations, études, travail), etc. Dans ce cas, le répertoire des ressources en dépendance peut varier selon la région, mais le processus demeure le même : évaluation médicale, psychologique ou psychiatrique des besoins, référence pour un traitement en cyberdépendance et thérapies de groupe ou psychothérapies spécialisées dans le traitement des dépendances (Suissa, 2017). Pour cela, il existe plusieurs centres de traitement des dépendances, avec différents programmes, qui reçoivent des clientèles habituellement divisées entre les enfants (17 ans et moins) et les adultes (18 ans et plus). En faire une liste exhaustive serait trop long pour ce présent travail, c'est pourquoi il ne sera mentionné que les principales. Pour une clientèle adulte il y a le Centre CASA et la Clinique Nouveau Départ. Les ressources s'adressant à une clientèle plus jeune sont Le Grand Chemin et la Maison l'Alcôve (https://pausetonecran.com/.). Les centres de réadaptation en dépendances au Québec sont les suivants : centre de réadaptation en dépendance de Montréal -institut universitaire sur les dépendances, volet

cyberdépendance, le centre de réadaptation en dépendance de Lanaudière et celui du CISSS de la Montérégie Ouest. Ceux-ci offrent généralement une évaluation spécialisée, des réadaptations externes en groupe, individuel ou avec l'entourage, un service de réinsertion sociale et de réadaptions avec hébergement de 21 jours pour les adultes et des services de réadaptation avec hébergement spécialisé pour les jeunes (Suissa, 2017).

Finalement, il y a les lignes d'écoute offrant un soutien professionnel et gratuit : LigneParents, Tel-Jeunes, Jeunesse, j'écoute et Jeu : aide et référence. Cette offre de service peut être utilisée par les parents ou les enfants, qui cherchent à avoir de l'information, à favoriser la communication sur l'enjeu du numérique et pour une orientation vers les bonnes ressources, selon les besoins mentionnés (https://pausetonecran.com/.).

1.3.2 Initiatives communautaires

Les dernières années ont vu naître plusieurs projets répondant aux enjeux liant adolescence et rapport au numérique, dont certains sont appuyés financièrement par l'État. On peut penser à PAUSE, une campagne sociétale mise en place par Capsana, organisation paragouvernementale qui œuvre en prévention, qui invite depuis l'automne 2018 les jeunes et leurs parents à améliorer leurs habitudes numériques. Depuis 2015, la Maison Jean-Lapointe propose des ateliers de prévention en cyberdépendance nommée La face cachée des écrans auprès des élèves du premier cycle du secondaire. L'organisme Le Curieux présente des formations sur l'identité numérique aux élèves du primaire depuis 2018. Concernant l'intervention en dépendance, Le Grand Chemin accompagne les jeunes souffrant de cyberdépendance depuis 2015 et offre des conférences sur ce même sujet. D'autres initiatives misent sur la compréhension des enjeux de transformation numérique chez les jeunes, comme le Printemps numérique, une semaine d'activités avec les nouvelles technologies ou Canada Learning Code, offrant des cours aux ados sur les compétences techniques liées au code. Finalement, je ne peux passer à côté de Bien-être numérique qui, en 2018, a mis sur pied un atelier d'autodéfense numérique pour les élèves de secondaire 3 à 5. J'ai joint ce collectif peu après sa création, qui est aujourd'hui un groupe de travail multidisciplinaire au sein du Centre pour l'intelligence émotionnelle en ligne (Le CIEL), un organisme de bienfaisance qui concentre ses efforts sur la prévention et la minimisation des méfaits reliés au numérique chez les jeunes à l'aide d'un atelier centré sur le développement de l'esprit critique, la vulgarisation scientifique et les échanges entre pairs. Le CIEL réalise d'autres activités de formation auprès des personnes enseignantes et cliniciennes ainsi que des activités de sensibilisation auprès de la population générale.

1.3.3 Initiatives des entreprises

Plusieurs réseaux sociaux, plateformes ou appareils mettent en place des paramètres de contrôle pour permettre à la personne utilisatrice de poser un regard sur le temps passé devant l'écran à faire quelles activités. On peut penser à Apple avec la fonctionnalité de Temps-écran ou à Google avec l'application Digital Wellbeing qui ont pour objectif de documenter et réguler la navigation sur le téléphone intelligent. Tiktok met de l'avant un ensemble de fonctionnalités nommé Bien-être numérique dont l'objectif est « trouver l'équilibre qui te convient » (Tiktok, 2022). Parmi ces outils, on peut retrouver une limite de temps sur l'application, une invitation à prendre une pause après un certain temps sans interruption ou un contrôle parental. Sans nécessairement être un paramètre de contrôle de temps, d'autres changements dans le fonctionnement de la plateforme ont été mis en place pour répondre aux problèmes sociétaux évoqués. Par exemple, la lanceuse d'alerte Frances Haugen, ancienne employée chez *Facebook*, a déclaré que Meta « chooses profits over safety » (CBS, 3 octobre 2021). Par la suite, la plateforme a rappelé ses initiatives pour minimiser les effets négatifs associés à leur réseau social et maximiser le positif. Parmi les gestes posés pour le bien-être, on compte un bottin de ressources qui apparaît lorsque les gens recherchent des mots en rapport aux troubles alimentaires, à l'automutilation ou au suicide; une détection des termes offensants lors de commentaire par l'intelligence artificielle pour vérifier auprès de la personne commentatrice si elle préfère le retirer. Ces exemples illustrent que la plateforme prend une part de responsabilités : « It will take time and we have a responsibility to get this right » (Meta). Il y a lieu de demander jusqu'où va cette responsabilité.

1.4 Question de recherche et objectifs

Après avoir tissé le portrait de la problématique qui a motivé le présent projet de recherche-intervention, de même que l'état des pratiques et ressources existantes, cette section détaillera la question de recherche sous-tendant l'intervention réalisée, ainsi que les objectifs généraux et spécifiques en découlant.

1.4.1 Question de recherche

La question de recherche à la base de ce mémoire d'intervention est la suivante : dans quelles mesures une intervention sociale coconstruite en ligne permet-elle : 1) d'expérimenter des pratiques d'aide mutuelle ; 2) de favoriser une prise de pouvoir dans l'exercice de la parentalité ?. L'activité d'intervention est l'expérimentation d'une pratique de groupe en ligne, étant elle-même la matière à analyser pour répondre à la question de recherche-intervention. Le but du mémoire de recherche-intervention est, quant à lui, de documenter ce processus, de la co-construction à la réalisation de l'intervention de groupe,

en prenant soin d'exposer les facteurs favorisant ou limitant le déroulement du projet de recherche-intervention

1.4.2 Objectif général

L'objectif général ayant initialement guidé le projet de recherche-intervention est le suivant :

- Soutenir les parents (et plus particulièrement les pères) rencontrant des défis dans l'accompagnement de leur(s) enfant(s) à l'ère numérique.

Celui-ci a été ultérieurement fractionné par le groupe de cette façon :

1) Réfléchir collectivement sur l'exercice de la paternité à l'ère du numérique et développer de l'aide mutuelle entre hommes/pères de différentes générations
2) Adapter ses pratiques parentales en prenant en compte les enjeux liés à l'ère du numérique
3) Favoriser et renforcer son pouvoir d'agir comme père, en contexte de ''parentalité numérique''

1.4.3 Objectifs spécifiques[2]

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Qu'un espace favorisant la prise de parole et permettant le développement d'un système d'aide mutuelle entre pères soit offert; qu'il facilite également une réflexion critique sur l'exercice de la paternité à l'ère numérique
2. Que le groupe créé permette à ses membres de questionner (et si besoin est, d'adapter) ses pratiques parentales en prenant en compte les contributions des TN
3. Que les pères participants au groupe soient accompagnés dans la reconnaissance et la réponse de leurs besoins, en fonction des différentes problématiques vécues, de manière adaptée à leur situation personnelle

[2] Pour de plus amples informations sur les objets généraux et spécifiques, un plan d'intervention de groupe est disponible à l'annexe N

1.4.4 Révision des objectifs en cours de route

Comme il sera décrit en chapitre 3 (méthodologie), il importe de mentionner que les objectifs initiaux, avant la réalisation du projet de recherche-intervention, différaient légèrement de ceux ici présentés. En effet, les objectifs projetés (général et spécifiques) visaient davantage la diminution des comportements jugés problématiques au sein de la famille, en lien avec l'utilisation des TN. En cours de route, force m'est d'admettre que je devais les adapter pour qu'ils répondent davantage aux besoins présentés par les pères participants. J'ai donc priorisé l'éducation et le soutien de ceux-ci tout comme la création d'un espace facilitant la communication entre pères de différentes générations. Par ailleurs, viser la diminution des conséquences provoquées par les TN, vécues chez les membres d'une famille m'apparaissait comme une intervention curative, alors que les besoins se situaient davantage au niveau de la prévention. Par conséquent, cette réflexion s'inscrit indubitablement dans un processus itératif (et inductif) propre à la décision d'opter pour une méthodologie qualitative, détaillée au chapitre 3.

1.5 Pertinence sociale et scientifique de l'intervention

L'étude réalisée par Brisson-Boivin (2018) indique que lorsqu'il est question de solutions appliquées à l'éducation et la gestion des écrans à la maison, une majorité de parents québécois préfèrent davantage un soutien mutuel, qu'un soutien d'«experts. En effet, les résultats montrent que 61 % des 825 parents de l'échantillon se tournent vers d'autres parents ou des amis, pour des obtenir des conseils, 31 % vers l'école, les enseignants de leur enfant ou un professionnel, et 23 % vers des ressources médiatiques tels que des chroniques, des magazines, des sites Web et des blogues. D'autres recherches révèlent que les jeunes ne sont pas les seuls à bénéficier des réseaux sociaux. Duggan *et al*. (2015) indiquent qu'une nouvelle stratégie parentale d'éducation consiste à recourir aux technologies numériques pour y chercher de l'aide et des conseils à propos de l'exercice de la parentalité. Selon ces auteurs, les parents qui agissent ainsi constituent une majorité (59 %) tandis que près de la moitié (42 %) profitent de ces technologies pour recevoir du soutien moral et des conseils à propos de problème d'éducation et de conflit avec leurs jeunes (Duggan *et al*. 2015). Ces résultats indiquent que pour répondre à leurs besoins, les parents semblent préférer une forme d'aide ou de soutien social, qui s'apparente fortement au concept de l'aide mutuelle, tel que décrit par Moyse-Steinberg (2008). Celui-ci sera développé ultérieurement, dans le cadre théorique, en chapitre 2. Les pères ont été retenus comme public cible de l'intervention pour deux raisons : ils sont des acteurs éducatifs plus à risque de délaisser l'éducation au numérique de leurs enfants, selon la documentation scientifique existante, et il n'existe à ce jour aucune information permettant de bien comprendre le rôle réel des pères dans ce contexte (Fitzpatrick *et al*., 2023).

En prenant le recul nécessaire pour avoir un portrait juste des interventions déjà en cours concernant la sensibilisation des pères québécois face aux usages du numérique en famille, force est de constater que les différentes instances, bien que conscientes des enjeux du numérique, axent majoritairement leurs actions selon une logique de responsabilisation (autorégulation des problèmes par les parents grâce à l'autodiscipline) (Bourbonnais et Parazelli, 2018). Toutefois, la réflexion portant sur le développement d'interventions alternatives est limitée. Selon L'INSPQ (2021), « une multitude d'actions gouvernementales relatives au numérique sont en vigueur dans plusieurs domaines, certaines dans une perspective d'encadrement ou de sensibilisation, d'autres dans le but d'intégrer et de valoriser l'usage du numérique» (p.4). Or, actuellement, l'intégration de ces directives a lieu dans des contextes où les écrans sont omniprésents, y compris à l'école (INSPQ, 2021). Afin d'accroître l'efficacité des interventions de promotion et de prévention en matière d'usage des écrans, celles-ci doivent donc être élaborées selon une approche globale. Par conséquent, elles ne doivent pas se limiter à des interventions destinées aux jeunes, mais agir aussi dans divers environnements, dont celui de la famille. La sensibilisation et l'éducation de la population à une utilisation saine des TN semblent nécessaires pour que chacun, selon son âge, puisse profiter au maximum des bienfaits du numérique et en subisse le moins possible les effets négatifs. Cela doit aussi englober les aspects sociaux et émotionnels associés à l'utilisation des outils numériques. Pour y arriver, il est non seulement souhaitable, mais prioritaire de consulter les parents et les jeunes, pour établir un portrait juste des pratiques et proposer des solutions adaptées selon le contexte familial. Ce dernier point n'est pas toujours abordé dans les recommandations, qui ne sont pas modulées en fonction des forces et vulnérabilités liées aux conditions socioéconomiques. Soutenir les pères dans leurs efforts auprès des jeunes enfants et des adolescents requiert d'aller chercher leur point de vue sur les enjeux du numérique vécus à la maison. L'entrée du numérique dans la famille est souvent négociée par la seule réponse possible : le type d'encadrement et de régulation que les parents mettent en place autour des pratiques de leurs enfants. Or, tous les articles qui abordent la question des usages juvéniles des écrans connectés restituent la difficulté pour les parents de fixer et de conserver un contexte d'usage qui leur donne satisfaction (Balleys *et al*., 2018). Ce constat est commun aux enquêtes qui donnent la parole aux parents et à celles qui donnent la parole aux jeunes. Dans cette optique, il est pertinent d'offrir aux pères un espace pour discuter, partager leurs vécus, leurs préoccupations et éventuellement coconstruire des solutions adaptées à leurs réalités. D'ailleurs, parler de ces difficultés en groupe évite notamment l'individualisation de questions qui s'avèrent être fondamentalement collectives (Laurent, 2002). C'est pourquoi construire une intervention de groupe s'avère une option intéressante. Roy et Lindsay (2017) exposent le fait que la reconnaissance de la souffrance singulière ressentie devant le

malaise dans l'éducation des enfants, la dire et la retrouver chez d'autres parents, construit une identité commune qui crée le sentiment d'appartenance au groupe, tout en favorisant la confiance dans l'exercice de sa parentalité. Selon ces auteurs, les réflexions suscitées par les discussions des parents, tout comme les débats, permettront fort probablement de vaincre les sentiments de culpabilité et d'avoir une meilleure image leur rôle parental (Roy et Lindsay, 2017). De plus, les interventions de groupe auprès de parents se sont révélées efficaces dans plusieurs contextes, notamment pour augmenter leur sentiment de compétence et diversifier les pratiques parentales (Lukens et McFarlane, 2006). Comme le souligne Breton (1999a), le développement de la conscience critique et la reconnaissance des compétences des membres par leurs pairs permettront d'augmenter leur estime de soi et leur confiance à surmonter des difficultés, afin de maintenir des relations harmonieuses avec leurs enfants.

Pour réaliser ce projet de recherche-intervention, je me suis aussi inspiré de ce qui a été réalisé ailleurs, en particulier lors de l'élaboration du programme d'activités pour le groupe de pères. En effet, les recherches-actions sur les bonnes pratiques auprès des hommes et des pères sont foisonnantes au Québec et la question paternelle de date pas d'hier. Pensons notamment aux travaux de recherche portant sur des projets de soutien et de valorisation du rôle paternel comme celui de *CooPÈRE,* pour ne nommer que celui-ci. *CooPÈRE* est un projet de promotion de l'engagement paternel qui se préoccupe des enjeux représentationnels (Bolté *et al.*, 2002; Ouellet *et al.*, 2001). Implanté en milieu urbain à Montréal, dans un quartier défavorisé sur le plan socioéconomique, ce projet s'appuie sur un modèle de promotion de l'engagement paternel qui cible plusieurs facteurs : le potentiel individuel du père, la famille immédiate ainsi que les milieux de vie et l'environnement global. Bien que la question paternelle soit toujours aussi pertinente qu'actuelle, elle n'a pas été développée aussi en profondeur que les autres aspects dans l'analyse de la pratique d'intervention pour ce mémoire. Il est par contre indispensable pour la discipline du travail social qu'elle inclue dans ses connaissances des notions ayant trait à la paternité. Une meilleure connaissance des dimensions de la paternité outille par exemple le travailleur social afin qu'il puisse mieux évaluer le rôle du père au sein des familles et mieux saisir en quoi le père peut contribuer au développement des enfants. Mais, les conclusions de ces recherches-actions pointent vers des conceptions d'intervention moins engagées dans un conception monolithique de la paternité et des approches moins axées sur des objectifs de promotion. Par exemple, la littérature indique à cet effet qu'il est parfois approprié, en intervention, d'aider le père à explorer son propre vécu et ses propres représentations de la paternité, sans fixer d'autre objectif (Dubeau *et al.*, 2005; Foucault, 1969; Gaudet et Devault, 2001).

Ce qui ressort globalement de la littérature scientifique portant sur les recherches-actions en lien avec les questions paternelles sont que les hommes, et les pères en particulier, ont besoin d'aide. Des programmes comme *CooPÈRE* sont à cet égard fort utiles en organisant les interventions selon quatre points (Bolté *et al.*, 2002; Ouellet *et al.*, 2001 Dubeau *et al.*, 2005; Gaudet et Devault, 2001) :

1) la place donnée à l'interactivité et aux échanges est incontestablement le point à privilégier pour accompagner les pères;

2) les pères ont besoin de proximité et de messages positifs, tout en les situant dans leur paternité

3) les interventions ayant le plus de succès sont mixtes et complémentaires : services en ligne, combinés à un accompagnement en présentiel.

4) les interventions ayant un impact positif dans la vie des pères sont celles où il est davantage question d'exploration et de découverte mutuelle c'est-à-dire autant du côté de l'intervenant que du client-père. L'exploration et la découverte mutuelle agissent en contrepoids au regard des dangers de normalisation et d'un discours hégémonique.

CHAPITRE 2
CADRE THÉORIQUE

2.1 Modèle théorique et principaux concepts

Le premier chapitre a démontré que la construction de l'objet de recherche et de la problématique qui en découle est multifactorielle. Conséquemment, il existe plusieurs façons d'interpréter cette nouvelle réalité qui touche aux familles (et parallèlement aux pères) et donc, il y a autant de façons pour intervenir en lien avec cette problématique. Ainsi, dans le cadre de ce projet, l'intervention est envisagée dans une perspective de groupe, sur des aspects à la fois personnels et sociaux. Sous cet angle, l'appui théorique se base sur une approche particulière, conciliant à la fois des aspects micro et macro de la problématique à l'étude, tout en permettant d'analyser les concepts s'y rattachant.

2.1.1 Modèle hybride autogéré et aide mutuelle

Comme mentionné précédemment, les usages du numérique sont intrinsèquement complexes, diversifiés, pouvant être influencés selon l'application utilisée, selon les caractéristiques de son utilisateur, selon les normes et les pratiques sociales d'un groupe. Les inquiétudes des parents face aux multiples et possibles usages du numérique peuvent être également aussi multiples que divergentes, véritables chambres d'écho aux dynamiques familiales déjà en place (Balleys, 2019). De ce fait, comment intervenir sur cette problématique aussi large, en ayant le souci d'inclure à la fois les besoins individuels des membres du groupe, mais sans oublier les structures sociales en place qui modulent les actions envisagées pour réagir au problème dont il est question ?

Autrement dit, comment travailler avec un groupe, pour favoriser des changements non seulement individuels, mais aussi structurels ? Pour répondre à cette question, je considère que le modèle hybride autogéré et aide mutuelle, comme développée par Roy et Pullen-Sansfaçon (2016) est un modèle théorique pertinent et inspirant dans sa construction d'une intervention de groupe. Il permet non seulement de s'adresser à des pères ayant des besoins individuels liés à des préoccupations familiales disparates, mais aussi de considérer les conséquences des changements structurels dans l'environnement social, qui ont aussi un impact sur les pratiques numériques familiales. Ce modèle hybride s'inspire en partie de deux modèles de travail très influents, en travail social de groupe : le modèle de groupe autogéré (*self-directed group* ou SDG) et le modèle de groupe axé sur l'aide mutuelle (*mutual aid* ou MA) (Roy &

Pullen-Sansfaçon, 2016). Pour affiner la compréhension du modèle proposé, les auteures invitent à explorer les similitudes et les différences entre les deux modèles (disponibles en annexe A).

Les fondements théoriques du modèle alternatif proposé par Roy et Pullen-Sansfaçon (2016) proviennent de la théorie de la structuration développée par Giddens (2002). L'idée fondamentale de la théorie de la structuration des organisations de Giddens (2002) est que les structures, ensemble de règles et de ressources, organisent les activités tout autant que les activités les organisent et leur donnent du sens, une finalité. De même qu'elles sont la condition de l'activité, les structures d'une organisation n'existent pas indépendamment des activités des individus qui les investissent. Par conséquent, bien que les structures soient nécessaires, elles peuvent restreindre les options en limitant les actions possibles (Roy & Pullen-Sansfaçon, 2016). Pour Giddens, les structures ne sont pas uniquement oppressives. Elles peuvent également faciliter le changement en proposant des manières communes d'interpréter et en fournissant des règles qui permettent aux individus de créer ou de remodeler ces structures (Roy & Pullen-Sansfaçon, 2016). Le modèle hybride se base sur des valeurs communes au modèle MA et SDG et tente, autant que faire se peut, de ne pas négliger le double objectif du travail social : engager les personnes et les structures à relever les défis de la vie et améliorer le bien-être des individus, ainsi que promouvoir le changement social et le développement (IFSW, 2014). Finalement, le modèle hybride autogéré/aide mutuelle permet d'expérimenter une autre façon de travailler en groupe, permettant des changements individuels, sociaux et structurels, en tant que processus de groupe et en tant que résultat.

Pullen et Sansfaçon (2016) proposent trois principes fondamentaux pour le modèle hybride : (1) la croyance en la capacité des personnes (2) l'importance de la pensée critique, et (3) le caractère démocratique du processus de groupe. La croyance en la valeur des gens permet de les percevoir positivement et reconnaître leur pouvoir sur leurs propres situations. Ce pouvoir repose sur les forces des personnes, quelles que soient leurs difficultés, leurs comportements d'oppresseurs ou d'opprimés, et le poids des structures. Le premier objectif du travail de groupe est donc d'aider les personnes à prendre conscience de leurs forces, qui constituent la base du travail de groupe. Le deuxième objectif est de libérer les forces de ces personnes afin qu'elles puissent les utiliser en dehors du groupe. Si un groupe doit commencer à défier les structures oppressives, il est fondamental que la pensée critique soit développée dans le processus de groupe (Roy et Pullen-Sansfaçon, 2016). La pensée critique est nécessaire pour aider à remettre en question les pensées et les comportements du groupe et pour permettre au groupe de faire face aux inégalités structurelles en cours de route. Enfin, le développement d'une culture démocratique

constitue un autre principe à édicter au sein du groupe. Le groupe doit être un lieu où les personnes prennent conscience que leur avis compte, tant dans la prise de décision participative que dans l'expression de leurs sentiments, de leur réalité, de leur vision du monde (Roy & Pullen-Sansfaçon, 2016). Finalement, le modèle hybride intègre à sa pratique deux concepts théoriques fondamentaux, tirés respectivement des modèles SDG et MA, soit l'*empowerment* et l'aide mutuelle.

2.1.2 Aide mutuelle

Un des concepts clés du travail social de groupe est l'aide mutuelle. Historiquement, c'est un concept qui s'appuie sur des principes d'égalité, de réciprocité et d'interdépendance issus d'une culture démocratique et humaniste (Berteau, 2006). On doit ce concept à William Schwartz, qui a contribué au développement théorique du travail social des groupes et qui a mis pour la première fois en relation ces concepts (Roy et Lindsay, 2017). Ce que Schwartz apporte de nouveau, à la différence d'une vision qui considère le membre comme cible de changement et le groupe comme le moyen d'y parvenir, c'est une vision inspirée des concepts systémiques : « qui voit les membres, les groupes, les organismes et les environnements complexes en interaction et dans un processus constant d'adaptation mutuelle » (Garvin, 1996, p.142). Donc pour Schwartz (1961), le groupe est une « entreprise d'aide mutuelle » où les membres d'un groupe ont besoin les uns des autres pour travailler sur les problèmes qu'ils ont en commun. C'est un système de relations qui reflète en son sein les interactions sociales des individus entre eux et avec la société et c'est un tout organique et complexe qui ne peut se comprendre que dans son intégralité et non seulement par la somme de ses parties. Il doit être compris et analysé en tant que système indépendant et unique. Pour Schwartz (2005), l'aide mutuelle en tant que concept clé du travail social de groupe « fait référence à des personnes qui sont capables de donner et de recevoir dans le cours de leurs interactions » (Roy et Lindsay, 2017, p.148) et pour Moyse-Steinberg (2008), s'appuyant sur les travaux de Shulman (1985-1986), l'aide mutuelle se définit comme « un ensemble de dynamiques par lesquelles des personnes s'apportent réciproquement une forme de soutien » (Roy et Lindsay, 2017 p.148).

Dans son application, l'aide mutuelle est un concept dynamique composé de multiples facettes. Selon Moyse-Steinberg (2008), c'est à la fois un processus et un résultat et a la double fonction d'être à la fois cause et effet du travail social de groupe. En effet, selon l'auteure, l'aide mutuelle est ce qui crée et met en forme le travail social de groupe, elle se retrouve dans les moindres détails de l'intervention, autant dans ses aspects plus formels qu'informels. Cependant, l'auteure précise que l'aide mutuelle ne survient pas automatiquement et qu'elle doit être pensée, amenée et répondre à certaines conditions d'existence,

dont une communication spontanée et libre, un climat ouvert, encadré et respectueux ainsi qu'un but de groupe rejoignant tous ses participants (Moyse-Steinberg, 2008).

2.1.3 *Empowerment*

L'*empowerment*[3] comme philosophie globale d'intervention n'est pas un concept nouveau, notamment en travail social, on en parle depuis le début de la profession (Simon, 1994). C'est un concept qui, depuis les années 1960, connaît aussi un essor important dans plusieurs disciplines, telles que l'éducation, les sciences de la gestion et la santé (Lemay, 2007). Il est désormais incontournable dans le domaine de la lutte contre l'exclusion, la pauvreté et les inégalités sociales (Lemay, 2007). Les essais de traduction (appropriation, autonomisation, pouvoir d'agir, reprise de pouvoir) ainsi que les multiples définitions parfois contradictoires du concept entraînent beaucoup de confusion dans sa compréhension et dans son utilisation dans la littérature (LeBossé, 2003; Parazelli et Bourbonnais, 2017; Damant *et al*., 2001). Afin de prendre en considération les facteurs autant structurels qu'individuels et leur interrelation, la définition qui sera retenue dans le cadre de ce projet est fortement influencée par la perspective environnementaliste et quelques apports du paradigme écologique (Parazelli & Bourbonnais, 2017).

Comme compris dans le cadre de ce projet, l'*empowerment* est une approche d'origine nord-américaine, en réponse au désengagement progressif de l'État, à la rareté des ressources et à «l'échec relatif des modèles traditionnels dits experts» (Lemay, 2007, p.166). Elle se veut une «critique radicale des modèles d'intervention classique qui s'inscrivent dans une logique technoscientifique» (Damant *et al*., 2001, p.134). Basée, entre autres, sur des valeurs d'égalité et de partage des pouvoirs, la notion d'*empowerment* privilégie la négociation des problèmes et des solutions avec les personnes concernées. Le pouvoir des personnes est déjà présent, il peut cependant être inhibé par des conditions sociales particulières ou une situation de crise individuelle. L'*empowerment* permet donc non seulement de donner des outils aux personnes pour les aider à s'adapter à leur situation sociale, mais vise également (et même surtout!) à modifier cette situation pour faciliter une reprise de pouvoir chez les individus. En parallèle, la perspective environnementaliste de l'*empowerment*, comme décrite par Parazelli et Bourbonnais (2017) tire ses origines de la psychologie communautaire états-unienne. La perspective environnementaliste,

[3] L'usage du terme anglais «*empowerment*» a été préféré à celui «pouvoir d'agir» dans ce mémoire, afin de rendre justice à sa conception initiale, soit celle de permettre à un groupe d'augmenter sa qualité de vie en prenant conscience de son pouvoir d'action collective et d'émancipation, tout en permettant à l'intervenant.e de groupe à se dégager de sa position d'expert.e (Le Bossé, 1996).

contrairement à la notion de prévention, n'induit pas des analyses culpabilisant les victimes. Elle propose de mettre au contraire l'accent sur une réunion d'ensembles de conditions individuelles et structurelles, d'un passage à l'action, afin de permettre aux individus de développer une maîtrise plus grande de ce qu'ils valorisent (voir annexe B). Le paradigme écologique de l'*empowerment* considère que le changement ciblé consiste à amener l'individu à être en mesure de comprendre ce qui lui arrive, à avoir accès à ses ressources personnelles et à agir dans un contexte précis » (Damant *et al*., 2001). L'accent est mis beaucoup plus sur la réduction des impacts négatifs causés par le contexte dans lequel se trouve l'individu que sur sa transformation.

L'*empowerment* est ainsi assimilé au bien-être individuel, décliné selon le degré de satisfaction des besoins personnels, relationnels et communautaires (Chamberland *et al*., 2017). La conception de l'*empowerment* adoptée pour le présent projet est également fortement influencée par Ninacs (2008, 1995), particulièrement pour ses différentes façons d'utiliser cette approche : individuelle, de groupe, communautaire et organisationnelle. Ces différentes utilisations de l'*empowerment* permettent de prendre en compte l'application de l'*empowerment* possible à travers tous les environnements dans lesquels gravite l'être humain (individuels, collectifs, sociaux et politiques). Pour Ninacs (2008), l'*empowerment* conjugue : 1) un sentiment de pouvoir personnel lié à une capacité d'influencer le comportement d'autres personnes; 2) une orientation de l'intervention axée sur le développement des forces existantes des individus et des communautés; 3) un cadre d'analyse écologique; 4) une adhésion à l'idée que le pouvoir ne constitue pas une denrée rare. Selon la conception écologique à partir de laquelle a été articulée l'approche d'*empowerment* par Ninacs (2008), il y a trois utilisations de celle-ci, qui s'articule selon une perspective individuelle (incluant le groupe), communautaire et organisationnelle. L'*empowerment* individuel représente le processus par lequel une personne ou un groupe d'individus s'approprie du pouvoir. L'*empowerment* communautaire fait référence à la prise en charge du milieu par les individus, les groupes et les organisations qui le composent en développant leur pouvoir d'agir. Enfin, l'*empowerment* organisationnel « représente le processus d'appropriation d'un pouvoir par une organisation » (Ninacs, 2008, p.17). Après analyse des textes portant sur la définition de l'*empowerment*, je propose la définition suivante : un processus de reprise de pouvoir individuel, collectif et structurel, basé sur l'action et la prise de conscience groupale qui vise ultimement à transformer les structures d'oppression sociale résultant de rapports de pouvoir asymétriques (Breton, 1999; Lee, 2001; Ninacs, 2008, Rappaport, 1987; Le Bossé, 2006). Cette définition se rapproche de la conception de l'*empowerment* selon Ninacs.

Les parents du groupe auront à suivre une succession d'étapes, afin de s'approprier le pouvoir nécessaire dont ils ont besoin pour changer leurs conditions. Le processus d'*empowerment* individuel comprend quatre composantes essentielles qui permettent à l'individu ou au groupe de passer de l'état sans pouvoir d'agir à celui de personne ou de groupe capable d'agir en fonction de ses choix. Selon Ninacs (2008), ces composantes sont : la participation, les compétences pratiques, l'estime de soi et la conscience critique. La participation permet à l'individu de se mettre en relation avec d'autres personnes afin de faire des choix et de prendre des décisions. Ainsi, la participation est essentielle dans le développement du pouvoir. Les compétences pratiques, quant à elles, font référence à l'ensemble de pratiques, techniques et techniques que l'individu ou le groupe aura à acquérir. Ninacs (2008) définit l'estime de soi comme une transformation psychologique qui permet d'annuler les évaluations négatives antérieures intériorisées. Enfin, la conscience critique permet à l'individu d'être conscient que ses problèmes ne sont pas individuels, mais collectifs et que leurs causes et leurs solutions sont influencées par l'organisation sociale. Donc, le changement passe par l'action politique. En somme, pour que l'individu, le groupe ou la communauté puisse parvenir à acquérir le pouvoir nécessaire pour agir, la conscientisation est une étape importante. Selon Dallaire (2012), le fait de développer une conscience critique sur les situations précaires permet aux gens de se guérir de blessures infligées par les oppressions subies et de se mobiliser pour agir collectivement afin de changer leur vécu dans une perspective de transformation sociale. Dans cette même perspective se situent aussi les réflexions de Lee (2001, cité dans Bernier, 2014) sur l'*empowerment*.

La plupart des études faites au Québec sur les parents et l'*empowerment*, s'inscrivent dans le paradigme écologique (Lacharité *et al*., 2005; De Montigny *et al*., 2009). En ce qui concerne les études sur l'*empowerment* et la parentalité, trois constats principaux peuvent être tirés : tout d'abord, l'*empowerment* est principalement étudié et utilisé pour les familles considérées «à risque»; ensuite, beaucoup d'attention est portée au développement de l'*empowerment* des individus, mais peu ou pas à l'impact de la société sur ceux-ci; finalement, la vaste majorité des études porte sur la mère et non sur les parents (De Montigny *et al*., 2009). Les études indiquent également que les interventions avec les parents, orientées vers l'*empowerment*, répondent principalement aux préoccupations concernant les besoins urgents des parents et la prise en compte de leur contexte social dans l'intervention. Toutefois, elles occultent, du moins en partie, l'impact exo et macrosocial et ne visent pas à transformer les inégalités sociales ou de pouvoir, ni l'influence possiblement négative des structures en place, en particulier la culture dominante de la parentalité (St-Cyr *et al*., 2003; De Montigny et Lacharité, 2012). Les interventions cherchent plutôt à en diminuer l'incidence sur les familles. Finalement, Ninacs invite à faire des liens entre

l'*empowerment* et la parentalité pris dans son exercice général en établissant que l'*empowerment* pourrait «s'avérer utile dans tous les contextes où l'autonomie individuelle ou collective fait défaut, et non pas seulement en lien avec l'action sur la pauvreté et l'exclusion » (Ninacs, 2008, p.12). C'est à la lumière de ce constat que j'ai employé le concept de l'*empowerment* à la population générale, plutôt qu'à une population «défavorisée», bien que cela ne soit pas une posture courante en travail social, qui plus est d'un point de vue structurel.

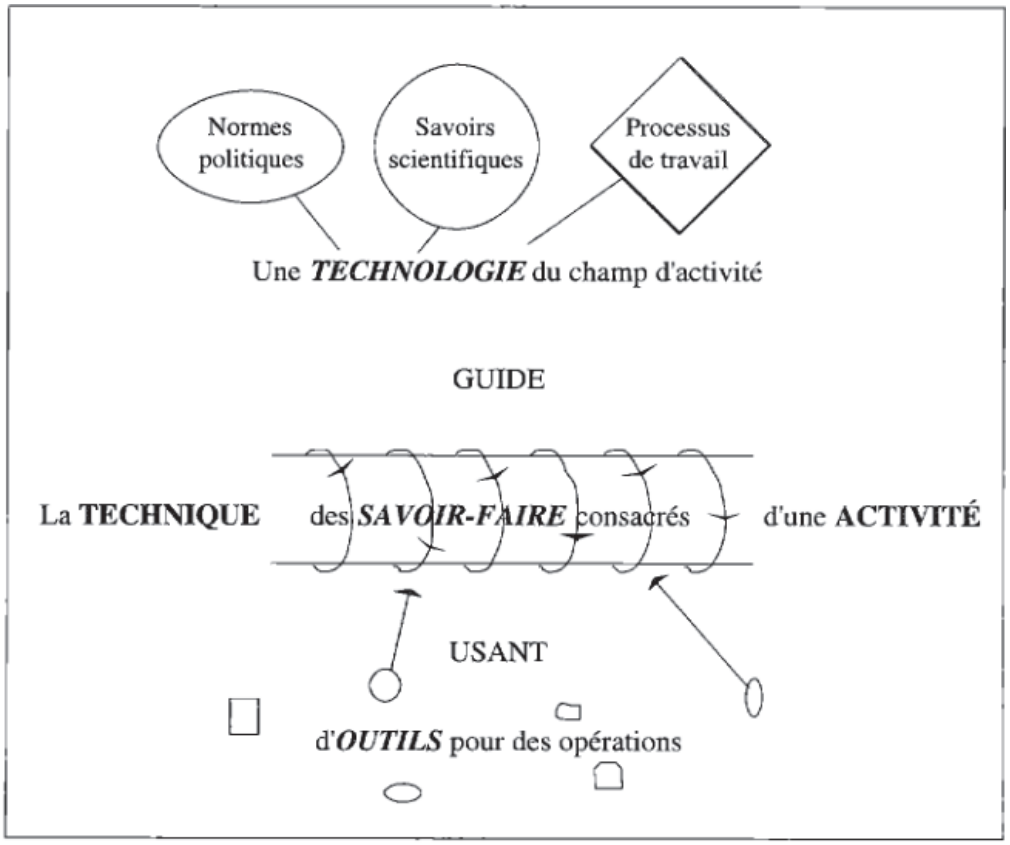
2.2 Usages des technologies numériques en travail social

Le premier chapitre a permis de brosser un portrait sommaire et général de l'utilisation des TN dans les familles au Québec. Le travail social (et plus spécifiquement la pratique d'une intervention sociale de groupe) ne fait pas exception à la démocratisation des TN et des usages qui leur sont reliés. En effet, les TN offrent de nouvelles possibilités, autant pour les familles que pour les intervenant.es, tout en soulevant certains défis relativement aux conditions d'accès et de compétences numériques. Les relations et les collaborations à distance se retrouvent simplifiées, mais peuvent parfois être complexifiées. Les possibilités des contacts se diversifient et ouvrent la porte à plus de gens pour participer aux activités. Des économies sont également possibles, réduisant les coûts de déplacement par exemple. Ceux-ci ne sont que quelques exemples, mais tout n'est pas que gains pour les pratiques d'intervention en travail social, à l'ère numérique. Comme il sera décrit en chapitre 3 et abordé plus spécifiquement en chapitre 5, le recours à une perspective d'intervention sociale de groupe se déroulant en ligne est tributaire d'une accessibilité aux ressources nécessaires et celles-ci viennent avec un besoin des ressources techniques, d'investissement et modifient les conditions de travail, chose qui ne se fait pas nécessairement sans son lot de problèmes comme des enjeux politiques ou syndicaux. Survient alors la question de savoir où il est possible de situer les TN dans la pratique d'intervention sociale de groupe. Nélisse, dans son ouvrage sur la composition technique en travail social, permet de cerner où trouver les éléments de réponse. Ceux-ci ont été le fil conducteur permettant de réfléchir l'appropriation des TN par les familles, mais aussi pour l'intervention effectuée. Les usages des TN, que Nélisse appelle « techniques de l'activité », sont ici composés de trois éléments, soit de l'outil, de la méthode et de la technologie (Nélisse, 1998, p. 162). Trois définitions simples de ces éléments peuvent être formulées. **L'outil** est un objet servant à fabriquer d'autres objets ; il n'agit que sous le contrôle d'une personne et n'a pas qu'une fonction unique, il peut être utilisé à différentes fins (Nélisse, 1998, p. 164). **La méthode**, ou savoir-faire est la composante selon laquelle l'outil est mis en œuvre dans la pratique. « Cette composante de la technique, en travail social, correspond précisément à ce que la littérature professionnelle appelle les méthodes (ou modèles ou

approches) d'intervention » (Nélisse, 1998, p. 166). **La technologie** permet pour sa part d'orienter, voire justifier, l'usage de la méthode et des outils pour réaliser une activité (Nélisse, 1998, p. 168). La Figure 2.1 illustre comment la technique prend forme et se déroule. Cela étant dit, Nélisse fait une mise en garde face à l'interprétation qui pourrait en être faite. Bien que les trois éléments de la technique soient distincts, il ne faut pas les dissocier et les interpréter séparément. (Nélisse, 1998, p. 169). « L'action est un tout : il n'y a pas un moment pour choisir les outils, un autre pour s'engager dans son savoir-faire et un autre encore pour se situer dans un cadre technologique » (Ibid, 1998, p. 169).

Les différentes théories et concepts explorés dans ce chapitre définissent le cadre sur lequel la réflexion théorique du chapitre 5 s'orientera, sans toutefois s'y limiter. L'analyse des résultats peut à tout moment soulever des pistes inattendues. Cela étant dit, avant même de songer à entreprendre cette réflexion, il faut élaborer la méthodologie utilisée dans ce projet de recherche-intervention.

Figure 2.1 La composition technique. Reproduit à partir de La composition technique en travail social. Lien social et politique », Nélisse, C., 1998, p. 168, Lien social et politique, (39), https://doi.org/10.7202/005198ar.



CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre sera consacré à la présentation de la méthodologie utilisée pour la recherche et pour l'intervention. Rappelons que la question de recherche cherchait à comprendre dans quelles mesures une intervention sociale coconstruite en ligne permet-elle d'expérimenter des dynamiques d'aide mutuelle et comment peut-elle favoriser une prise de pouvoir dans l'exercice de la paternité. Ce chapitre méthodologique débutera d'abord par la présentation de la stratégie générale de la démarche exposée. Par la suite, les méthodologies de l'intervention de groupe seront présentées, ainsi que les postures et les attitudes que j'ai adoptées tout au long de l'activité d'intervention. Ultérieurement, la description du milieu sera exposée, tout comme la constitution de l'échantillon comprenant les critères de sélections des participants et le recrutement de ceux-ci. Le point suivant sera consacré aux instruments de collectes de données. La démarche d'analyse de données et les considérations éthiques suivront.

3.1 Stratégie générale de la démarche

Ce mémoire de recherche-intervention avait pour but de documenter l'activité d'intervention portant sur une pratique de groupe en ligne, mobilisant et jumelant des outils numériques aux différentes méthodes d'intervention, propres à des modèles théoriques spécifiques. L'activité d'intervention s'adressait à des pères, ayant vécu des problématiques multiples en lien avec les TN, mais dont le point commun restait centré sur la recherche de repères et de balises pour encadrer l'utilisation des TN au sein de leur famille. L'activité d'intervention avait de fortes composantes en lien avec les concepts de l'aide mutuelle et de l'*empowerment*, propres au modèle hybride autogéré et aide mutuelle (Roy et Pullen Sansfaçon, 2016) s'inspirant parallèlement et subséquemment d'assises théoriques propres au modèle du groupe éducationnel, tel que décrit par Turcotte et Lindsay (2019). En accord avec les principes des approches et des perspectives choisies, une part importante de la conception de ce projet se fit sur le terrain, en collaboration avec les participants. Le projet se divisait donc en trois grandes étapes : la planification de l'intervention, le déroulement de l'intervention et finalement, l'évaluation des rencontres de groupe selon la perception des participants. L'analyse de cette activité d'intervention permet de répondre à la question de recherche-intervention, au cœur du mémoire de recherche-intervention.

Pour l'ensemble du projet, les rencontres se sont déroulées en ligne (sur la plateforme *Zoom*) et ce, pour deux raisons. Premièrement, comme mentionnées précédemment, les mesures sanitaires imposées par le contexte de pandémie de COVID-19 ont généré leurs lots de contraintes et de défis pour les familles québécoises : fermeture des garderies, des écoles, isolement, manque de soutien, etc. Il y a donc de multiples obstacles à envisager pour permettre aux parents de se rencontrer et l'intervention en ligne permettait d'ouvrir le champ des possibles pour les contourner : disponibilités variables, conditions propices et stables pour la participation, conciliation avec l'horaire des enfants, etc. Deuxièmement, une part non négligeable des services sociaux ont fait l'objet d'un délestage et ont été suspendus. Les services sociaux maintenus ont connu quant à eux une forme de confinement en raison des mesures de protection sanitaire, qui ont eu pour effet de limiter au strict minimum les interventions en présentiel (Bourque et Avenel, 2020). Selon l'OTSTCFQ, le télétravail et la télépratique (consultation à distance au téléphone ou en ligne) ont été des options favorisées pendant le confinement, mais il demeure difficile d'en évaluer l'efficacité (Bourque et Avenel, 2020). Ce projet de recherche-intervention répond aussi aux questions d'évaluation concernant une intervention sociale à distance et permet de documenter les recherches portant sur des interventions en travail social faisant usage des TN; un domaine peu étudié au Québec, à l'heure actuelle (Bourque et Avenel, 2020).

Conformément aux exigences de l'École de travail social de l'UQAM en lien avec l'activité d'intervention dans le cadre du mémoire profil recherche-intervention, le projet prit place dans le milieu de pratique pour une durée totale de 14 semaines; du recrutement aux entrevues individuelles, pour un total de plus de 157 heures, comme le détaille le tableau suivant :

Tableau 3.2 Temps consacré à l'activité d'intervention

	Recrutement	**Rencontres individuelles pré-groupe**	**Séances de groupe**	**Analyse des rencontres et préparation pour supervision**	**Supervisions**	**Rencontres individuelles post-groupe**	**Total**
Nombre d'heures approximatif	70	15	25	20	12	15	157

3.1.1 Caractériser la démarche de recherche-intervention

Tableau 3.1 Tableau synoptique : l'activité d'intervention sociale en ligne d'un groupe d'aide mutuelle entre pères, dans le cadre de la recherche-intervention sur la paternité à l'ère numérique

Problèmes d'intervention	**Objectifs d'activité d'intervention**	**La méthodologie de l'activité d'intervention**	**Pertinence sociale**
-L'éducation et l'accompagnement des enfants dans les environnements numériques -Contributions (positives ou négatives) des usages du numérique par les enfants dans l'exercice de la paternité -Recherche de solutions contextualisées selon des réalités subjectives, vécues spécifiquement chez les pères (autrement que par l'autorégulation) -Mise en tension entre des logiques d'intervention préventive et réactive	Approfondir un champ spécifique d'intervention, tout en privilégiant une lecture globale et transversale des enjeux propres au travail social d'aujourd'hui Développer une posture réflexive qui favorise l'appropriation et l'articulation critique de différents types de savoirs: expérientiel, pratique, théorique, méthodologique, etc. Développer des habiletés permettant d'élaborer et de mettre en œuvre des pratiques et des projets novateurs par le biais d'une réflexion sur une intervention en milieu de pratique	-Intervention de groupe en ligne en 4 phases -Techniques d'intervention liées aux approches : d'aide mutuelle d'*empowerment* écologique/individuel -groupe d'éducation Partenariat avec : -les OCF (organismes communautaires famille) -la Fondation le CIEL	-Cibler et solliciter le point de vue des pères, en lien avec le problème d'intervention, puisqu'il s'agit d'une population peu sollicitée dans les études traitant des interventions sociales auprès des parents -Comprendre une réalité subjective, en lien avec le rôle du père, dans un contexte d'accès aux TN via les écrans connectés -Approche participative
Le problème de recherche-intervention	**Question de recherche-intervention**	**Méthodologie de recherche-intervention**	**Pertinence scientifique**
-Offrir une intervention de groupe se déroulant en ligne, permettant de rendre accessibles l'aide mutuelle et l'*empowerment*	Dans quelles mesures une intervention sociale coconstruite en ligne permet-elle : 1) d'expérimenter des pratiques d'aide mutuelle ; 2) de favoriser une prise de pouvoir dans l'exercice de la parentalité ?	-Analyse d'une activité d'intervention : double posture : chercheur et intervenant (-Méthodes de collecte de données pour répondre à la question de recherche-intervention (section 3.5) : -Entretiens individuels et de groupe -Journal de bord -Questionnaires -Tenue de dossiers de groupe	Le but du mémoire de recherche-intervention est quant à lui de documenter le processus, de la co-construction à la réalisation de l'intervention de groupe, en prenant soin d'exposer les facteurs favorisant ou limitant le déroulement de l'activité d'intervention. […]vise à documenter l'effet d'un groupe de discussion en ligne, sur l'expérience parentale de 9 pères québécois en matière d'utilisation des technologies numériques à la maison -[…] aucune information permettant de bien comprendre le rôle réel des pères dans ce contexte

Cette activité d'intervention s'inscrit dans le programme de la maîtrise en travail social de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). De manière plus spécifique, elle s'insère dans le volet : mémoire d'intervention: « Le mémoire d'intervention est un exposé écrit qui porte sur une pratique d'intervention en travail social réalisé par l'étudiant, dans un secteur institutionnel, communautaire, privé, économique, politique, culturel, artistique, ou autre. Il se concentre sur l'analyse de l'intervention réalisée » (Doucet, 2019, p.3). Pour compléter ce mémoire d'intervention, je devais achever 18 crédits de scolarité et 27 crédits reliés à son activité de recherche. Dans les 27 crédits de recherche, j'ai effectué une intervention au sein de l'organisme La Fondation Le C.I.E.L.

Comme présenté dans le tableau 3.1, la recherche-intervention est une modalité qui répond à une demande sociale (Marcel, 2016). Elle a comme fondement que la construction des éléments de réponse à la problématique initiale exige la mise en œuvre d'une démarche de recherche qui, sans la suppléer, l'alimentera et lui apportera une plus-value (Marcel, 2016). L'existence des deux sphères (recherche et intervention) est différente (notamment par les visées qu'elles poursuivent) et doit par conséquent préserver une certaine autonomie. D'une part, la recherche, bien que contribuant à alimenter l'intervention, préserve des objectifs de production de connaissances «sur» l'objet d'étude, au service de l'avancée de la problématique; elle-même stabilisée à partir des réalités des participants. D'autre part, l'intervention poursuit clairement la visée du «pour», soit celle de fournir un résultat en réponse à la demande initiale (Marcel, 2016).

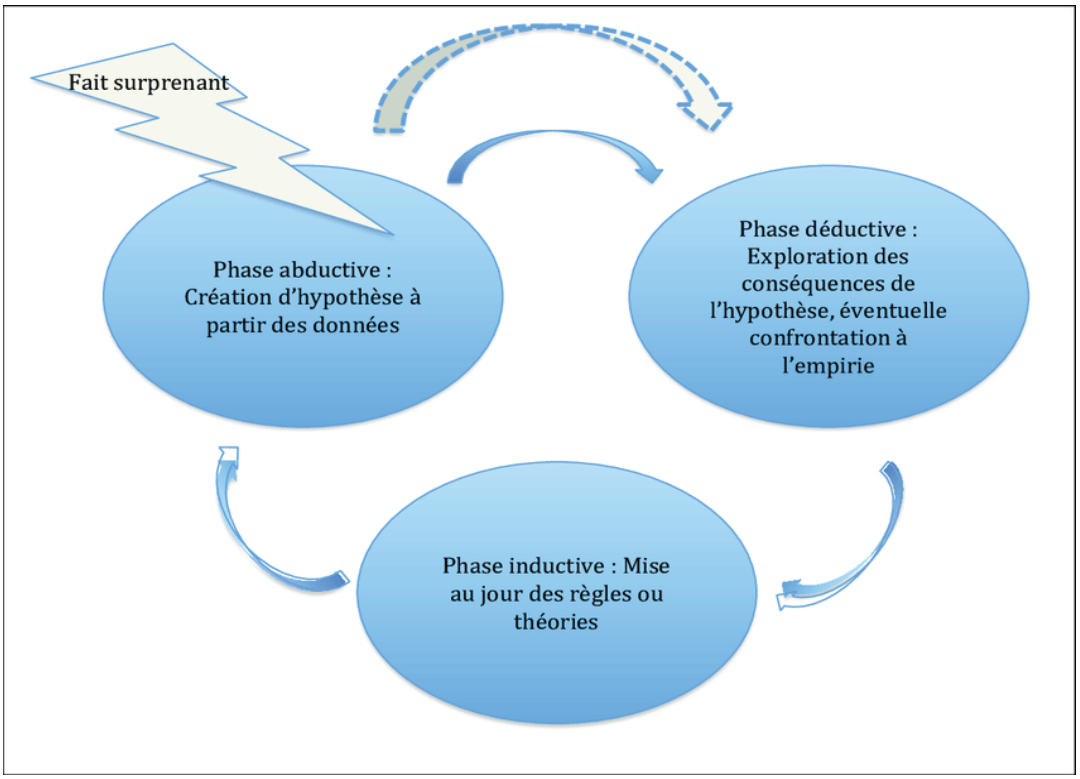
Finalement, la démarche de recherche-intervention a cet avantage de permettre une certaine circulation des savoirs. Étant donné sa double nature, l'activité d'intervention permet d'envisager la démarche de recherche-intervention, au-delà de ses objectifs propres, comme un espace de développement pour l'ensemble des acteurs concernés, chercheurs inclus. Ce développement est sous-tendu par les échanges, migrations et métissages de savoirs, de natures et de statuts différents, mais qui se voient mobilisés, déplacés ou confrontés au sein des diverses situations rencontrées pendant le projet de recherche-intervention. À ce propos, je reprendrai l'analyse de Rhéaume (2009) qui interroge le processus d'échange de « savoirs spécifiques et différenciés entre les différents acteurs impliqués, savoirs qui ont leur légitimité propre, irréductible l'un à l'autre » (Rhéaume, 2009, p. 204). Il en distingue trois catégories : un savoir scientifique (dans sa démarche) et académique (dans son statut institutionnel), porté par les chercheurs principalement ; un savoir pratiqué (comme démarche spécifique du lien entre des connaissances scientifiques utilisées dans une intervention spécialisée) et professionnel (dans sa dimension de

reconnaissance instituée), et un savoir d'expérience (issue de la vie courante) et de sens commun (son étiquetage institué), compétence propre aux autres participants, mais qui se trouve nécessairement aussi chez les chercheurs et les intervenants (Rhéaume, 2009). La posture du chercheur-intervenant montre qu'elle se construit, en fait, par un jeu sur la distance avec les participants, en tension entre une « proximité », pour comprendre les préoccupations et pour les accompagner dans l'élaboration d'une éventuelle solution, et une « distance » que nécessite et que permet le procès de recherche (Marcel, 2016). De la même manière, la construction de connaissances doit être en mesure de s'émanciper pour faire partie des préoccupations des participants et, de la même manière, l'élaboration de la réponse peut mobiliser d'autres ressources que celles fournies par la recherche.

3.1.2 Processus itératif

La production, la mise en œuvre et l'analyse de l'activité d'intervention s'inscrivaient dans un processus itératif, modifiant de ce fait le cadre méthodologique utilisé, en fonction de la réalité du terrain. Sans entrer dans une analyse abyssale du processus itératif, Gaudet et Robert (2018) proposent toutefois de porter une attention particulière sur la production de connaissances, car en tant que chercheur, il nous incombe d'avoir la responsabilité d'en assurer la validité. Pour que cette validité soit confirmée et reconnue auprès de la communauté scientifique, elle doit être interprétée (par un raisonnement inductif) et expliquée (par un raisonnement hypothético-déductif). L'activité d'intervention, de même que le type de problématique m'ont orienté vers une méthodologie qualitative et par voie de conséquence, le modèle itératif était donc tout indiqué. Toujours selon ces mêmes auteures, ce modèle permet effectivement de coconstruire les observations entre le chercheur et les personnes observées, tout en se laissant surprendre par la sérendipité des initiatives entreprises (Gaudet et Robert, 2018). Qui plus est, le modèle itératif propose des analyses en fonction d'une recherche de sens, d'interprétations, de régularités et d'unicités. Les analyses intègrent également une réflexion sur le rôle du chercheur, ce qui a été développé en chapitre 5. Partir de cette prémisse demande donc une certaine flexibilité dans la réalisation de l'intervention, un processus continu, constitué de phases abductives, déductives et inductives comme présenté dans la figure suivante :

Figure 3.1 Boucle abduction/déduction/induction. Tiré de : Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press.



3.1.3 La co-élaboration : approche participative

Les approches participatives sont ardues à définir, ces approches sont utilisées dans plusieurs domaines et ont parfois différentes appellations. Dans certains écrits, on fait référence aux termes de recherche-action, recherche engagée envers la communauté, recherche participative, recherche partenariat ou encore co-construction (Loignon *et al*, 2018 ; Paturel, 2014). Le point en commun de ces appellations est l'inclusion des personnes, afin qu'elles participent activement au projet. Cependant, il peut y avoir différents degrés d'engagement selon les projets (Loignon *et al*, 2018). L'approche participative est porteuse d'une recherche qui se fait en collaboration avec les membres de la communauté et donc d'une recherche engagée envers sa ou ses communautés, en partant de leurs besoins et de leurs préoccupations et non de ceux des chercheurs ou des décideurs en santé publique (Loignon *et al*, 2018, p. 7). Cette posture a été celle que j'ai adoptée et qui a guidé l'ensemble de l'activité d'intervention. Évidemment, le travail social partage et préconise l'inclusion des membres de la communauté dans les divers projets d'interventions et de recherches (Turcotte et Lindsay, 2019). Il est important que les individus soient

impliqués dès le début du processus, avant même qu'il ait une recherche de solutions, ceux-ci doivent être présents lors de la définition du problème (Godrie, 2019). Ainsi la population cible n'est pas considérée comme objet ou témoin, mais partage leurs opinions et désirs avec les acteurs concernés (Loignon *et al*, 2018; Paturel, 2014). Ce qui caractérise les approches participatives, ce sont les nombreuses discussions et les partages entre les individus (Paturel, 2014). Ces approches veulent que l'élaboration d'un projet se fasse avec divers points de vue et divers groupes d'acteurs (Godrie, 2019). La capacité de la population cible de changer leur situation est mise de l'avant. La relation entre les différents acteurs de la co-construction doit être vue comme une alliance et doit s'appuyer sur de la confiance. Ces approches prônent l'égalité entre les différents individus (Godrie, 2019 ; Paturel, 2014). La co-construction a plusieurs retombées positives sur la population, notamment « retrouver une légitimité perdue, améliorer l'*empowerment* politique et la reconnaissance sociale de certaines populations, trouver de nouvelles solutions à des problèmes anciens, ou encore valoriser des solutions efficaces existantes, mais non reconnues » (Godrie, 2019, p.4). Par la suite, la co-construction permet de valoriser le savoir non scientifique, c'est-à-dire le savoir expérientiel. « Il importe de s'assurer que chacun des acteurs autour de la table soit reconnu à titre de porteur de savoirs relativement à son champ d'expertise, que ces savoirs soient explicités et mis à contribution dans le processus de co-construction » (Godrie, 2019, p.4). Tel qu'avec l'approche participative on s'éloigne de la posture d'expert de l'intervenant ou du chercheur (Loignon *et al*, 2018). Également dans ces approches, le chercheur doit être engagé de manière considérable étant donné que celui-ci joue un rôle actif dans l'intervention en même temps d'être le chercheur (Paturel, 2014). De plus, pour effectuer une étude avec l'approche participative, il doit y avoir un équilibre entre une volonté de changement de la situation pour la population cible et d'une intention de recherche. Le but est d'élaborer des connaissances inédites avec la population cible (Paturel, 2014).

3.1.4 Soutien et encadrement

Au cours de mon projet, j'ai reçu beaucoup de soutien et d'encadrement. Tout d'abord, j'ai été soutenu par mes directrices de mémoire, celles-ci étant professeures à l'École de travail social de l'UQAM. Leurs rôles étaient de soutenir et encadrer l'ensemble du projet, dès la conception jusqu'au dépôt final du mémoire d'intervention. Par la suite, j'ai pu bénéficier du soutien indéniable de ma superviseure externe, Amélie Bernier, qui a su faire de mes supervisions un espace de réflexion portant sur l'adaptation des techniques d'intervention en ligne et sur les différents enjeux éthiques rencontrés. À cet effet, un journal de bord fut utilisé comme outil de communication et de réflexion, compilant les activités et tâches accomplies, les défis rencontrés, les apprentissages réalisés ainsi que tous les questionnements en lien

avec les rencontres. Finalement, la co-fondatrice du C.I.E.L., Emmanuelle Parent et les membres du comité de Bien-Être Numérique m'ont aiguillé à travers ma recherche d'information portant sur les thématiques générales ou spécifiques, en lien avec les enjeux du numérique, vécus par les pères. Ainsi, après avoir reçu ma certification éthique (voir annexe C), j'ai ensuite pu bénéficier de la visibilité de la Fondation sur les réseaux sociaux, pour faire circuler mon affiche de recrutement (voir annexe D) pour les fins de mon recrutement. À noter que cette affiche a aussi été évaluée et commentée par madame Parent qui de surcroît, a su développer une certaine expertise dans le domaine de la communication étant donné sa formation académique et professionnelle. Qui plus est, j'ai également reçu un énorme soutien de plusieurs organismes communautaires, pour effectuer mon recrutement. Effectivement, *Première Ressource* a publié mon affiche sur les réseaux sociaux : l'effet attendu était celui de la «boule de neige». En attendant les éventuels courriels de futurs participants, intéressés par ma recherche, j'ai réalisé une animation de groupe à la Maison de Quartier Vimont, un organisme communautaire lavallois, grâce au soutien de l'intervenant en poste qui a pris soin de contacter tous les participants de ma première rencontre pré-groupe.

3.2 Population ciblée

L'intervention s'adressait à des pères adultes (c.-à-d. majeurs) qui se questionnent ou qui ont certaines préoccupations face aux usages du numérique dans leur famille, ayant besoin de balises et de repères face à ce défi émergeant. Elle s'adresse également à des pères curieux, ou qui rencontrent des problématiques spécifiques, reliées aux usages du numérique à la maison, et qui désirent partager leur expérience, dans un climat de confiance, de respect et de non-jugement. L'intervention s'adressait à des pères qui avaient des problématiques similaires (et donc des stratégies éducatives comparables), selon la catégorie d'âge des enfants. À cet effet, selon l'INSPQ (2021a), les parents semblent miser davantage sur des stratégies qui favorisent l'autonomie et la responsabilisation (sensibilisation) avec les adolescent.es, alors qu'ils font davantage l'usage de règles basées sur l'encadrement et le contrôle (médiation restrictive) avec des enfants en bas âge (limiter le temps, rester avec son enfant et utiliser des outils de contrôle parental).

L'échantillon utilisé pour le présent mémoire est composé de 9 participants, Ils sont âgés de 25 à 54 ans. La plupart ne s'identifient pas à une minorité culturelle (8 participants sur 9), travaillent à temps plein (6 participants sur 9), et ont terminé un niveau d'étude collégial/universitaire (7 participants sur 9). En moyenne, 2,1 enfants vivent dans le logis. Les pères qui participent à l'intervention de groupe en ligne se

considèrent majoritairement comme *moyennement compétents* en matière d'usages du numérique et de médias sociaux (4 participants sur 9). Cela dit, une majorité d'entre eux évaluent leurs enfants comme *plutôt compétents* pour la même catégorie évaluée (4 participants sur 9). Les données sociodémographiques des pères et enfants de mon échantillon sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 3.2 Profil des personnes participantes aux groupes de discussion

Caractéristiques sociodémographiques	**n**
Sexe	
Homme	9
Âge	
Entre 25-29 ans	3
Entre 30-34 ans	1
Entre 35-39 ans	2
Entre 40-44 ans	2
Entre 45-49 ans	1
Entre 50-54 ans	1
Plus de 55 ans	0
Langue maternelle	
Français	7
Anglais	0
Vietnamien	1
Espagnol	1
Pays de naissance	
Canada	7
Vietnam	1
Cameroun	1
État matrimonial	
En couple	7
Célibataire	1
Divorcé	1
Nombre d'enfants par logis	
2 enfants ou moins	5
3 enfants et plus	4
Âge des enfants de 18 ans ou moins vivant dans le logis des participants :	
Entre 0 et 5 ans	3
Entre 6 ans et 12 ans	2
Entre 13 ans et 18 ans	4
Plus haut niveau de scolarité complété	
Secondaire	2
Collégial	3
Universitaire, 1er cycle	3
Universitaire, cycles supérieurs	1
Domaine professionnel	
Secteur des sciences humaines	3

Secteur de la santé	2
Secteur des arts, culture, sports et loisirs	0
Secteur de l'environnement	0
Informatique	3
Autre	1
Niveau de compétences en matière d'usage du numérique et des médias sociaux du participant (autoévalué)	
1- Pas du tout compétent	0
2- Peu compétent	1
3- Moyennement compétent	4
4- Plutôt compétent	2
5- Très compétent	2
Niveau de compétences en matière d'usage du numérique et des médias sociaux des enfants (autoévalué par le participant)	
1- Pas du tout compétent	0
2- Peu compétent	1
3- Moyennement compétent	3
4- Plutôt compétent	4
5- Très compétent	1

Comme mentionné précédemment, la taille du groupe exerce une influence sur son fonctionnement. Dans le cadre de ce projet, c'est un groupe de petite taille qui semblait être le plus approprié, donc un groupe comprenant de 5 à 7 membres. Toutefois, comme suggéré par Turcotte et Lindsay (2014), le type de population composant le groupe devait également être considéré. C'est pourquoi, à la suite des échanges réalisés avec les différents organismes communautaires dans le cadre du recrutement, j'ai préféré recruter 10 participants. Les recommandations des organismes consultés à la phase I (voir tableau 4.1) étaient que le taux d'absentéisme et d'abandon pouvait être très élevé lors des activités, particulièrement si elles se déroulaient en ligne. Il était ainsi plus réaliste d'aspirer à avoir cinq à sept membres présents lors des rencontres, pour compenser les effets des absences et des désistements sur le groupe. Finalement, la moyenne s'est maintenue à environ 7 membres du groupe, qui ont assisté à au moins 60% des rencontres.

3.3 Modalité de recrutement et critères de sélection

Avant de créer le groupe, certains critères d'admissibilité ont été définis, ainsi que les modalités de recrutement. Ceux-ci seront détaillés dans la section ci-dessous.

3.3.1 Critères d'admissibilité

L'admissibilité au projet était directement aux conditions d'accès et aux compétences numériques intrinsèques aux outils numériques requis pour la mise en œuvre de l'intervention de groupe. Le premier critère concernait donc l'accès aux supports physiques permettant aux logiciels de fonctionner : ordinateur, tablette, cellulaire. Ces supports devaient être munis d'une caméra web, un micro (j'avais spécifié à cet effet que l'idéal était un casque micro et que dans la mesure du possible, éviter les haut-parleurs pour des raisons de confidentialité). Les participants devaient aussi être capables d'utiliser ce moyen de communication, avec ou sans aide (p. ex. : comprendre les fonctionnalités, suivre les instructions de l'intervenant, bien se positionner afin que le visage soit visible au complet à l'écran, regarder la caméra). Les pères participants devaient également avoir une adresse courriel, afin de recevoir les informations concernant les procédures pour la connexion, le lien *Zoom*, les différents ordres du jour et toutes les informations pertinentes aux rencontres. Ensuite, pour être en mesure de se connecter, les participants devaient posséder une connexion Internet avec un débit minimal de 10 Mb/sec; ce qui correspond à une connexion haute vitesse. Pour finir, les participants devaient disposer d'un environnement, d'un lieu assurant la discrétion, l'intimité et la confidentialité.

Le deuxième critère d'admissibilité, soit celui de la langue, fut établi afin d'assurer une bonne compréhension du français pour tous les membres du groupe. Il semblait difficilement envisageable d'arriver à créer un lieu de partage et de discussion, alors que certains des membres avaient une compréhension limitée de la langue choisie. Ce dernier critère n'a pas été évalué à l'aide d'un outil quelconque sur la maîtrise ou non du français. Lors du recrutement, il leur était simplement mentionné que les rencontres auraient lieu en français et que leur admissibilité reposait sur leur perception d'avoir ou non le niveau de compréhension et d'expression orale requis pour bien communiquer avec leurs pairs.

Le troisième critère concernait des caractéristiques en lien avec l'identité sociale et de genre des futurs participants. Initialement, le projet s'adressait à des parents, mais au fil de mes lectures et de mes réflexions sur les interventions familiales, j'ai eu l'envie de donner une orientation à ce mémoire qui laissait la place aux pères. Conséquemment, il fallait que les participants s'identifient à un genre masculin (homme), qu'ils soient majeurs et parents d'un ou de plusieurs enfants. L'âge du ou des enfant(s) avait initialement été choisi en fonction des problématiques qui surviennent habituellement après la petite enfance (0-5 ans). Par conséquent, l'âge inscrit sur l'affiche de recrutement avait été fixé entre 9 et 17 ans. À la suite des échanges avec les organismes communautaires impliqués dans mon recrutement, j'ai

finalement opté pour l'hétérogénéité d'âges des enfants. Ainsi, j'ai fait le pari (peut-être risqué ?) que peu importe l'âge de leur(s) enfant(s), les besoins communs allaient être priorisés et que les pères qui étaient «déjà passés par là» seraient certainement en mesure d'apporter aux autres participants des expériences riches d'apprentissages personnels. En outre, j'avais fait le pari que cette ouverture consoliderait la cohésion du groupe par une mise en commun de défis à la fois déjà rencontrés par certains et à venir pour d'autres. J'avais l'intime conviction que la solidarité du groupe n'allait pas être menacée par une possible catégorisation des problématiques en fonction de l'âge des enfants. Cette conviction, bien qu'elle ne fût pas scientifiquement valide, aura finalement contribuée à l'essor de l'aide mutuelle et de l'*empowerment* au sein du groupe, comme il sera décrit plus en loin dans le chapitre 5.

3.3.2 Recrutement et premiers contacts

Le recrutement s'est déroulé sur une base volontaire et s'est concrétisé en deux temps. Dans un premier temps, la stratégie utilisée fut celle d'animer une séance de groupe dans un organisme communautaire lavallois : la Maison de Quartier Vimont (MQV)[4]. J'ai eu l'opportunité d'inscrire cette rencontre dans le cadre d'une série d'activités organisées par un intervenant en paternité de l'organisme. La MQV organise depuis près de 10 ans, des soupers qui s'adressent exclusivement aux pères. L'objectif d'une telle démarche consiste à briser l'isolement et favoriser l'expression des difficultés vécues au travers de l'exercice de la paternité, par le biais d'une activité informelle : la préparation d'un souper. Les discussions s'organisent habituellement selon une thématique préétablie par les participants, en fonction de leurs besoins et intérêts. L'intervenant m'a offert d'animer une soirée en présentant mon projet de recherche-intervention et d'aller explorer si cela correspondait aux besoins de certains pères. Au travers de cette expérience, je voyais une opportunité d'offrir un espace informel pour discuter non seulement de l'entrée du numérique dans les familles, mais également de tout ce qui touche à la question de la paternité. Aborder une telle thématique avait pour objectif de tisser un lien avec les intérêts des futurs participants, une composante essentielle dans la planification d'une intervention de groupe réussie. L'idée était aussi de mobiliser les pères autour de la question des contributions des technologies numériques dans la famille et des problématiques rencontrées en lien avec le sujet, pour leur faire vivre une expérience d'intervention de groupe; un bref aperçu de ce dont il pouvait s'attendre s'ils embarquaient dans le projet. Cette séance visait également à donner toute l'information nécessaire pour la réalisation du projet de recherche-intervention. Ensuite, si cela les intéressait, ils étaient informés quant aux détails du projet à l'aide des

[4] Une description détaillée de cette séance se retrouve au chapitre 4 (section 4.2)

formulaires de consentement; individuel et de groupe (Voir annexe E et F). Ils étaient notamment mis au fait de la durée du projet, de leur droit à y participer et/ou de se retirer à n'importe quel moment et aussi du fait que les rencontres feraient l'objet d'un enregistrement vidéo.

Dans un deuxième temps, une stratégie visant à exploiter la méthode du bouche-à-oreille a été utilisée. Elle consistait principalement à afficher et distribuer une affiche conçue pour le projet de recherche-intervention et qui visait le recrutement de participants. Il est notable de constater que la plus grande partie du recrutement s'est réalisée en suscitant la collaboration des différents partenaires du milieu pour le référencement de participants potentiels. Les membres potentiels étaient mis au courant de mon projet de recherche-intervention par l'entremise des différent·e·s professionnel·le·s des organismes communautaires contactés, qui pouvaient leur présenter sommairement mon intervention (annexe G), puis me les référer, advenant un intérêt de leur part. Les pères pouvaient également manifester eux-mêmes leur intérêt à participer, me contactant directement aux coordonnées mentionnées sur l'affiche de recrutement.

Par la suite, j'ai compilé les réponses reçues dans un tableau (disponible à l'annexe H). Ainsi, la majorité des organismes contactés ont partagé mon affiche de recrutement via leurs réseaux sociaux. Qui plus est, la Fondation le CIEL a pu faire une annonce sur Instagram, publicisant de ce fait mon projet de recherche-intervention., un évènement rendu possible grâce à la collaboration entre Mme Parent et le fondateur du C.I.E.L.; Alexandre Champagne. Ce dernier jouissant d'une grande popularité sur les réseaux sociaux a permis à mon projet de bénéficier d'un énorme bouche-à-oreille pour que je procède au recrutement. Lorsqu'un potentiel participant démontrait de l'intérêt à participer au projet de recherche, je lui remettais par courriel le formulaire de consentement, afin d'exposer les principales informations de la recherche. Par la suite, je m'assurerais qu'il respectait également les critères d'inclusion. Pour finir, les futurs participants signaient le formulaire de consentement avant l'entrevue individuelle.

3.4 Intervention de groupe en travail social (TSG)

3.4.1 Travail social de groupe et aide mutuelle

Afin d'aider des personnes ou des groupes à accomplir des tâches et à satisfaire leurs besoins sociaux, l'intervention de groupe a été développée. Ajoutée aux perspectives en travail social, l'intervention devient plus enrichissante et bénéfique, non seulement pour le groupe, mais aussi pour chaque membre. Pour pointer cet atout, Turcotte et Lindsay (2019) définissent le travail social de groupe comme une

méthode d'intervention qui mise sur le potentiel d'aide mutuelle présent dans un groupe et qui s'appuie sur une démarche structurée visant, d'une part, à aider les membres à satisfaire leurs besoins socioémotifs et, d'autre part, à favoriser l'acquisition de pouvoir par les membres du groupe. Ce qui différencie le travail social de groupe des autres interventions en groupe, c'est l'utilisation de l'aide mutuelle à l'intérieur du groupe pour aider ses membres à subvenir à leurs besoins psychosociaux et, notamment, à acquérir du pouvoir (Northen et Kurland, 2001; Shulman, 2012).

3.4.2 Intervention de groupe, *empowerment* et conscience critique

Pour plusieurs auteurs, l'intervention de groupe en travail social constitue un lieu privilégié pour le développement de l'*empowerment* individuel (Breton, 1999a; Ninacs, 2008). Le travail d'*empowerment* se fera en groupe au moins pour deux raisons. Premièrement, parce que c'est au sein d'un groupe que se développe le plus naturellement la conscience critique (Breton, 1999b). Pour Ninacs (2008), la conscience critique ne fait pas référence aux écrits de Paolo Freire, car elle n'est pas considérée comme une approche théorique en soi (consciousness-raising ou «conscientisation»), mais bien comme une composante requise à l'*empowerment* individuel. La conscience critique comprend :

> [L]e développement d'une conscience de groupe (conscience collective), la réduction de l'autoculpabilisation (conscience sociale) et l'acceptation d'une responsabilité personnelle pour le changement (conscience politique); elle renvoie également à la capacité d'analyse sociopolitique résultant de la dynamique dialectique d'action et de réflexion, qui anime le sentiment d'appartenance et conduit à un engagement envers les autres (Ninacs, 2008, p.16)

Effectivement, c'est au sein du groupe « qu'apparaît le plus clairement l'association étroite (l'inséparabilité) entre difficultés privées et problèmes publics » (Breton, 1999b, p. 45). La pensée critique est nécessaire pour remettre en question les pensées et les comportements du groupe et pour permettre au groupe de faire face aux inégalités structurelles, au fur et à mesure que le groupe chemine (Roy et Pullen-Sansfaçon, 2016). Breton (1999a) affirme que l'*empowerment*, dans une perspective de travail social, ne peut se réaliser que dans le travail de groupe. D'autres éléments contribuent également à rendre le travail de groupe propice à l'*empowerment*. Ainsi, le groupe permet de mettre en place une relation de collaboration entre les membres fondée sur l'engagement mutuel, la réciprocité et l'aide mutuelle ainsi que sur le partage du pouvoir entre les membres, mais également avec l'intervenant. Pour Ninacs (2008), un groupe ne peut pas acquérir un pouvoir d'agir, c'est la communauté qui peut le faire. En fait, ce sont les individus qui composent le groupe qui l'acquièrent à des niveaux différents. Selon cet auteur, l'*empowerment* «

serait donc la somme de l'*empowerment* individuel de ses membres » (Ninacs, 2008, p. 54). À l'instar de cet auteur, une intervention de groupe en *empowerment*, est donc le lieu, le contexte et le cadre d'intervention favorisant l'*empowerment* des individus et de la collectivité, c'est du moins, la vision qui est partagée dans ce travail.

L'intervention de groupe permet aussi de définir et de mettre en place une action commune ou encore une lutte à mener (Ninacs, 2008). L'action commune faisant partie prenante du processus d'*empowerment*. Cet aspect amène Lee (2001) à présenter le travail de groupe comme étant un type d'intervention avec une approche clinique puisqu'il permet d'une part de répondre à des besoins au niveau individuel, et d'autre part, au niveau communautaire parce qu'il mobilise le potentiel des personnes dans la construction d'une société plus équitable (Lee, 2001). Une lecture critique des problèmes sociaux permet aux groupes orientés vers des pratiques d'*empowerment* d'encourager leurs membres à développer une dynamique d'échanges autonomes autour des problèmes qui leur apparaissent les plus centraux. L'action des intervenants se situe au cœur des processus favorisant un questionnement critique devant ces difficultés, ce qui permet aux participants d'examiner en profondeur les déterminants sociaux des difficultés rencontrées et d'envisager des solutions à la fois sur le plan individuel, mais également sur les plans culturel, social et politique (Mullender et Ward, 1992; Lee, 2001).Un autre aspect commun à l'*empowerment* et à l'intervention de groupe réside en la possibilité pour les personnes d'avoir du pouvoir sur les contenus et sur les objectifs du groupe. À titre d'exemple, certains soulignent que soutenir l'*empowerment* des parents « commence par l'établissement de possibilités d'actions des parents sur les actions du professionnel » (Lacharité *et al*, 2005 p. 52). Selon (Roy & Pullen-Sansfaçon, 2016), les praticiens doivent être conscients de leur propre position, être capables d'introspection critique et de réflexivité. Ces valeurs doivent s'exprimer à travers leur rôle dans le groupe. Par conséquent, il y a deux rôles principaux à adopter pour l'animateur dans une intervention de groupe : faciliter le processus et favoriser la pensée critique. Les travailleurs du groupe visent à aider les membres à travailler ensemble par l'entraide et la pensée critique. En résumé, les quatre facteurs structurants, nécessaires et minimaux à la réalisation d'un processus d'*empowerment* en groupe sont : de l'interaction, du temps, quelque chose ayant une grande valeur aux yeux de l'individu concerné et un projet (Ninacs, 2008).

3.4.3 Types de groupe

Il existe une très grande variété de groupes en intervention. Premièrement, une distinction est à faire entre les groupes de traitement et les groupes de tâches. Les premiers considèrent les besoins sociaux et

émotionnels des membres. Plus spécifiquement, ils visent le soutien, l'éducation, la croissance, la socialisation ou la thérapie. Les groupes de tâches sont, quant à eux, mis sur pied pour « trouver des solutions à des problèmes organisationnels, pour faire émerger de nouvelles idées ou pour prendre des décisions » (Turcotte et Lindsay, 2019, p.20). Dans le cadre de ce projet de recherche-intervention, le groupe priorisé était un groupe de traitement, plus précisément à cheval entre celui d'éducation et de socialisation. Le groupe d'éducation a pour but de «promouvoir l'acquisition de connaissances et de techniques au moyen de présentations, de discussions et d'expérimentations» (Turcotte et Lindsay, 2019, p.23). Le second type est prévu pour travailler les techniques sociales et de communication ainsi que d'améliorer les relations interpersonnelles. Pour ce faire, l'intervenant adopte un rôle d'animateur en proposant une activité ou un projet partagé, afin d'offrir un contexte de participation et d'engagement au groupe (ibid.). Ce rôle se distingue de celui utilisé dans les groupes d'éducation, car l'accent y est mis davantage sur la pédagogie et les enseignements. Dans un type de groupe comme dans l'autre, afin que l'aide mutuelle puisse se développer, il doit y avoir un équilibre entre l'avancement de la tâche et la vie socioaffective du groupe. La vie socioaffective comprend les éléments relationnels et émotionnels qui ont un impact sur le déroulement du groupe (Turcotte et Lindsay, 2019). Ainsi, pour atteindre un équilibre entre la tâche et l'aspect socioaffectif, j'ai pris soin de laisser de la place aux confidences et à l'intimité entre les participants. D'ailleurs, la vie socioaffective du groupe est directement reliée à la cohésion de celui-ci. La cohésion se caractérise par l'« ensemble des forces qui poussent les membres à participer activement au groupe dans une dynamique de solidarité » (Turcotte et Lindsay, 2019, p.48). Selon Berteau (2006), la cohésion dans un groupe correspond à la relation thérapeutique en individuel. La cohésion s'exprime de plusieurs façons dans un groupe, notamment par un sentiment de «nous», de l'intérêt envers les autres participants, de l'écoute et de l'empathie (Turcotte et Lindsay, 2019). Par la suite, un groupe peut se classifier selon son origine, sa structure, sa durée de vie ainsi que sa composition. Tout d'abord, précisons que dans ce projet, il s'agit d'un groupe formé (Turcotte et Lindsay, 2019). En effet, j'ai créé ce groupe afin d'atteindre les objectifs de l'intervention. Deuxièmement, le degré de structuration de ce groupe est assez élevé, celui-ci étant convié à des rencontres formelles chaque semaine. Troisièmement, le projet était temporaire. Dès le début, les participants connaissaient le nombre de séances minimales du groupe. Finalement, la composition de ce groupe était fermée; les participants au groupe ont été les mêmes du début à la fin (Turcotte et Lindsay, 2019). Pour finir, tout au long du groupe, j'ai privilégié la technique du consensus pour les prises de décision. Cette méthode permet d'encourager l'engagement de tous les participants au groupe et permet de développer leur *empowerment* (Turcotte et Lindsay, 2019).

En revanche, étant donné que tous les membres doivent se mettre d'accord, y arriver peut prendre du temps (Turcotte et Lindsay, 2019).

3.4.4 Rôle de l'intervenant dans le groupe

L'intervenant a plusieurs rôles dans un groupe. Tout d'abord, sa tâche principale est d'être un facilitateur pour le groupe. Ensuite, il peut agir comme un habilitateur pour «aider les participants à accroître leurs capacités en les encourageant à tirer profit de leurs forces» (Turcotte et Lindsay, 2019, p.42). L'intervenant peut être un promoteur de l'aide mutuelle, un médiateur en gérant des conflits ou encore un courtier lorsqu'il établit des liens entre les participants. Idéalement, l'intervenant passe d'une position plus centrale dans le groupe à une position plus périphérique à mesure que le groupe gagne en autonomie (Turcotte et Lindsay, 2019).

3.4.5 Dynamique d'aide mutuelle

Comme indiqué dans la définition du TSG, l'aide mutuelle est un élément fondamental dans le groupe. L'intervenant joue un rôle central dans l'apparition des dynamiques d'aide mutuelle. Pour que l'aide mutuelle puisse naître dans le groupe, l'intervenant doit favoriser l'interaction entre les membres le plus possible. Les diverses interactions permettent au groupe de devenir un catalyseur de changement (Turcotte et Lindsay, 2019). Il y a neuf dynamiques d'aide mutuelle, soit le partage d'information, la confrontation des idées, la discussion de sujets tabous, la proximité, le soutien émotionnel, les demandes mutuelles, la résolution de problèmes personnels, la réalisation de tâches difficiles et la force du nombre (Turcotte et Lindsay, 2019). Au cours de l'intervention de groupe, j'ai accordé une grande importance à ces dynamiques. D'ailleurs, afin de voir l'évolution de ceux-ci, j'ai utilisé la grille de Berteau et Warin (2014) et la grille d'observation des phénomènes de groupe (disponibles en annexe I et J). Ces grilles sont brièvement expliquées plus loin dans ce chapitre. Finalement, il est nécessaire d'évoquer que ces dynamiques peuvent être présentes à diverses intensités et elles peuvent évoluer dans le temps. Les manifestations des dynamiques d'aide mutuelle observées dans le groupe sont abordées dans le chapitre 4 (résultats).

3.4.6 Normes de pratique pour le travail social de groupe

Les normes au sein d'un groupe prennent une place importante. Selon Turcotte et Lindsay (2019), les normes se définissent comme des règlements sur lesquelles, les participants se sont mutuellement entendus. Ainsi, les normes peuvent autoréguler le comportement des participants, elles indiquent ce qui

est permis et interdit dans le groupe (Turcotte et Lindsay, 2019). Dans le cadre de ce projet de recherche-intervention, les participants ont participé à l'élaboration des normes lors de la première rencontre du groupe, ce qui augmente généralement l'adhésion à celles-ci. Cela est abordé davantage dans le chapitre 4 (résultats).

Il semble important de préciser que je me suis appuyé grandement sur les normes de pratique pour le TSG. Ces normes de pratiques ont été mon guide tout au long de mon intervention de groupe. « Les normes de pratique de l'Association internationale pour le travail social de groupe (IASWG) précisent les valeurs, les connaissances et les techniques spécifiques pour une pratique efficace du travail social de groupe » (Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec, 2015, p.3). À cet effet, j'ai utilisé la grille de l'inventaire des compétences de Macgowan (2006) (voir annexe K), afin d'évaluer ses techniques dans chaque phase du groupe. Ces éléments seront abordés en profondeur plus loin dans ce chapitre et dans le chapitre 4 (résultats).

3.4.6.1 Normes de pratique pour une intervention de groupe en ligne

Les termes «télépratique», «téléintervention», intervention «à distance», «en virtuel» ou «en visioconférence» se sont peu à peu incorporées au vocabulaire des intervenant.es, témoignant de l'apparition (parfois soudaine !) des outils numériques mobilisés dans la pratique du travail social de groupe au Québec, pendant la pandémie (Maltais *et al.*, 2022). À noter que la télépratique est définie par le Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS) comme étant :

> «Une activité, un service ou un système lié à la santé ou aux services sociaux, pratiqué au Québec, à distance, au moyen des technologies de l'information et des communications, à des fins éducatives, de diagnostic ou de traitement, de recherche, de gestion clinique ou de formation ». (MSSS, 2020)

La télépratique est donc l'exercice d'une profession, à distance, en ayant recours à différents moyens techniques (outils numériques) et dans le but d'offrir des soins et des services liés au champ de compétences du professionnel concerné. Comme mentionné ci-haut, le présent projet se déroulait exclusivement en ligne (exception faite de la rencontre de groupe post-intervention) et par conséquent, je me devais d'avoir des connaissances de base en lien avec l'intervention en ligne. Il m'importait de veiller à ce que les niveaux d'intégrité et de confidentialité attendus de tous soient maintenus lors de l'utilisation des logiciels prévus pour les rencontres. Pour y arriver, j'ai lu et incorporé à ma pratique quelques-unes des **normes de télépratique pour les travailleurs sociaux et les thérapeutes conjugaux et familiaux** qui

étaient les plus appropriées pour mon projet (OSTSCFQ, 2017), autant pour les rencontres-interventions sur *Zoom* que pour la création de la page *Facebook* en lien avec le groupe des IPères Connectés.

3.4.7 Phases de groupe

Le TSG se divise en quatre phases, soit la phase de planification, la phase de début, la phase de travail ainsi que la phase de dissolution. La première phase est la planification ou encore la phase pré-groupe. Cette phase comprend toute la préparation avant le groupe, notamment la recherche d'informations sur le lieu et la clientèle, ainsi que la réflexion sur son groupe (but, objectifs, stratégie d'évaluation, structure du groupe) (Turcotte et Lindsay, 2019). La deuxième phase est le début. Cette phase commence dès la première rencontre. Un des objectifs de l'intervenant dans cette phase est de favoriser les interactions entre les membres. Ainsi, lors de la première rencontre, il est impératif que les membres se présentent et apprennent à se connaître. Aussi, le but et les objectifs du groupe doivent être évoqués avec le groupe, afin que tous les membres comprennent et se sentent engagés dans la démarche. Il peut également être utile d'expliquer le rôle de l'intervenant dans le groupe. C'est aussi dans la phase début que les normes et la structure du groupe sont instaurées (Turcotte et Lindsay, 2019). La troisième phase est le travail. Comme le nom l'indique, pendant ce stade, le groupe travaille pour atteindre le but et les objectifs du groupe. La dernière phase est la dissolution. Lors de la dissolution, les membres peuvent vivre plusieurs émotions en lien avec la fin du groupe. À cette étape, il doit y avoir le bilan de l'atteinte du but et des objectifs du groupe, un transfert des acquis ainsi que l'évaluation de l'intervenant (Turcotte et Lindsay, 2019).

3.4.8 Stade de développement du groupe

Au fil des rencontres, les participants deviennent de plus en plus intimes et les discussions changent. En ce sens, au fil du temps, le groupe évolue. D'un groupe à l'autre, la progression ne se fait pas à la même cadence. Celle-ci n'est pas linéaire, mais en spirale, il est possible que le groupe rebrousse chemin à certains moments (Turcotte et Lindsay, 2019). Les stades de développement du groupe sont le stade préaffiliation/ confiance, le stade de pouvoir et de contrôle/autonomie, le stade d'intimité/ proximité, le stade de différenciation /interdépendance et pour finir, le stade de séparation. Le premier stade est préaffiliation/ confiance. À ce stade, les participants ressentent beaucoup de stress et ils contestent les avantages à participer au groupe. Certains membres peuvent même remettre en doute leur capacité à satisfaire les objectifs du groupe. Les participants peuvent également être méfiants envers les autres membres et l'intervenant. À ce stade, le rôle de l'intervenant est entre autres de clarifier le but et les objectifs du groupe (Turcotte et Lindsay, 2019). Le deuxième stade est pouvoir et contrôle/ autonomie. Ce

qui caractérise ce stade est que les membres du groupe tentent de s'emparer du pouvoir et du contrôle, ainsi l'ambiance est tendue. À ce stade, la continuité du groupe est en péril, les membres sont plus sensibles à leurs propres besoins que ceux du groupe. Le rôle de l'intervenant est de faire naître un climat de confiance et favoriser les dynamiques d'aide mutuelle (Turcotte et Lindsay, 2019). Le troisième stade est intimité/ proximité. Dans cette étape, la cohésion augmente considérablement. Les participants voient le groupe comme une entité. L'intimité, l'entraide et la confiance entre les membres gagnent en amplitude. Les membres ont généralement un plus grand engagement envers le groupe (Turcotte et Lindsay, 2019). Le quatrième stade est différenciation/ interdépendance. À cette étape, la cohésion et la productivité sont à leur maximum. Les normes et la structure sont bien implantées dans le groupe. De plus, à ce moment, l'équilibre entre l'avancement de la tâche et de la vie sociaffective du groupe est optimal. Le rôle de l'intervenant est plus périphérique à ce stade contrairement au début. Un de ses rôles pendant cette étape est de supporter les dynamiques d'aide mutuelles dans le groupe (Turcotte et Lindsay, 2019). Le dernier stade est la séparation. Cette étape peut faire vivre des émotions ambivalentes et de l'insécurité aux participants. Certains membres peuvent même ressentir de l'anxiété ou un sentiment de perte dû à la fin du groupe. Également à cette étape, le groupe fait le bilan du travail effectué pendant les rencontres. Les tâches de l'intervenant sont d'aider et préparer le groupe à traverser cette séparation (Turcotte et Lindsay, 2019).

3.4.9 Techniques spécifiques aux groupes

En plus des techniques des compétences de base et de communication, je me suis également appuyée sur des méthodes propres à l'intervention de groupe. Selon Berteau (2006), une technique d'intervention propre au contexte de groupe est « un ensemble de gestes […] posés avec adresse et dextérité dans l'intention d'aider le groupe à progresser vers la satisfaction de ses besoins socioémotifs et la réalisation de sa cible commune » (p.30). Turcotte et Lindsay proposent 23 techniques appliquées en intervention de groupe, ces 23 techniques sont segmentées en six grandes catégories (Lindsay et Turcotte, 2019). Ainsi, les six classifications seront présentées, suivies des techniques les plus utilisées dans chacune des sections. La première catégorie mise sur les techniques en lien avec la constitution d'une entité groupale. Ainsi, pendant les rencontres, je me suis assuré d'établir un contact visuel avec tous les membres, j'ai accordé de l'attention à chaque membre et j'ai impliqué le groupe dans la démarche comme un tout (Lindsay et Turcotte, 2019). De cette façon, j'ai pu créer une entité propre au groupe. La deuxième catégorie est les techniques à mettre en place dans les paramètres de fonctionnement du groupe. Ainsi, au début du groupe, j'ai pris le temps d'établir des règles et des normes avec les membres et j'ai clarifié mon rôle dans

le groupe. Cela a permis de sécuriser les participants, tel que suggéré par Lindsay et Turcotte (2019). Par la suite, la troisième catégorie est : dynamiser la réalisation de la tâche. Ainsi, j'ai organisé les rencontres, fixé collectivement les buts, les ai rappelés au groupe et j'ai fait le point sur le chemin parcouru (Lindsay et Turcotte, 2019). En ce sens, j'étais l'arbitre de l'avancement de la tâche, m'assurant que la tâche avançait à bon rythme. La quatrième catégorie regroupe les techniques pour enrichir la communication : donner de l'information au groupe, diriger les conversations et favoriser la participation collective de tous les membres. J'encourageais tout le monde à participer malgré la possibilité accrue et accessible de garder son micro fermé. Ensuite, la cinquième section souligne les techniques qui permettent de faciliter le passage des moments difficiles dans le groupe. À cet effet, j'ai réussi à lancer la discussion sur des sujets délicats dans le groupe, à faire émerger des opinions divergentes, à établir des liens entre les discussions et à vérifier s'il y avait consensus (Lindsay et Turcotte, 2019). Tout cela a permis d'encourager la communication et l'aide mutuelle. Pour finir, la dernière et sixième catégorie rassemble les techniques pour favoriser un climat positif. En ce sens, j'ai su soutenir les membres, reconnaître leurs efforts et favoriser l'expression des réactions à l'expérience de groupe. En effet, je laissais souvent les participants donner leurs opinions sur le groupe et les activités faites ou à venir.

J'ai employé plusieurs techniques et compétences de base, notamment le respect, la conscience de soi, l'empathie et la flexibilité. Le respect se caractérise par un « sentiment qui porte à valoriser la personne qui consulte ; à la reconnaître comme digne et ayant de la valeur ; à la considérer telle qu'elle est » (Beaudry et Trottier, 2018, p.11). Selon Beaudry et Trottier (2018), le respect est composé d'engagements, de compréhension, de non-jugement et de chaleur. Comme mentionné dans le chapitre portant sur le cadre théorique, mon projet s'inscrivait dans une approche axée sur le modèle hybride autogéré et aide mutuelle, considérant ainsi chaque participant avec respect et dignité. Par la suite, j'ai fait preuve de conscience de soi tout au long du projet. La conscience de soi est définie comme la : « capacité de l'intervenante ou de l'intervenant de reconnaître ses propres sentiments, ses attitudes, ses valeurs, ses mythes, ses préjugés, ses biais, etc., et de saisir leur influence sur son intervention » (Beaudry et Trottier, 2018, p.17). Ainsi, pour rester cohérent avec la dimension individuelle de l'*empowerment*, j'ai gardé en tête ma position sociale (réflexivité) pendant la durée de mon projet afin de ne pas participer aux oppressions. Ensuite, selon Beaudry et Trottier (2018), l'empathie se définit par la « capacité d'une personne à entrer dans le monde subjectif de l'autre, de saisir ce qu'il éprouve et ressent et de lui manifester de l'importance » (p.8). Dans le cadre du projet de recherche-intervention, j'ai fait preuve d'empathie envers les participants de la recherche, notamment pendant les entrevues individuelles et

dans les rencontres de groupe. Pour finir, j'ai eu une grande flexibilité, définie comme la « capacité d'ajuster son propre comportement aux comportements et aux intérêts de chaque personne que l'on rencontre dans un contexte donné; de recourir à une variété de techniques ou de méthodes adaptées à la personne et à sa problématique » (Beaudry et Trottier, 2018, p.28). En effet, j'ai constamment adapté mes activités et l'ensemble de mon intervention selon les besoins des participants et selon les contraintes imposées par l'utilisation des TN dans l'intervention de groupe.

J'ai également tiré profit de nombreuses techniques de communication pendant le projet de recherche. Tout d'abord, j'ai utilisé fréquemment une technique qui m'importait sincèrement : l'écoute active. En effet, en portant mon intérêt sur ce que les participants disaient et ressentaient. J'avais le réel souci que les participants se sentent entendus et importants (Beaudry et Trottier, 2018). Par la suite, j'ai employé la reformulation. La reformulation permet de valider les propos d'un individu, en reformulant ce qu'il vient de dire, en utilisant d'autres termes (Beaudry et Trottier, 2018). Ensuite, j'ai appliqué à plusieurs reprises la technique du résumé, telle que décrite par Berteau (2006), Toseland et Rivas (2012) et Yanca et Jonhson, (2009) : aller chercher l'essentiel de ce qui a été dit et véhiculé précédemment afin d'en faire un bref résumé, pour relancer la discussion et en clarifier certains points au besoin. De leur point de vue, Beaudry et Trottier (2018) définissent le résumé comme une : « technique qui propose une nouvelle compréhension en reliant ensemble les sentiments, les comportements et la situation présentée, éléments interdépendants que la personne qui consulte n'avait peut-être pas envisagés » (p. 46). Pour finir, j'ai dû faire preuve selon certaines occasions, de clarification. Plusieurs auteurs mentionnent que la clarification est une technique souvent utilisée lors des moments où la communication témoigne de distorsions ou pour clarifier un élément (dit par un membre du groupe ou le groupe en entier) qui serait flou ou vague (Berteau, 2006 ; Erich et Kanenburg, 2011 ; Glassman, 2008 ; Toseland et Rivas, 2012 ; Yanca et Jonhson, 2009). En effet, les pères participants avaient parfois de la difficulté à comprendre certaines questions (soit entre eux ou par rapport ce que je disais), ainsi que certains thèmes en lien avec des sujets précis. J'ai donc adapté et clarifié mon discours, j'ai communiqué autrement (utilisation de métaphores) afin que ceux-ci saisissent les informations à comprendre (Beaudry et Trottier, 2018). La plupart du temps, les métaphores étaient utiles pour donner un portrait imagé d'une situation complexe.

3.5 Méthodes d'analyse de l'intervention

Afin de faire une appréciation de l'intervention accomplie, différentes techniques et méthodes ont été utilisées pour récolter et analyser les données. C'est ce dont traitera cette prochaine section, en

commençant par la collecte de données. De prime abord, il faut garder en tête que l'évaluation du processus de l'intervention et de ses structures passe nécessairement par une analyse des méthodes, des outils et des technologies employés. Cette analyse se retrouve détaillée en chapitre 5, pour y décrire la «composante technique», du point de vue de Nélisse (1998). Par conséquent, cette section s'attardera davantage aux méthodes d'analyse ayant permis l'évaluation du projet de recherche-intervention en fonction du cadre à partir duquel il se déroulait. La notion de jugement était alors primordiale au sens où elle permettait d'améliorer et de transformer la construction de la pratique et le processus d'intervention au fur et à mesure. Il y avait donc un moment prévu à cet effet : les supervisions externes. Les rencontres de supervision me permettaient d'avoir l'espace et le temps requis pour analyser les phénomènes de groupe, le déploiement de l'aide mutuelle en ligne et l'évolution de l'*empowerment* au travers de la création du groupe *Facebook* les IPères Connectés. Toute la collecte de données concernant les caractéristiques du groupe, son cheminement et les résultats de l'intervention servait à donner des pistes de réponse pour la question de recherche en lien avec le projet : dans quelles mesures une intervention sociale coconstruite en ligne permet-elle : 1) d'expérimenter des pratiques d'aide mutuelle ? 2) favoriser une prise de pouvoir dans l'exercice de la paternité ? Comme souligné précédemment, les dynamiques d'aide mutuelle ont été examinées avec la grille de Berteau et Waring (2014), les techniques utilisées pendant les rencontres avec la grille de Macgowan (2006) ainsi que les interactions à l'aide du journal de bord et de la grille d'observations des phénomènes de groupe (Berteau, 2013). Pour finir, j'ai aussi analysé en supervision les discussions de mi-parcours et de fin de parcours en fonction de l'atteinte des objectifs (individuels et de groupe). Pour les rencontres de l'activité d'intervention, l'attention fut davantage portée sur les phénomènes et dynamiques de groupe, afin de pouvoir observer leur évolution à travers le temps. Les principales techniques d'intervention dont j'ai fait usage ont également été discutées en rencontre de supervision. Finalement, j'ai revisionné les enregistrements des rencontres individuelles, pour y dégager les points saillants et déterminer l'appréciation globale des participants et membres du groupe face au déroulement du projet. Ces analyses permirent ainsi de mettre en lumière les points forts du projet, ainsi que ce qui serait à améliorer.

3.5.1 Entrevues individuelles

Après avoir fait une recension des écrits sur les interventions sociales déjà existantes avec les pères, les problématiques généralement rencontrées dans les familles en lien avec l'utilisation des TN, j'ai pu réaliser par la suite des entrevues individuelles au téléphone et par *Zoom* avec les futurs participants. Celles-ci étaient de type semi-dirigée. L'entrevue semi-dirigée se définit par « interaction verbale animée par le

chercheur à partir d'une liste de thèmes qu'il souhaite aborder avec le participant » (Fortin et Gagnon, 2016, p.320). Cette entrevue pouvait se dérouler par téléphone ou en ligne, selon la préférence du participant. Lorsqu'elle se déroulait en ligne, la rencontre était enregistrée de façon vidéonumérique et le participant pouvait toujours faire le choix d'arrêter l'enregistrement, peu importe la raison. J'ai construit un guide d'entrevue, élaboré à l'aide de la littérature, selon les objectifs du projet de recherche-intervention et selon les nombreux échanges avec les divers acteurs du projet : Fondation le CIEL, organismes communautaires, superviseure externe. Les principaux thèmes étaient : expériences antérieures avec les groupes, évaluation de la littératie numérique concernant les usages du participant et des différents membres de la famille, entrée des technologies numériques dans la famille, intégration des TN à la vie de famille, contribution des TN dans les relations avec les enfants, règles utilisées à la maison, représentation des TN, impact de la COVID en lien avec l'utilisation des TN et les impacts des TN sur l'exercice de la paternité (annexe L).

Une quinzaine de pères ont été contactés, à la suite de la publication de l'affiche de recrutement par les organismes communautaires. Au total, neuf pères ont été complétés les entrevues individuelles. En plus des aspects généralement abordés lors des rencontres pré-groupes (nature des besoins, motivation, disponibilité, accessibilité, etc.), l'entrevue s'est aussi attardée aux enjeux de confidentialité spécifiques aux groupes en ligne. Il avait été spécifié que les entrevues devaient se dérouler dans des endroits confidentiels. Puisque l'action d'intervenir dans un tel contexte se voulait cohérente avec les principes du modèle autogéré (Roy & Pullen-Sansfaçon, 2016), le droit de participer ne pouvait pas être compromis et par voie de conséquence, cela devait prendre en compte l'accessibilité au groupe. De ce fait, il devient nécessaire de réfléchir et discuter avec le futur participant d'une intervention qui tient compte des enjeux d'accessibilité en ligne, à savoir : 1) définir et détenir les compétences requises pour assurer une présence en ligne (via un appareil possédant une connexion Internet n'entravant pas les interactions entre les membres) et 2) être en mesure d'avoir accès à un endroit calme, propice à une participation dépourvue de bruits ambiants susceptibles de nuire à la compréhension de tous. Cette réflexion permet aussi d'éviter le piège de former des structures qui pourraient être opprimantes dès la création du groupe (Roy & Pullen-Sansfaçon, 2016). L'entrevue pré-groupe aura permis de valider si ces conditions étaient présentes chez les participants, en mettant l'accent sur l'importance de la vie privée des futurs membres du groupe. À la fin de l'entrevue, si la personne était toujours intéressée, ses coordonnées étaient recueillies (numéro de téléphone et adresse courriel), afin de transmettre les documents suivants : but du groupe, normes, limites à la confidentialité, la procédure pour se connecter à la rencontre. Finalement, j'ai validé avec les

participants s'ils étaient d'accord pour leur adresser, par *texto*, des rappels hebdomadaires quelques heures avant le début de la rencontre.

De plus, considérant que les entretiens pouvaient traiter d'un sujet délicat, j'avais à cet effet le souci de rendre tout le monde à l'aise. Avant l'entrevue, j'ai tenté de mettre les participants à leur aise, en prenant le temps d'expliquer le déroulement de l'entretien. Par la suite, pendant les entrevues, je me suis assuré d'utiliser des mots clairs et de reformuler en cas d'incompréhension. Les entrevues ont duré en moyenne soixante minutes.

Finalement, des entrevues individuelles furent aussi menées avec les membres du groupe à la fin des rencontres constituant l'activité d'intervention (voir annexe M). Ces entrevues permettaient de récolter l'avis des participants concernant leurs niveaux de satisfaction et commentaires en lien avec l'activité d'intervention. Les entrevues exploraient les aspects des rencontres en ligne portant sur la forme (cadre numérique, nombre et durée des rencontres, attitude de l'intervenant, climat du groupe, possibilité de prendre la parole, etc.) et sur le fond (qualité du contenu véhiculé, qualité de l'animation, etc.). En outre, il y fut également abordé : l'adéquation entre leurs besoins, intérêts et les activités choisies, leur perception sur l'évolution du groupe en lien avec les objectifs accomplis, les avantages (bénéfices) et les inconvénients (contraintes) d'une intervention en ligne et finalement, quelles ont été les retombées du projet (selon leur point de vue). Tous les membres ayant participé à au moins l'une des rencontres furent invités à y participer, afin de permettre de mieux cerner les raisons pour lesquelles les membres ont poursuivi ou au contraire, quitté le groupe prématurément.

3.5.2 Questionnaire socio-démographique

Avant de commencer les entrevues individuelles avec les participants, j'ai administré un questionnaire socio-démographique à ceux-ci afin de connaître leur âge, leur origine, leur niveau d'étude, leur perception envers leurs compétences numériques et celles de leur(s) enfant(s) (annexe N).

3.5.3 Journal de bord

Pendant toute la durée de son activité d'intervention, j'ai tenu un journal de bord consignant les faits saillants des rencontres : observations, générales, perception de mes comportements, discussions, et réflexions, bref tout ce qui pouvait alimenter ma pratique comme travailleur social, plus particulièrement en contexte de groupe en ligne. Ces journaux de bord pouvaient aussi servir à noter des incidents critiques

alimentant les discussions avec ma superviseure externe : utilisation des silences en ligne par rapport en présence, dilemme éthique dans l'accompagnement d'un groupe de discussion sur *Facebook*, adaptation d'une pratique de groupe en ligne, etc.

3.5.4 Tenue de dossiers de groupe

L'ensemble des rencontres ont été enregistrées de façon vidéonumérique (exception faite de celle à la MQV). Afin de recueillir de l'information permettant d'analyser et de documenter le cheminement du groupe, des instruments et outils ont été d'abord été sélectionné puis utilisé. Pour m'orienter dans le choix des outils, j'ai été conseillé par ma superviseure externe et je me suis inspiré des lignes directrices pour la tenue de dossier de l'OTSTCFQ. J'avais comme balises un dossier comprenant dans son ensemble:

-les informations nominatives sur chacun des participants, avec leur autorisation

-l'évaluation des besoins des participants

-les objectifs et buts poursuivis, avec les indicateurs de réussite (disponibles dans le plan d'intervention en annexe O)

-le sommaire des activités réalisées (disponible à l'annexe P)

-l'évaluation des résultats tels que perçus par les participants

Cinq sphères étaient à considérer dans l'évaluation hebdomadaire du projet, à savoir : 1) les actions et les attitudes de l'intervenant, 2) le cheminement du groupe, 3) la satisfaction des membres, 4) les changements individuels et 5) les changements relatifs au groupe comme entité.

Pendant les rencontres en ligne, j'ai observé et analysé les dynamiques d'aide mutuelle, à l'aide de la grille de Berteau et Warin (2014) (disponible en annexe I). Cette grille me permettait d'observer l'évolution des phénomènes à travers les différentes semaines et j'ai de ce fait rempli cette grille chaque semaine après le groupe. Subséquemment, j'utilisais aussi un outil que j'avais préalablement modifié et adapté à ma pratique : la grille d'observation des phénomènes de groupe (Berteau, 2013) (disponible à l'annexe J). Cet outil me permettait entre autres de consigner à la fois toute information portant sur l'atteinte de la cible commune, l'étape à laquelle le groupe était rendu, le climat du groupe, les indices observés par rapport aux dynamiques d'aide mutuelle et finalement, l'évaluation des composantes du processus général d'*empowerment* individuel selon Ninacs (2008). La grille de Dimock (1970) me permettait d'évaluer les

changements relatifs au groupe comme entité (disponible à l'annexe Q). Ensuite, à un niveau plus personnel, j'ai utilisé l'inventaire des compétences de Macgowan (2006) appuyé sur les normes du TSG, afin d'évaluer mes compétences en travail social de groupe. Dans la grille de Macgowan (2006), l'intervenant doit mesurer son niveau de confiance (très peu confiant, peu confiant, confiant et très confiant) qu'il évalue, selon plusieurs habiletés pour chaque phase du TSG. En d'autres mots, l'intervenant doit dire à quel point il pense maîtriser chaque compétence. Finalement, la satisfaction des membres était évaluée à l'aide d'un questionnaire qui, en début de parcours était individuel et hors rencontre, mais qui se modifia (au fil des rencontres et grâce aux rétroactions des membres du groupe), en évaluation sommaire pendant les rencontres (voir annexe R).

3.5.5 Discussions d'évaluation

Pour finir, afin d'évaluer l'ensemble du projet, des discussions de groupe ont eu lieu avec les participants à la mi-parcours et à la fin du projet. Dans les discussions, je tentais de savoir l'appréciation/satisfaction de la démarche, le sentiment d'implication des pères participants dans le projet, ainsi que le sentiment de compétence d'avoir contribué à un groupe. Les thèmes de la discussion de mi-parcours et de fin parcours ont été sélectionnés encore une fois selon la littérature, selon les résultats des entrevues individuelles et selon les échanges avec les différents acteurs du projet. Il est important de spécifier qu'initialement, j'avais l'intention de faire remplir un questionnaire individuel à chaque participant à la mi-parcours et à la fin, mais considérant leur réalité et leurs défis (i.e. conciliation d'horaires chargés), j'ai opté pour une discussion en groupe afin de réaliser le bilan.

3.6 Considérations éthiques

Les considérations éthiques ont été une préoccupation importante, dès le début de la conception du projet de recherche-intervention. De prime abord, il semble pertinent de mentionner que ce projet de recherche-intervention fut examiné et approuvé par le comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines (FSH) de l'UQAM. Rappelons que le certificat émis pour ce projet est disponible en annexe C.

3.6.1 Risques et avantages

De manière globale, ce projet de recherche-intervention n'encourt peu de risque pour l'échantillon de participants ni pour la société. En fait, les personnes que j'ai rencontrées avaient un potentiel de vulnérabilité dans la mesure où leurs besoins étaient principalement liés à une intervention préventive.

Ainsi, les personnes rencontrées n'étaient pas en situation de crise ou en situation d'urgence. Les rencontres pouvaient donc représenter une forme d'avantage pour eux, au sens où il s'agissait d'un espace pour accueillir leurs préoccupations et pour répondre à leur besoin. Seules les données des personnes qui consentaient à participer à la recherche étaient utilisées pour le projet. Comme le souligne Doucet (2002), : « l'équilibre entre les risques et les bénéfiques ; le conflit entre les avantages de la recherche et l'utilisation des sujets » est au cœur des aspects éthiques (p.7). Il faut se demander, est-ce que les bénéfices potentiels de la recherche sont plus élevés que les risques encourus par les participants? Ainsi, ce projet de recherche-intervention avait plusieurs avantages. Tout d'abord, les pères peuvent avoir l'opportunité de prendre la parole et d'exprimer collectivement une situation dans laquelle ils peuvent se sentir seuls. De plus, ils ont l'occasion de participer à la réflexion sur l'environnement numérique présent dans la famille et à l'établissement de solutions communes dans la mesure où les usages sont problématiques. Ils peuvent également partager des informations sur leurs stratégies d'encadrement à la maison et peut-être même normaliser des pratiques parentales.

Naturellement, les participants peuvent avoir ressenti une pression pour participer, étant donné que j'avais recruté les participants de manière active. Pour contrer ce risque, j'ai expliqué à chaque participant qu'il était libre de décider de participer ou non à ce projet de recherche-intervention et que le refus d'y participer était sans conséquence. Aussi, les pères qui participaient à l'étude couraient le risque de ressentir des émotions difficiles étant donné que certains sujets étaient plus délicats à partager (cyberdépendance, cyberharcèlement, sexting, etc.). Si jamais les participants ressentaient le besoin d'aller chercher de l'aide, j'avais pris soin de leur remettre un bottin de ressources, dans lequel se retrouvaient les coordonnées de plusieurs organismes communautaires, lignes d'écoutes et personnes-ressources au sein de la clinique *Au Pupitre* (celle ayant collaboré au recrutement). La responsable de la clinique m'avait assuré qu'un suivi serait possible, dans l'éventualité où les participants nécessitaient une aide professionnelle immédiate, assurant ainsi un filet de sécurité pour une éventuelle gestion d'urgence.

3.6.2 Moyens pour obtenir le consentement des sujets

Le consentement volontaire du sujet humain est absolument essentiel et pour être valide, celui-ci doit être libre et éclairé (Doucet, 2002). Un consentement libre est lorsqu'une personne ne ressent pas de pression à participer à la recherche. Ainsi, chaque participant ayant participé au projet de recherche-intervention a signé un formulaire de consentement. Ce dernier comportait les grandes lignes du projet de recherche-intervention expliquant également les implications à venir. Lors de la signature du formulaire de

consentement, je pris le temps de vérifier auprès de chaque participant s'il avait bien compris les points adressés et s'il avait des questions concernant le projet. Après la signature du formulaire de consentement, j'ai remis une copie du formulaire signé à chaque participant. En tout temps, ceux-ci pouvaient se retirer du projet sans un quelconque préjudice.

3.6.3 Confidentialité des données

L'identité des pères participants qui ont participé au projet de recherche-intervention est confidentielle. Afin de protéger l'identité et les informations des participants, j'ai attribué à chacun des individus un code unique (P1, P2, P3, etc.). Ainsi, dans l'ensemble des documents, seulement le code des participants est inscrit. Le prénom et nom des participants sont écrits uniquement dans le formulaire de consentement et sur la fiche d'identification des participants. Dans le présent mémoire, aucun nom n'est nommé, afin qu'il soit impossible de reconnaître ces individus, également aucune référence n'y figure, permettant d'identifier un participant. Dès les premières rencontres de groupe, j'ai sensibilisé les pères participants sur la notion de confidentialité. À noter que j'ai sauvegarder les données recueillies lors des entretiens avec les pères, ainsi que le résumé des rencontres du groupe dans l'espace infonuagique sécurisée OwnCloud de l'UQAM. Les documents sont protégés par un mot de passe.

3.7 Présentation du milieu d'intervention

Initialement, la Fondation le C.I.E.L. (Centre pour l'Intelligence Émotionnelle en Ligne) s'adresse principalement aux individus voulant adopter une utilisation saine et équilibrée du numérique et des médias sociaux. Par l'entremise de l'atelier d'autodéfense du numérique, elle cherche avant tout à rejoindre une population des jeunes en âge d'être au secondaire. Parallèlement à ce travail dans les écoles, la Fondation diffuse de la vulgarisation scientifique sur ses plateformes en ligne (*Facebook*/Instagram), afin de rejoindre un public plus large. Selon des informatrices clés, il y a présentement une offre de service en construction pour des ateliers en partenariat avec des écoles primaires, s'adressant à la fois au personnel enseignant et aux élèves du primaire. Des conférences sont présentement en élaboration et elles s'adresseront à la fois au milieu corporatif, aux organismes communautaires et aux parents

3.7.1 Mode d'organisation du travail et structure du milieu

Par souci de clarté et pour simplifier la lecture, une carte conceptuelle de la structure générale de l'organisation se retrouve également à la fin du mémoire (voir Appendice A). La Fondation Le CIEL est composée de multiples instances, chacune ayant un mandat bien précis. Premièrement, le conseil

d'administration (C.A) prend les décisions finales concernant toutes les initiatives de la fondation (site Web, ateliers, conférences, demandes de subventions, etc.) et s'assure de faire respecter la mission de l'organisme. Deuxièmement, l'équipe exécutive est responsable de la direction et de la coordination des activités de l'organisme. Elle répond directement au C.A et collabore avec toutes les autres instances : comité inclusion, équipe présentatrice, comité bien-être numérique, comité aviseur. Troisièmement, la Fondation possède un "comité inclusion", lequel regroupe des professionnels en création de contenu, qui ont une sensibilité pour différentes communautés marginalisées (https://leciel.ca/, 2022). Ce groupe d'individus veille à ce que l'ensemble des opérations et des activités de la fondation soient le plus inclusives possible, notamment pour les groupes marginalisés. Quatrièmement, la diffusion et la vulgarisation des connaissances scientifiques au sujet des médias sociaux et du bien-être doivent être rigoureuses, facilement compréhensibles et adaptées à la population générale. En ce sens, le comité aviseur joue un rôle essentiel au sein de la fondation : offrir des ressources à jour, des conseils et une expertise sur ses activités (https://leciel.ca/, 2022). Cinquièmement, le contenu utilisé pour l'offre de services aux écoles secondaires et pour les conférences à venir est réfléchi et structuré par un groupe de travail : le comité Bien-Être Numérique (BEN). Ce groupe est composé d'étudiants-chercheurs universitaires aux cycles supérieurs, provenant de multiples disciplines : médecine, psychologie, travail social, droit, communication, éducation, etc. Le but de BEN est d'assurer des services éducatifs, en matière de prévention et de sensibilisation, sur les enjeux du numérique. À titre de "laboratoire créatif", le groupe permet de développer des initiatives pour les milieux qui en ont le plus besoin, à commencer par les jeunes (https://leciel.ca/, 2022). Finalement, l'équipe présentatrice est celle qui donne les ateliers phares de BEN : l'autodéfense numérique.

3.7.2 Approches préconisées par le milieu

Sur le site le CIEL, il est indiqué que la mission de l'organisme est « d'ouvrir une conversation sur les enjeux du numérique liés à la santé, pour rendre la relation entre les gens et les réseaux sociaux plus positive. En vulgarisant les dernières connaissances scientifiques sur l'environnement en ligne, nous informons et sensibilisons la population par le biais de conférences et de nos réseaux sociaux » (https://leciel.ca/, 2022). La Fondation adopte les principes de l'intelligence émotionnelle, définis selon les modèles de Mayer (1990), Goleman (1997), Reuven et Bar-On (2002). Pour la Fondation, il s'agit d'une façon facile et accessible pour contester le bien-être d'un individu, en plus d'entraîner des changements concrets sur l'utilisation des médias sociaux. La Fondation soutient que l'esprit est la partie sur laquelle les individus ont le contrôle. Or, les principes de l'intelligence émotionnelle seraient des moyens efficaces pour se prémunir de

l'exploitation de la vulnérabilité psychologique humaine. En effet, puisque les plateformes numériques ne sont pas des outils neutres, il devient primordial d'avoir un moyen de défense pour empêcher la monétisation de l'attention, invariablement liée au temps passé sur les plateformes numériques.

Considérant que la philosophie de la Fondation est d'amener les individus à réaliser l'emprise des mécanismes de contrôle des plateformes numériques et des médias sociaux provenant en partie des GAFAM (Google, Amazon, *Facebook*, Apple et Microsoft) sur les vulnérabilités des esprits, il peut être plausible de qualifier les orientations de la Fondation proche de la théorie de l'approche critique dite «du conflit social», telle que développée par Ritzer (1986). En effet, l'analyse des problématiques sociales selon ce modèle montre que le conflit s'oppose à l'ordre de la société parce que ce dernier apparaît comme une stratégie de la classe dominante, une réification des valeurs, des motivations, et une rationalisation du mécanisme de contrôle social (Mayer et Laforest, 1990). De plus, les théoriciens du conflit mettent l'accent sur le concept d'aliénation. Au lieu d'étudier les répercussions des différentes structures sociales sur le système entier, les théoriciens du conflit social s'intéressent plus spécifiquement aux façons dont une société est organisée pour servir les intérêts d'une minorité de possédants et puissants aux dépens du reste de la société (Mayer et Laforest, 1990). Finalement, selon cette approche, les problèmes sociaux tirent leur origine du problème majeur de l'inégalité inhérente au système capitaliste. Les problèmes existent parce que ceux qui sont au pouvoir ne désirent pas vraiment les résoudre et que des portions significatives de la classe actuelle au pouvoir bénéficient assez directement de l'existence de problèmes sociaux (Mayer et Laforest, 1990). Le parallèle peut être fait une fois de plus avec la sensibilisation faite par la Fondation sur la monétisation de l'attention et à qui elle profite le plus. Le modèle du conflit social soutient aussi que le rapport compétitif qui résulte du jeu de la concurrence économique crée un monde dominé par la possession matérielle et génère une machine productive qui opprime ceux qu'elle prétend servir (Etzioni, 1976). Au final, il y aurait une déshumanisation qui serait à la racine même des problèmes sociaux, puisque selon Etzioni (1976), sous le règne du capitalisme, des choses étant considérées comme inaliénables deviennent des objets d'échange et de marchandage, incluant même le sens de l'existence humaine. Ainsi, la Fondation propose une "autodéfense" numérique, mais cette défense est plutôt orientée vers le modèle économique dominant sur lequel se base l'utilisation des médias sociaux : l'économie de l'attention. De ce fait, les actions humaines produites dans les échanges faits sur ces plateformes deviennent source de profit, profitant à une classe dominante : les actionnaires, les investisseurs et plus largement, les individus fortunés (Citton, 2014).

Les ateliers d'autodéfense numérique, développés par le comité BEN, sont des actions qui s'apparentent aux pratiques d'intervention sociale ayant une perspective communautaire. L'élaboration des ateliers ont été faits en consultant des jeunes sur la définition qu'ils donnent de leurs problèmes avec l'utilisation du numérique, de leurs besoins et des projets dont ils souhaiteraient le développement, non seulement pour eux-mêmes, mais aussi pour toutes les personnes qui pourraient en bénéficier.

Concrètement, le fait d'enseigner à se défendre des plateformes susceptibles d'affecter le bien-être revient en quelque sorte à adopter une perspective de responsabilisation et d'individualisation du mode de changement social (Bourbonnais et Parazelli, 2018). C'est un peu ce qui est invoqué par Hache (2007), lorsqu'elle aborde la notion de responsabilité (morale) libératrice, qui passe par cette faculté «d'apprendre aux citoyens à se protéger eux-mêmes» (p.58), où la notion de responsabilité serait aussi définie comme étant «l'autonomie morale est mesurée par [la] capacité à prendre soin de [soi-même] – la capacité à pourvoir à ses propres besoins, à poursuivre ses propres ambitions» (Hache, 2007, p.53). Bourbonnais et Parazelli (2018) mentionnent à cet effet que les conditions requises pour se responsabiliser sont d'«améliorer l'estime de soi et les compétences réflexives, permettant à chaque individu de s'autoévaluer, s'autojuger ou s'autodiscipliner» (p.7). Force est d'admettre que les principes de l'intelligence émotionnelle auxquels adhère la Fondation et l'autodéfense numérique enseignée dans les ateliers reprennent un peu ces finalités.

3.7.3 Population visée par le milieu d'intervention

Initialement, la Fondation s'adresse principalement aux individus voulant adopter une utilisation saine et équilibrée des TN (plus généralement) et des réseaux sociaux (plus spécifiquement). En 2018, un atelier d'autodéfense numérique pour les élèves de secondaire 3 à 5 a vu le jour. Parallèlement à ce travail dans les écoles secondaires, le CIEL réalise d'autres activités de formation auprès des personnes enseignantes et cliniciennes ainsi que des activités de sensibilisation auprès de la population générale. En complément, le C.I.E.L. fait de la sensibilisation à ces mêmes enjeux à travers du contenu publié sur le compte Instagram de la Fondation. Faits scientifiques vulgarisés, rencontres et entrevues avec des personnes expertes de l'environnement numérique, portraits d'utilisatrices et d'utilisateurs, réflexions sur les médias sociaux et sur les impacts du numérique dans la vie quotidienne font partie intégrante des publications. Chaque mois, une thématique précise est abordée.

CHAPITRE 4
RÉSULTATS

Les trois premiers chapitres avaient comme objectif commun de mettre la table afin de présenter le projet de recherche-intervention planifié. La problématique concernant les usages du numériques dans les familles a d'abord été expliquée et pourquoi il est important de s'y attarder. Le cadre théorique donnant le ton à l'intervention et à la méthodologie mise en place pour la réaliser furent ensuite discutés. L'intervention sur le terrain étant maintenant complétée, il convient désormais d'en présenter les résultats. Après avoir brièvement résumé l'intervention réalisée en première partie, j'en détaillerai le déroulement dans un deuxième temps. Par conséquent, ce chapitre décrit les résultats du projet de recherche-intervention, réalisé au cours de l'automne 2022 et de l'hiver 2023. Les différentes démarches mises en œuvre pour réaliser ce groupe de pères sont déroulées en quatre phases : rencontres pré-groupes, début, travail et dissolution (post-intervention). Les résultats présentés dans ce chapitre sont ceux récoltés lors de ces quatre phases et lors des sept entrevues individuelles menées auprès des participants à la fin du projet. Ces entrevues avaient pour objectifs de recueillir les impressions, les appréciations et les commentaires par rapport au projet réalisé. Les phases et stades de développement du groupe sont décrites selon la terminologie employée en chapitre 3 (section 3.4.8). Finalement, le tableau 4.1 donne une vue synoptique du projet réalisé dans son ensemble, y démontrant une appropriation graduelle de l'autonomie, des objectifs et des activités par les membres du groupe. Cette appropriation demeure fidèle à la visée du modèle hybride aide mutuelle et autogéré, redonnant graduellement du pouvoir aux membres du groupe, à travers des exercices de conscientisation, tout en permettant aux membres de reconnaître et d'évaluer leurs propres compétences.

Tableau 4.1 Synthèse du cheminement de groupe de pères en ligne en quatre phases

	Phase I : Rencontres pré-groupes 1 et 2	**Expérimentation d'une intervention de groupe en ligne**		*Phase IV : «terminaison» et activités post-groupe rencontre 12 et BARBECUE*
		Phase II « début » rencontres 3-4	*Phase III « travail » rencontres 5-11*	
Période :	**Automne 2021**	**Décembre 2022-Février 2023**	**Février 2023- Mai 2023**	**Mai 2023**
Typologie du groupe (Toseland et Rivas, 2017):	**Groupe de soutien en ligne**	**Groupe d'éducation et de soutien en ligne**	**Groupe d'éducation et de soutien en ligne**	**Groupe de soutien**
Modèle/approche :	**Prémisses basées sur le modèle hybride autogéré et aide mutuelle (Roy et Pullen-Sansfaçon, 2016)**	**Approche d'éducation structurée/modèle hybride autogéré et aide mutuelle (Roy et Pullen-Sansfaçon, 2016)**	**Approche d'éducation structurée/modèle hybride autogéré et aide mutuelle (Roy et Pullen-Sansfaçon, 2016)**	**Approche axée sur le modèle hybride autogéré et aide mutuelle (Roy et Pullen-Sansfaçon, 2016)**
Conception des objectifs :	**Prédéterminés par l'intention de projet :** **1.Réfléchir collectivement sur l'exercice de la paternité à l'ère numérique et développer de l'aide mutuelle entre hommes/pères de différentes générations** **2. Adapter les pratiques parentales en prenant en compte les enjeux liés à l'ère numérique**	**Déterminés par les rencontres pré-groupes et négociés entre intervenant-groupe:** **1.Approfondir les connaissances des diverses facettes en lien avec une thématique choisie par les membres du groupe** **2. Développer les techniques à communiquer pour favoriser le rapprochement parent/jeune** **3. Renforcer son pouvoir d'agir comme père, en ayant une compréhension des enjeux liés à la**	**Renégociés, décidés majoritairement par le groupe avec l'aide l'intervenant :** **1.Explorer les thématiques en lien avec l'utilisation du numérique à la maison, en s'inspirant du vécu et en s'aidant mutuellement (se donner du support)** **2.Réfléchir collectivement sur l'impact des technologies numériques dans l'exercice de la paternité (comment cela modifie-t-il son expérience ?)**	**Exclusifs au groupe via la page *Facebook* : Les IPères Connectés** **1. Continuer à explorer des thématiques en lien avec le numérique** **2. Se donner du support dans les situations difficiles** **3. Donner des ressources pour ceux qui en font la demande**

	Phase I : Rencontres pré-groupes 1 et 2	Expérimentation d'une intervention de groupe en ligne		*Phase IV : «terminaison» et activités post-groupe rencontre 12 et BARBECUE*
		Phase II « début » rencontres 3-4	*Phase III « travail » rencontres 5-11*	
	3. Favoriser et renforcer son *empowerment* individuel/pouvoir d'agir comme père, en contexte de ''parentalité numérique'' 4.Valoriser l'utilisation du savoir expérientiel dans l'élaboration des méthodes d'interventions	paternité et aux usages du numérique	3.Renforcer son pouvoir d'agir comme père en : 3.1 ayant conscience des différentes logiques qui conçoivent le rapport entre l'utilisation qu'on fait des technologies et les relations parents-enfants 3.2 favorisant l'entraide et les ressources disponibles pour les pères (pas nécessairement en lien avec le numérique)	
Implication des composantes du processus d'*empowerment* individuel	Participation aux décisions (aval/refus de consentement) Acquisition progressive de connaissances pratiques et techniques requises par l'action Autoreconnaissance de sa propre compétence Conscience collective	Participation aux discussions simples (exercer son droit de parole) Acquisition progressive de connaissances pratiques et techniques requises par l'action Autoreconnaissance de propre compétence/de sa compétence par les autres Conscience sociale et collective	Capacité à choisir, décider et passer à l'action lors d'une décision collective Découvre et apprécie la légitimité de son identité paternelle Capable de valoriser son exercice de la paternité dans d'autres rôles que celui de pourvoyeur	Capacité à choisir, décider et passer à l'action lors d'une décision collective Découvre et apprécie la légitimité de son identité paternelle Comprend et autoévalue sa capacité de passer d'une conscience collective à une conscience politique Capable de valoriser son exercice de la paternité dans d'autres rôles que celui de pourvoyeur -Décris et situe sa confiance parentale dans les dimensions de

	Phase I : Rencontres pré-groupes 1 et 2	Expérimentation d'une intervention de groupe en ligne		*Phase IV : «terminaison» et activités post-groupe rencontre 12 et BARBECUE*
		Phase II « début » rencontres 3-4	*Phase III « travail » rencontres 5-11*	
				l'*empowerment* individuel de Ninacs (2008)
Activités	Planifiées, préparées par l'intervenant : exposés, information technique, discussions, images en lien avec les technologies numériques *Sujets abordés :* Valeurs du groupe, compétences techniques, adaptation des pères avec l'utilisation des technologies numériques	Planifiées avec le groupe, avec l'aide de l'intervenant : personne-ressource invitée, visionnements, discussions, échanges sur le vécu, jeux de rôles *Sujets abordés :* Normes de fonctionnement du groupe, « nous» (les pères) avec l'usage de la technologie dans la famille, le rôle des parents dans la famille, culture numérique et paternité, recommandations et temps-écran, économie de l'attention	Planifiées avec le groupe et partagées entre les membres selon leurs aptitudes : Démarches initiées des participants pour trouver des ressources d'aide en lien avec leurs besoins, prise en charge du groupe de discussion *Facebook*, *Sujets abordés* : Cyberdépendance, droits des enfants, contrôle parental, fin du groupe et pérennité du projet	Planifiées par le groupe <u>exclusivement</u> : -Reprise du pouvoir via le groupe en ligne et redistribution des rôles entre les membres du groupe -Planification et organisation d'un BARBECUE collectif pour clôturassions de la fin
Rôle de l'intervenant	Enseignant (rôle central) Facilitateur d'aide mutuelle entre les membres (rôle secondaire)	Enseignant (rôle central) Médiateur et facilitateur d'aide mutuelle (rôles secondaires)	Facilitateur d'aide mutuelle (rôle central) Enseignant (rôle secondaire) Médiateur (rôle occasionnel)	Facilitateur d'aide mutuelle (rôle secondaire)
Position de l'intervenant	Très centrale	Centrale-périphérique	Périphérique	Très périphérique
Autonomie du groupe	Très faible	Faible	Groupe semi-autonome	Groupe autonome

4.1 Planification de l'intervention

Cette étape englobe toutes les démarches effectuées pour planifier l'intervention avant la première rencontre de la phase de début du groupe; allant de l'analyse de la situation-problème, jusqu'à la constitution du groupe (Turcotte et Lindsay, 2019)[5].

Je n'ai pas utilisé la démarche de planification ''typique'', telle que proposée par la littérature (tableau 4.2), qui suit une logique prescriptive ou un plan d'étapes en ordre chronologique, comme le proposent Turcotte et Lindsay (2019). Bien que la démarche proposée ait toutefois été un excellent guide pour aiguiller les actions à entreprendre avant la phase de début du groupe, je fus témoin d'une déchronologie dans son application, une conséquence directe liée à la démarche itérative propre au projet de recherche-intervention (décrit en chapitre 3). En effet, cette préparation ne doit pas laisser croire aux membres que je suis l'expert de la problématique initiale; cela pouvant nuire à l'autonomie que le groupe doit développer. Les experts du sujet d'intervention sont plutôt les membres du groupe. Ce sont eux qui connaissent, mieux que quiconque, ce qui les affecte dans leur vie de tous les jours. Cet état de fait implique donc un aller-retour dans l'analyse de la situation, la structuration et la constitution du groupe.

Tableau 4.2 Principales composantes de la phase I « pré-groupe » : planification de l'intervention selon une séquence logique (inspiré de Turcotte et Lindsay, 2019)

Étapes	**Opérations**	**Thèmes**
Analyse de la situation (1)	-Étude des réalités individuelles et de l'incidence du contexte (utilisation des technologies numériques) sur les problématiques rencontrées -Revue de littérature sur : • Intervention de groupe en travail social • Enjeux et problématiques en lien avec l'utilisation du numérique à la maison	-Origine des besoins : intention de projet soumise au CERPÉ -Profil des interventions menées auprès des pères (revue de littérature) -Mission de la Fondation Le C.I.E.L. -Besoins et forces des individus
	-Choix de la méthode d'intervention (après les rencontres pré-groupes)	-Pertinence de l'intervention de groupe -Soutien de l'organisme -Processus itératif
Structuration initiale du groupe (2)	-Détermination du but et des objectifs avec les pères	-But du groupe (provisoire) -Objectifs (partiels) -Stratégies d'évaluation (évaluation formative) -Planification des outils de collecte des données
	-Définition du cadre général avec les pères	-Programme d'activités

[5] Pour de plus amples détails, une carte conceptuelle détaillant les étapes suivies pour la planification est disponibles en annexe R.

		-Structure du groupe -Sélection des participants : entrevue de sélection -Ressources nécessaires pour une intervention en ligne ?
	Rencontre individuelle	-Présentation au groupe du projet de recherche-intervention
Constitution du groupe (3)	-Recrutement des participants (en ligne et par la MVQ)	-Membres potentiels -Contacts pré-groupes -Contrat initial du groupe
	-Préparation de l'étudiant-chercheur	-Adéquation entre les attentes et les craintes des participants du groupe -Organisation matérielle : évaluation des problèmes techniques en lien avec la modalité d'intervention

4.2 Pré-groupe : déroulement de la rencontre 1

La première rencontre, en présentiel à la MQV, présentait le projet de recherche-intervention dans son ensemble, suivi de ses objectifs. Les besoins et questionnements recensés dans les écrits scientifiques étaient également présentés, afin d'aller valider ou invalider leur pertinence pour l'activité d'intervention. Les avantages et les inconvénients d'une pratique d'intervention sociale de groupe en ligne ont été abordés, afin d'explorer les possibilités et les limites de ce cadre. Effectivement, une telle façon de procéder semblait quelque peu singulière, voire marginale aux yeux de certains. J'avais donc la responsabilité d'exposer clairement pourquoi l'intervention allait se dérouler en ligne, comme indiqué dans l'intention de l'action (en chapitre 1). Ensuite, une activité brise-glace a été profitable pour stimuler les discussions et les réflexions en lien avec l'utilisation des technologies numériques, sans pour autant provoquer un fort dévoilement de soi aux autres. À la suite de cette mise en commun des subjectivités et des subtilités liées aux partages d'opinions, j'ai regroupé les questionnements et besoins qui émergeaient des discussions en différentes catégories; un balbutiement de thématiques orientant les rencontres à venir. Les futurs participants furent également questionnés sur leurs expériences antérieures de groupe : qu'elles étaient-elles, quels en étaient les points positifs et négatifs? Avaient-ils déjà participé à des groupes en ligne ? Ces questionnements avaient pour but de déterminer à quoi ressemblerait une expérience de groupe « réussie » de leurs points de vue. Les attentes des futurs participants ont été explorées : que venaient-ils chercher dans ce groupe? Pour quelles raisons? Les participants potentiels évoquèrent essentiellement l'importance d'être ensemble, de socialiser, de pouvoir partager leurs idées et entendre celles des autres. Plusieurs hommes présents à la rencontre ont mentionné qu'avoir un espace de discussion dédié exclusivement à la paternité était déjà une idée intéressante.

Outre les différents échanges portant sur la place des technologies dans la famille et en quoi elles modifient le rôle du père, d'autres sujets ont suscité l'intérêt et les discussions entre les participants. En effet, j'ai été questionné sur le médium employé pour effectuer mon intervention. Pourquoi utiliser une plateforme de visioconférence pour réaliser une intervention sociale ? Quelle est la plus-value de cette façon de procéder ? Pourquoi *Zoom* et pas *Teams* ? Doit-on posséder des compétences techniques pour être en mesure d'y participer ? En réponse à ces interrogations, j'ai pu exposer les raisons pour lesquelles je voulais faire mon intervention en ligne et les prérequis en lien avec cette façon de procéder. Ces avantages et limites seront discutés plus en profondeur au chapitre 5.

À cet effet, j'ai clairement exposé mon intention d'intervenir auprès des pères, une population qui reste souvent dans l'ombre lorsqu'il est question de pratiques parentales (Dulac, 2001). J'ai mentionné aux participants les bénéfices potentiels pouvant être retenus, en vue d'une future participation au groupe.

Encore bien présente dans la vie de tous, la pandémie de COVID-19 fut un également un sujet qui revint lors de nos échanges. Effectivement, nombreux sont ceux à avoir évoqué un bouleversement en lien avec la pandémie, qu'il soit lié aux nouvelles pratiques de télétravail, de la charge liée aux enseignements scolaires à distance ou encore face aux nombreuses heures passées devant un écran à la maison. Finalement, l'idée d'aborder les technologies numériques a été qualifiée d'intéressante, voire d'innovante par les participants. J'ai terminé la rencontre en spécifiant que ceux qui le désirent pourront éventuellement me contacter s'ils désiraient poursuivre. Pour les pères qui décidaient de continuer, je prenais le temps de discuter avec ceux-ci du groupe à venir : objectif du groupe, principaux thèmes, rôle de l'intervenant, normes de fonctionnement du groupe, craintes envers le groupe, et désirs. J'ai a eu l'impression que cette discussion informelle a permis d'établir un climat favorable à la démarche. En permettant aux pères de s'exprimer avant même la première rencontre «officielle» de l'activité d'intervention, je mis de l'avant un climat propice à l'*empowerment*, en accordant notamment du crédit à leurs opinions et expériences.

4.2.1 Évolution du groupe, dynamiques d'aide mutuelle et techniques d'intervention

Cette première rencontre, à cheval entre le recrutement et une rencontre pré-groupe, était typique de la phase de début; se situant au stade de préaffiliation/confiance. Conformément aux attentes, la participation au groupe semblait être davantage une source de stress que de soutien pour ses participants. Les participants ont fréquemment cherché à obtenir mon approbation, par exemple concernant la validité

des opinions proposées par les participants. Parmi les dynamiques d'aide mutuelle observées lors de la rencontre, le partage d'informations et d'idées était prédominant. Tant concernant le projet que leur vie personnelle, les idées échangées étaient nombreuses, mais sans aborder de sujets délicats. Ils ont par exemple échangé des trucs et astuces concernant la gestion des courriels au quotidien et le visionnement récréatif de vidéos sur *YouTube* par les enfants. Une certaine confrontation des idées fut également observée, encore une fois à propos des sujets accessibles, principalement sur la pertinence ou non de faire l'intervention en ligne. Certains sujets tabous ont également été abordés, de manière très superficielle : pornographie en ligne en lien avec l'hypersexualité, outils d'encadrement et règles parentales sur l'usage des TN par les enfants. Finalement, certains propos énoncés semblaient bien démontrer une reconnaissance de la dynamique d'aide mutuelle mobilisant «la force du nombre» par quelques participants. En effet, lors de la discussion concernant les attentes des participants vis-à-vis du groupe et de leurs expériences antérieures face aux différents groupes auxquels ils avaient déjà participé, il fut entre autres énoncé qu'«en gang on peut s'en sortir ». Les futurs participants, du moins certains d'entre eux, reconnaissaient donc déjà le potentiel qu'un groupe pouvait avoir sur la résolution des problèmes.

J'ai utilisé plusieurs techniques d'intervention de groupe en lien avec l'enrichissement de la communication (Erich et Kanenburg, 2011) : validation (vérifier auprès du groupe ou d'un de ses membres si la discussion le satisfait), le reflet (sert à reprendre ce qui a été dit ou à mettre des mots sur un bagage émotionnel ressenti à l'intérieur du contenu véhiculé) et la focalisation (cette technique invite la personne à nommer elle-même son vécu en se centrant sur un point précis). Certaines techniques auraient pu être, quant à elles, davantage exploitées. C'est le cas entre autres de l'utilisation du silence, qui fut bien timide. En effet, il aurait pu être bénéfique à certains moments de laisser le temps aux participants de réfléchir, en gardant le silence un peu plus longtemps. Le langage utilisé aurait aussi pu être davantage adapté à la clientèle; parfois trop soutenu, il semble avoir quelques fois mené à une moins bonne compréhension de la part des participants du groupe. Lorsque cela se produisait, je tentais immédiatement de reformuler en utilisant des termes plus familiers, afin d'assurer une meilleure compréhension de la part de tous

4.3 Pré-groupe-début : déroulement de la rencontre 2

À la suite de la première rencontre, deux participants m'ont contacté et à la suite des entrevues téléphoniques, leur motivation à participer au projet a été validée. Parallèlement à cette démarche, le recrutement opéré par la Fondation le C.I.E.L. a porté fruit et sept participants ont été rejoints (entrevues téléphoniques de sélection), afin d'organiser une première rencontre en ligne. Ils ont été questionnés non

seulement sur leur réalité individuelle (clarification des besoins), mais également sur la possibilité de se connecter à la plateforme de visioconférence *Zoom*, le médium qui serait éventuellement utilisé pour les fins de l'intervention. J'avais donc ce double défi de préparer à la fois une première rencontre pour les individus n'ayant pas participé au souper de la MQV et une deuxième rencontre pour ceux qui y étaient. La stratégie employée pour éviter des situations de redondances avait été d'orienter la rencontre en deux temps : 1) apprendre à se connaître et 2) ce que représentent les possibilités et les contraintes d'une intervention de groupe en ligne.

Les objectifs de la deuxième rencontre étaient : la formation initiale du groupe en ligne, la définition du rôle de l'animateur, l'introduction des membres entre eux et l'instauration de quelques bases dans l'utilisation de la plateforme exploitée pour l'activité d'intervention. La rencontre se voulait informelle, un moment plaisant dédié à un premier contact en ligne. Le début fut consacré à la présentation des membres et de leur motivation justifiant leur présence pour la rencontre: que venaient-ils y chercher? Pour quelles raisons? Les membres du groupe évoquèrent essentiellement la difficulté de s'y retrouver, lorsqu'il est question de ''doser'' l'utilisation du numérique à la maison, l'individualisation des pratiques numériques chez les ados, l'étalon de mesure du temps-écran, la recherche de trucs et de conseils pour faire un usage équilibré des TN, ainsi que le sentiment de solitude face aux enjeux vécus dans la famille. Ils ont aussi nommé qu'ils avaient un important besoin d'en savoir plus sur certains sujets spécifiques : cyberdépendance, jeux numériques mobiles pour enfants, respect de la vie privée sur les réseaux sociaux, prédateurs sexuels dans les plateformes de jeux pour enfants. Ensuite, j'ai clarifié quelle était mon intention et quel serait mon rôle. Les membres furent invités à partager leurs craintes, leurs appréhensions et leurs attentes en lien avec la plateforme de visioconférence *Zoom*. En effet, il semblait paradoxal pour certains participants d'utiliser *Zoom* pour discuter des défis engendrés par les technologies numériques. Autrement dit : utiliser la technologie à la fois comme sujet et objet de l'intervention. Mais cette porte ouverte sur les implications d'usages des TN (avantages et inconvénients d'être collectivement ''en ligne'') a permis au groupe de commencer à qualifier l'aisance à y participer. En effet, les connaissances des participants étaient inégales face au medium utilisé. Cet obstacle devient par le fait même une première cible commune (bien que partielle) : se doter collectivement des mêmes compétences[6], afin de pouvoir faire un usage commun, égalitaire et mutuellement réaliste de la technologie. Toutes les étapes et instructions à suivre concernant l'utilisation de la plateforme, étaient diffusées via la fonctionnalité du

[6] La notion de compétences fait référence ici à un ensemble de connaissances, de techniques et d'attitudes, qui peuvent être mobilisées pour composer efficacement avec une situation donnée (Turcotte, 2013).

partage d'écran, pour que tous les participants puissent observer et comprendre en temps réel comment procéder. Cela permit également de clarifier et établir les normes de fonctionnement à venir.

Lorsqu'une question ou un besoin en lien avec l'utilisation de *Zoom* était amené au groupe, les participants étaient invités à utiliser leurs expériences et/ou leur savoir-faire susceptible d'y répondre[7]. Cela permettait aussi de répondre à des questionnements précis chez certains membres du groupe, tout en valorisant les capacités et les techniques développées chez d'autres membres. Cette façon de procéder fut très utile pour aiguiller le groupe dès le départ sur les possibles bénéfices d'une intervention en ligne.

4.3.1 Évolution du groupe, dynamiques d'aide mutuelle et techniques d'intervention

Étant dans la phase de début, le groupe se situait au stade de préaffiliation/confiance. Aucune structure et aucune norme n'avaient encore été établies. J'ai proposé des activités permettant de formuler le but du groupe, en le liant à leurs objectifs individuels. Procéder de cette façon aux membres de s'approprier une cible commune. Les membres ont aussi été invités à formaliser le contrat et le programme d'activités. Ce dernier suivait une logique en fonction des besoins exprimés par les membres du groupe (voir annexe P). Le groupe était également encore dans une période d'une certaine instabilité, avec de légers changements au niveau des membres présents et une simple ébauche de cible commune. Le rôle de l'intervenant était encore perçu comme central, notamment dans les prises de décisions. Par exemple, lorsqu'un père invita le groupe à créer une page *Facebook*, les autres membres m'ont sollicité dans l'évaluation de cette situation, afin que je donne mon avis. Mais, c'est précisément sur ce point que la rencontre était utile : commencer, petit à petit, à remettre entre les mains des participants des décisions qu'ils veulent prendre, leur donner une possibilité d'entreprendre des façons de faire, en groupe. Même si c'était au début du groupe, ils étaient en confiance pour discuter entre eux. Le sentiment d'être « tous dans le même bateau » s'est fait ressentir. Étant tous ensemble dans un environnement virtuel, les pères participants pouvaient expérimenter de deux autres dynamiques d'aide mutuelle : l'expérimentation de nouvelles manières de faire et la confrontation des idées.

Ce furent essentiellement les mêmes dynamiques d'aide mutuelle qui furent observées durant la deuxième rencontre qu'au courant de la première, notamment une redondance de la dynamique en lien avec le partage d'informations et d'idées. La confrontation des idées et la discussion des sujets tabous se

[7] voir principaux thèmes abordés dans le tableau résumé des rencontres de groupe, disponible en annexe P

sont quant à elles entrecroisées, notamment en abordant des sujets comme l'accessibilité des écrans et la confidentialité en ligne. Les membres du groupe évitaient toutefois de trop se confronter et changeaient de sujet rapidement lorsqu'ils semblaient ne pas s'entendre sur un point.

La communication était majoritairement orientée vers l'intervenant (l'animateur), bien que cela est courant au début de la formation d'un groupe. En effet, Turcotte et Lindsay (2019) nous rappellent que lorsqu'un groupe se met en place, tous les membres ont tendance à s'adresser à l'intervenant plutôt qu'aux autres personnes présentes. J'ai donc fait usage d'une technique visant à rediriger les questions vers l'ensemble du groupe. Pour y arriver, j'essayais (autant que faire se peut) d'user de la collectivisation des problèmes, pour permettre la constitution d'une entité groupale (Erich et Kanenberg, 2011). D'une part en tentant de créer des liens entre les participants, mais également en tentant d'utiliser un vocabulaire porteur du « nous ». Par exemple, dire « nos rencontres » plutôt que « les rencontres », ou même lors de reformulation, préférer l'utilisation du « nos » au « vos » et le « nous » au « je », « tu ». La littérature traitant du sujet nous indique que cette technique permet de sortir le participant de la dynamique d'intervention individuelle, quand les membres ne regardent que l'intervenant lorsqu'il parle, ou encore lorsque le groupe se retrouve à faire des interventions qui s'adressent à une seule personne (Steinberg, 2008; Erich et Kanenberg, 2011). De plus, cette technique permet d'aider les membres à prendre conscience des similarités entre les problèmes qu'ils vivent et ceux vécus par les autres membres du groupe et reformuler les problèmes depuis une perspective plus universelle dans le but de développer la cohésion et la connexion à l'autre dans le groupe et au-delà (Erich et Kanenberg, 2011). Réorienter et collectiviser les questions permettait entre autres d'attribuer aux membres le rôle d'expert en mettant l'accent sur leurs forces et leurs techniques.

Face aux nombreuses idées verbalisées, et celles parfois sous-entendues, l'utilisation de la reformulation-clarification fut aussi employée, afin de faire ressortir l'essentiel du discours des membres du groupe (Hétu, 2007). Cette technique consiste à laisser le membre du groupe clarifier son propos, à nuancer sa pensée ou ses idées. Si elle est bien utilisée, cette technique permet de passer de la simple reformulation à la clarification de quelques faits dans le groupe (Hétu, 2007). En outre, une technique largement utilisée fut celle de l'utilisation des métaphores (Hétu, 2007). En effet, puisque plusieurs des participants avaient un intérêt pour la mécanique automobile, j'ai comparé à plusieurs reprises l'acquisition de compétences numériques à la conduite automobile en mode manuel : la séquence d'action requise pour faire avancer le véhicule ne s'opère pas de façon automatique, il faut y porter une attention particulière (changer de

vitesse, regarder les rétroviseurs, etc.). De la même façon, les participants devaient lever la main virtuellement avant de parler, penser à fermer leur micro après la prise de parole, flouer son arrière-plan si besoin est, etc. Un premier conflit portant sur le temps de parole attribué a permis au groupe d'apprivoiser une autre technique : le *modeling*. En nommant l'inconfort que je vivais sur l'obligation mutuelle de prendre la parole, de façon honnête et authentique, tout en exposant la situation sous l'angle des zones d'accords et de désaccords (et non sur l'imputabilité des membres), j'ai pu montrer un exemple concret d'application des normes et règles souhaitées par le groupe et des comportements ou attitudes souhaitées (Toseland et Rivas, 2012). D'ailleurs, dès que cette technique est utilisée fréquemment par l'intervenant, elle sera apprise et mise en pratique par les membres du groupe.

4.4 Résultats préliminaires de la phase I dite « pré-groupe »

À la suite des rencontres pré-groupes, l'analyse de la situation avait fait ressortir le besoin de soutien, mais également d'information concernant l'entrée et l'usage des technologies numériques dans la famille. Voici le but provisoire alors proposé au groupe pour le projet :

« Ce groupe s'adresse aux pères et/ou beaux-pères de tout âge, qui veulent approfondir leurs connaissances et leurs pratiques parentales en lien avec l'usage des technologies à la maison. À partir du partage d'informations fiables et de l'expérience de chacun, le groupe tentera de reconnaître les défis reliés à l'usage des technologies dans le milieu familial, d'appliquer des stratégies pour surmonter ces défis et déterminera des façons d'exercer un esprit critique dans l'accompagnement de son(ses) enfant(s) en lien avec l'usage des technologies numériques »

4.4.1 La structure du groupe : un cadre adapté au médium en ligne

Deux enjeux principaux ont été soulevés par les participants, corroborant ceux retrouvés dans la littérature sur les groupes en ligne : la taille du groupe et la durée de chacune des rencontres (Andersson *et al*., 2006). Concernant la taille, Nair, Goodenough et Cohn (2006) recommandent des groupes de plus de 3, mais de moins de 8 participants. Bartlett et Coulson (2011) suggèrent quant à eux de limiter la taille des groupes en ligne de 4 à 6 participants. Comme 9 personnes se sont initialement montrées intéressées à participer à ce groupe, nous avons adopté, ce nombre comme taille moyenne, en étant parallèlement ouverts à l'éventualité de futurs ajouts. Certains participants ont exprimé leur préférence pour un nombre légèrement plus restreint. Nous avons maintenu une moyenne de 5-7 participants présents par rencontre et cette taille du groupe nous a semblé appropriée à tous.

Concernant la durée, Toseland et Larkin (2011) suggèrent de limiter les rencontres à une durée de 60 ou de 75 minutes. Cette durée a été validée par le groupe, la considérant comme adaptée au médium en ligne. Toutefois, en raison de la fréquence des rencontres, des pauses attribuées pour atténuer la fatigue *Zoom*, des moments informels en début et en fin de rencontre, la durée était en réalité de 90 à 120 minutes. En raison de l'incertitude concernant la durée du groupe et en lien avec les principes propres au modèle hybride autogéré et aide mutuelle, aucune date de fin n'a été initialement prévue à cette intervention de groupe. Pour favoriser la cohésion et le processus du groupe, les membres s'engageaient toutefois à y participer à chaque deux semaines, et ce, pour une durée minimale de 4 rencontres. La durée du groupe a été par la suite prolongée à 12 rencontres et pour clôturer le tout, une rencontre post-intervention s'est déroulée autour d'un souper barbecue, une semaine après la dernière rencontre en ligne.

4.4.2 Fracture numérique et enjeux de confidentialité

En situation d'intervention en ligne, les enjeux éthiques peuvent être nombreux si les précautions nécessaires pour assurer la confidentialité ne sont pas respectées. La littérature à ce sujet est sans équivoque; pour jouir des avantages et bénéfices offerts par l'intervention en ligne, les participants doivent avoir à leur disposition une connexion à Internet à haute vitesse ainsi qu'un équipement nécessaire pour effectuer de la visioconférence, ce qui n'était pas le cas chez tous les participants du groupe (fracture numérique de premier degré) (Breton *et al*., 2021; Watts *et al*., 2020). Or, afin d'assurer une accessibilité équitable des TN à tous les membres du groupe, j'ai dû faire le prêt d'un ordinateur portable remis à neuf (vierge de toute information personnelle), à un des membres du groupe. Ensuite, les rencontres pré-groupes ont permis de soulever des enjeux de compétences et de capacités chez les participants, avec l'usage des TN, témoignant de certaines inégalités dans leur utilisation (fracture numérique de second degré). Le but de la deuxième rencontre pré-groupe était justement de réduire le sentiment d'incompétence présent chez certains membres, ceux-ci étant plus susceptibles d'avoir des attitudes moins favorables à l'égard des interventions en ligne. Cette rencontre aura également eu comme objectif de doter le groupe d'un savoir-faire collectif et d'échanger des stratégies pour que tous les futurs membres du groupe soient en mesure de trouver des solutions si des problèmes techniques surviennent lors de l'intervention.

Afin de permettre l'émergence des dynamiques de l'aide mutuelle et le développement de l'*empowerment*, il doit y avoir présence de certaines conditions (Papell et Rothman, 1980). Une de ces conditions concerne l'ambiance du groupe : elle permet à cet effet de faire émerger plus facilement les

dynamiques d'aide mutuelle, dans un contexte où le respect entre les membres du groupe, le non-jugement, l'ouverture, l'écoute, la confidentialité et le sentiment du NOUS (qu'il sera possible d'atteindre au fil des différentes étapes menant à la formation du groupe) sont au rendez-vous (Papell et Rothman, 1980). Dans une intervention de groupe en ligne, ce contexte peut être compromis par les conditions ''numériques'' propres à la technologie utilisée. Leur utilisation peut créer des enjeux de confidentialité qui nuiront au développement du groupe. Fort heureusement, la majorité des participants avaient un endroit qui respectait les conditions susmentionnées, à partir duquel il leur était possible de participer. Bien qu'un local fût disponible pour ceux qui le voulaient, un des membres se connectait parfois aux rencontres à partir d'un endroit public (resto-café), car les informations partagées au groupe portaient sur sa situation familiale. Cela démontre bien qu'une intervention de groupe en ligne peut rapidement devenir exclusive à ceux qui détiennent des conditions d'accès sécuritaires (par ex : endroit confidentiel à proximité), au profit d'autres individus qui n'ont pas ce privilège. Il m'importait donc de ne pas exclure des participants, mais d'avoir aussi un cadre en ligne propice aux rencontres (exempte de bruits, d'intrusions, etc.). Finalement, les enjeux de confidentialité m'ont permis d'avoir une réflexion au sujet des conditions d'accessibilité requises pour participer, décrites plus spécifiquement en chapitre 5.

4.4.3 Retour sur le choix du type de groupe et du modèle d'intervention à privilégier

Initialement, le modèle d'intervention privilégié pour le projet était celui du modèle hybride autogéré et aide mutuelle, comme développé par Roy et Pullen-Sansfaçon (2016). Toutefois, il appert que les rencontres pré-groupes m'ont amplement démontré que l'utilisation des technologies numériques, du point de vue des pères, est un sujet vaste, parfois complexe, nécessitant l'appropriation d'un vocabulaire commun, de connaissances pouvant être parfois spécifiques et que les problématiques lui étant imputables exigent à l'individu le développement d'un esprit critique. Bref, les participants ont su démontrer que le groupe devrait avoir une forte composante liée à l'acquisition de connaissances et au développement de méthodes, par le recours à des stratégies pédagogiques propre au modèle éducationnel. Turcotte et Lindsay (2019) expliquent que dans ce modèle, c'est l'apprentissage qui est central; la démarche est structurée en fonction des informations que les membres sont invités à discuter, à approfondir et à mettre en application. Le modèle éducationnel posait toutefois un défi particulier : il devait combiner l'exigence d'une planification rigoureuse, inhérente à une démarche à visée pédagogique, et une souplesse, une spontanéité nécessaire à l'émergence de l'aide mutuelle (et postérieurement l'*empowerment*) dans le groupe.

La planification de l'intervention devait en toute connaissance de cause tenir compte (mais ne pas prioriser) le contenu informationnel, au détriment de tout ce qui peut faire émerger l'entraide dans le groupe. En effet, Turcotte (2019) rappelle que l'utilisation du groupe éducationnel doit aussi se faire en maintenant un juste équilibre entre les activités à caractère pédagogique et les échanges entre les membres. J'ai donc planifié les rencontres en fonction de ce critère, en essayant de privilégier à la fois des discussions portant sur l'échange d'informations, mais aussi en portant une attention particulière à celles qui permettaient l'émergence des dynamiques d'aide mutuelle. Pour atteindre ce résultat, je me réservais toujours un moment dans la rencontre pour que les membres aient l'occasion de : mettre en commun leurs réalités individuelles, partager leurs préoccupations personnelles ou exprimer leurs émotions et leurs craintes.

Finalement, la planification des rencontres portait sur l'organisation des aspects opérationnels suivants :

1) Le contenu informationnel (en fonction des besoins des membres du groupe)
2) Le programme d'activités
3) Les conditions matérielles

En ce qui a trait au **contenu informationnel**, Brown (2008) suggère de regrouper en catégorie conceptuelle et d'organiser de façon séquentielle les renseignements à transmettre, ainsi que les techniques à faire acquérir. C'est ce qui a été partiellement fait en rencontres pré-groupes : les membres ont érigé ensemble une hiérarchie de thématiques à aborder, en fonction de leurs besoins. Cela a été essentiel pour faciliter la mise en relation des nouvelles informations, avec les connaissances déjà acquises par les membres, de sorte que les apprentissages se construisaient graduellement, en s'appuyant les uns sur les autres. La littérature consultée à cet effet stipule que selon la théorie de l'apprentissage, la rétention de nouveaux savoirs est largement influencée par la possibilité pour l'apprenant de les mettre en relation avec les connaissances qu'il possède déjà (Sands et Solomon, 2003). Finalement, le contenu a été choisi et présenté au groupe avec la préoccupation de faire en sorte qu'il puisse être facilement transposable dans la réalité des membres du groupe, selon les besoins exprimés.

Le programme d'activités s'est opéré et modulé selon les objectifs de l'intervention, tout en essayant de favoriser une participation optimale des membres du groupe. Avant de débuter les rencontres de groupe avec les pères, chaque activité impliquant une transmission d'informations était validée par les membres du groupe Bien-Être Numérique (Fondation le C.I.E.L.), afin d'en confirmer ou d'en infirmer l'exactitude, sur le plan scientifique. Papell et Rothman (1983) mentionnent que les activités doivent avoir un ordre

précis pour que les apprentissages se fassent au bon moment. Par exemple, le thème portant sur les vulnérabilités et les situations difficiles dans l'exercice de la paternité était abordé à la rencontre 8, de sorte que les pères puissent partager leur vécu en toute sécurité (connaissance de soi et des autres déjà explorée en groupe) et en ayant déjà expérimenté le groupe comme catalyseur de changements. Pour finir, le programme d'activités planifiées se voulait une tentative d'atteindre un équilibre précaire entre d'une part, un programme rigide, très structuré et d'autre part, celui dans lequel l'intervenant privilégie plutôt les intérêts et les désirs spontanés des membres en essayant de les satisfaire. Afin de maximiser les chances d'expérimenter les dynamiques d'aide mutuelle et un sentiment de prise de pouvoir sur leur situation, les activités furent planifiées en fonction de leur intensité, selon le modèle de Jones et Robinson (2000). Ce modèle suggère que l'intensité des activités prévues au programme doit être associée à la profondeur et l'engagement exigé des membres (voir annexe T).

Selon leur modèle, l'intensité devrait s'accroître graduellement pendant les premières rencontres pour atteindre un point culminant au milieu de la phase de travail et décliner ensuite graduellement jusqu'à la dissolution du groupe. Pour faire le choix d'un programme approprié, ils proposent de dresser d'abord une liste exhaustive de sujets et d'activités en lien avec le but du groupe, et de faire ensuite une évaluation de leur intensité. En collaboration avec les membres du groupe, c'est ce qui a été fait lors de la troisième rencontre. Ensuite, sur la base de cette appréciation, les sujets à aborder ont été inscrits à la programmation des rencontres avec le souci d'assurer une croissance progressive de l'intensité jusqu'à mi-chemin de la démarche d'intervention pour s'engager ensuite dans une décroissance graduelle. Au cours des dernières rencontres, afin de préparer les membres à la dissolution du groupe, des activités moins engageantes, comme faire le bilan des apprentissages réalisés ont été proposés.

Les conditions matérielles sont bien évidemment en lien avec les questions d'accès, d'accessibilité et de compétences techniques des participants. Ce qui ressort du discours des deux premières rencontres, est qu'il existe des conditions *sine qua non* à l'utilisation des TN pour une intervention de groupe en ligne. Sans revenir sur ce qui a déjà été mentionné, ni présenter ce qui sera analysé en chapitre 5, je peux simplement mentionner que les participants, tout en étant conscients des enjeux de confidentialité et d'accessibilité liés aux outils utilisés, avaient à leur disposition les conditions matérielles et environnementales favorables à une intervention de groupe en ligne (i.e. support technique doté d'une connexion Internet haute vitesse, utilisé dans un endroit adéquat pour la rencontre).

4.4.4 Retour sur le déroulement type d'une rencontre

L'activité d'intervention ne pouvait être réalisée que si les participants avaient l'intention de faire usage de la plateforme *Zoom* au profit des objectifs fixés par le groupe. Étant donné que cet objet numérique peut être utilisé de différentes manières, des stratégies de coordinations des usages ont été déployées pour répondre aux besoins des membres du groupe, en fonction également de la cible commune. Cette façon de procéder, aura permis d'éviter des usages non désirés par l'ensemble du groupe, susceptibles de nuire à la cohésion de celui-ci.

Voici les cinq étapes co-construites avec les membres du groupe, en lien avec la coordination d'usages des TN utilisées pour les rencontres de groupe :

1. Utilisation d'un *Doodle* pour la gestion des horaires des membres
2. Utilisation d'une messagerie pour les courriels envoyés 30 minutes ou 1 heure avant le début de la rencontre, contenant :
   - 2.1 un rappel de l'heure de la rencontre
   - 2.2 les coordonnées pour y accéder (lien *Zoom*)
   - 2.3 lien vers un *Google Doc* contenant l'ordre du jour, les activités à discuter et les ressources annexées à la thématique de la rencontre
   - 2.4 un encouragement à y participer
3. Utilisation des textos pour un rappel hebdomadaire avant la rencontre
4. Utilisation du *Google Doc* (avant, pendant ou après les rencontres)
5. Utilisation d'un forum de discussion sur *Facebook* à des fins de partage de ressources, de trucs et de conseils en lien avec les sujets abordés (entre les rencontres)

Pour ma part, j'avais proposé aux membres de se joindre à la rencontre en ligne 10-15 minutes avant le début officiel, pour recréer l'espace d'accueil et de conversations informelles qui précèdent généralement le début des rencontres en présence. Cela permettait aussi de donner du temps pour permettre la connexion de tous les membres, certains ayant plus de latitude que d'autres pour respecter l'horaire.

Chaque rencontre débutait par des activités de syntonisation telles que : «donner de ses nouvelles en une minute» ou le «baromètre» (formation d'un nuage de mots à l'écran). Ce moment me permettait de prendre le pouls des participants, de monitorer l'atteinte de leurs objectifs, de souligner des actions

réalisées au cours de la rencontre précédente (partage de ressources ou résumé des faits saillants du groupe de discussion *Facebook*), de revenir sur certaines normes de fonctionnement et de convenir ensemble du plan de la rencontre. Ces fonctions étaient généralement réalisées par de rapides prises de parole à tour de rôle à la suite desquelles j'encourageais les participants à réagir aux propos des autres. Ensuite, j'enchaînais avec les sujets/activités prévues à l'ordre du jour, soit en sous-groupe, soit en grand groupe. Une pause de 10 minutes suivait habituellement. Par la suite, un retour sur la présentation et/ou les activités était fait, suivi d'un partage de vécu en lien avec la thématique, choisie par les membres du groupe (droit de parole partagé par l'ensemble du groupe).

Le contexte d'intervention avait pour effet de rendre les fins de rencontres encore plus importantes. En effet, en plus des fonctions habituelles retrouvées à ce moment précis (retour sur le contenu et sur l'expérience de groupe, transferts des acquis dans le quotidien), je trouvais important de vérifier comment les participants composaient avec ce cadre d'une télépratique et conséquemment comment pouvait-on définir ensemble des stratégies pour améliorer l'expérience du groupe, si elle n'avait pas été optimale aux yeux de tous.

4.5 Déroulement de l'intervention : phase de début[8]

Selon Turcotte et Lindsay (2019), la phase de début est une phase délicate où les membres et l'intervenant apprennent à se connaître. C'est aussi la phase de formalisation du groupe, non seulement en ce qui concerne le but du groupe, mais aussi en rapport avec les normes de fonctionnement, les obligations des membres et le programme d'activité. Durant la phase de début, des activités brise-glace ont été réalisées, afin de permettre à moi-même et aux membres de nous présenter et d'apprendre à nous connaître. Par la suite, les pères participants ont nommé leurs attentes en rapport avec le but du groupe. Cette phase a permis au groupe de graduellement mettre en commun leurs différents besoins individuels tout comme de faire le lien entre leurs besoins et le but du groupe. D'ailleurs, pour que le groupe puisse passer d'un regroupement de personnes qui ne se connaissent à peine à un système d'aide mutuelle, j'avais en tête deux objectifs précis : 1) créer un climat de confiance et 2) établir un contexte propice à l'entraide, en amenant progressivement les pères participants à prendre conscience de leurs forces individuelles et collectives. J'ai aussi pris le temps d'expliquer ma position par rapport au groupe, résumé comme suit : «expert du processus et non du groupe, facilitateur des dynamiques aidant-aidé et de la co-construction

[8] Pour de plus amples détails, une carte conceptuelle détaillant les étapes suivies pour la phase de début est disponible en annexe U.

avec le groupe». Cette explication était nécessaire en contexte d'*empowerment*, afin de permettre au membre d'être en confiance et de prendre petit à petit du pouvoir lors de l'intervention. La phase de début aura permis de formaliser le contrat, qui a été présenté aux membres, ainsi que le calendrier des activités. Conformément à une perspective d'*empowerment* propre au modèle hybride autogéré et aide mutuelle, le contrat reconnaissait explicitement le droit des membres à participer aux décisions qui les concernaient. Les normes de fonctionnement ont été clarifiées à travers ce contrat :

-Respect (de soi-même, des autres, des opinions, des différences, des cultures, ne pas couper la parole, lever la main virtuellement pour prendre la parole, fermer son micro si cela est nécessaire)
-Égalité (au niveau des savoirs et des savoir-faire, adopter une attitude d'ouverture à l'autre, ne pas rejeter ou exclure un membre du groupe)
-Ponctualité (on se connecte 10 minutes avant la rencontre)
-Écoute (écouter et respecter les autres)
-Confidentialité (être dans un environnement calme et confidentiel; domicile ou autre)
-Cohésion (partager, participer, s'entendre sur des intérêts communs)

Finalement, c'est à l'intérieur de la phase de début que le groupe a construit et développé la page *Facebook* des IPères Connectés, un prolongement virtuel de nos rencontres de groupe. À noter que les normes du fonctionnement pour ce groupe étaient les mêmes que celles exigées en rencontre, à l'exception de tout ce qui concerne la communication orale (lever la main, couper son micro, etc.).

4.5.1 Évolution du groupe, dynamiques d'aide mutuelle et techniques d'intervention

Durant ce stade, le groupe semblait avoir besoin de clarifier ses normes, règles et statuts, tout comme instaurer un climat de confiance, terrain propice pour mettre en place un système d'aide mutuelle (Turcotte et Lindsay, 2019). En effet, selon Berteau (2016), dans les premières séances, l'aide mutuelle n'existe pas encore, ce n'est que la préparation. Tant que le stade de pouvoir, autonomie et contrôle n'est pas passé, le processus est encore très fragile et l'aide mutuelle ne peut voir le jour. En outre, le groupe était davantage source d'anxiété pour certains membres et les comportements des individus étaient plus individuels que collectifs. En effet, certains membres craignaient de prendre la parole en ligne, certains ne comprenaient pas l'utilité du clavardage (ou l'utilisaient abusivement) ou d'autres se permettaient de ne pas allumer leur caméra, par crainte de montrer leur visage.

Les techniques utilisées pour la phase de début partaient du constat que l'établissement d'un système d'aide mutuelle et d'*empowerment* n'étaient possibles que si les membres du groupe parvenaient à collectiviser leur situation, en créant le sentiment du *NOUS* groupal (i.e. même besoin, même réalité) (Berteau, 2006). Pour y parvenir, les énergies disponibles ont été majoritairement investies dans une méthode en particulier. Il s'agissait d'une technique «classique», développée par Dominique Moyse Steinberg (2008), consistant à aider les membres du groupe à prendre conscience des similarités entre les problèmes qu'ils vivent et ceux vécus par les autres membres du groupe, afin de reformuler les problèmes depuis une perspective plus universelle dans le but de développer la cohésion et la connexion à l'autre, dans le groupe et au-delà. Cette technique aura permis de sortir le participant de la dynamique d'intervention individuelle, tout en approfondissant la dynamique d'aide mutuelle «aide à la résolution de problèmes individuels». Finalement les concepts d'autoréflexion et d'autoréférence[9] ont été décrits et en quoi ils étaient utiles pour l'évolution du groupe.

4.6 Déroulement de l'intervention : phase de travail

À l'intérieur de cette phase[10], le groupe était centré sur la tâche, afin d'atteindre non seulement le but du groupe, mais aussi, pour chacun des participants, l'atteinte de ses objectifs individuels. Un total de sept rencontres a été alloué à la phase de travail, durant lesquelles les membres ont pu débattre, explorer et co-construire sur des thématiques qui les intéressaient et les interpellaient.

Les activités du programme étaient très diversifiées et choisies en fonction des objectifs fixés par le groupe. Ainsi, il pouvait y avoir des exposés théoriques (ex : qu'est-ce que la cyberdépendance ?), un apport d'informations techniques (quels sont les contrôles parentaux que vous utilisez et pour quelles raisons ?), des discussions qui avaient pour objectif de développer une pensée critique envers la technologie (sommes-nous dans une époque de cyberdépendances ?), des jeux de rôles et des mises en situation (que dirais-tu à ton fils si tu le trouvais sur un site de pornographie en ligne ?). Les activités avaient surtout un caractère éducatif, ludique, se voulant moins passives et rigides que dans un groupe d'éducation structurée. Un espace était prévu pour la spontanéité et l'innovation, en collaboration avec les membres du groupe. Mentionnons, entre autres, la soirée où le groupe a participé à une discussion avec une membre de Bien-Être Numérique (Marie-Pier Jolicoeur, étudiante au doctorat en droit) au cours de

[9] Ces concepts sont détaillés en chapitre 5; section 5.2.1

[10] Pour de plus amples détails sur la phase de travail du groupe, une carte conceptuelle est disponible en annexe V

laquelle ils ont eu l'occasion de poser toutes leurs questions en lien avec un sujet qui leur était à la fois inconnu et stimulant : le droit des enfants et l'utilisation de la technologie numérique. Les membres ont particulièrement aimé cette rencontre, car elle mariait à la fois un savoir universitaire et un savoir expérientiel. Finalement, et plus généralement, les activités proposées en lien avec le programme se réalisaient habituellement en grand groupe, pour stimuler les interactions et permettre à tous les participants de s'exprimer. Toutefois, il arrivait que la formation de sous-groupes devînt nécessaire, à des moments où le dévoilement de soi n'aurait pas été aussi profitable qu'en grand groupe. Je spécifie aussi que les sous-groupes n'étaient utilisés que lorsque le temps et le nombre de participants le permettaient. Les réflexions partagées en sous-groupes étaient par la suite reformulées à l'ensemble du groupe.

4.6.1 Évolution du groupe, dynamiques d'aide mutuelle et techniques d'intervention

La phase de travail a été caractérisée par deux rencontres situées au stade de pouvoir et contrôle/autonomie, trois rencontres situées au stade intimité/proximité et finalement deux rencontres à cheval entre le stade intimité/proximité et celui de différenciation/interdépendance. Ainsi, le climat était plutôt tendu à la cinquième rencontre. J'assistais entre autres à des participations actives de la part des pères, mais parallèlement, il y avait des signes d'impatience à l'égard des membres bavards. Durant le stade de pouvoir/autonomie, toutes les actions que j'entreprenais visaient à instaurer un climat de confiance pour le groupe. Dès la sixième rencontre, le groupe évoluait sous le signe de davantage d'intimité entre les membres, d'une augmentation de la cohésion dans le groupe (les membres savaient quelles actions poser, comment se coordonner pour la prise de parole, etc.), d'un climat de confiance et d'une plus grande appropriation du contrat de groupe, de ses objectifs et de la cible commune; toutes des caractéristiques propres au stade d'intimité/proximité. Il y avait tout de même présence de certains conflits, de confrontations d'idées, mais ceux-ci étaient plus respectueux des normes de groupe et en cohérence avec les enjeux et besoins de celui-ci.

Dans ce stade, il y a eu aussi une augmentation du soutien émotionnel et l'expérimentation de façons d'être et de faire en lien avec les notions d'écoute active et d'empathie développées au sein du groupe. À noter que dès la cinquième rencontre, les pères ont été invités à discuter des problèmes concrets rencontrés individuellement dans leur famille et d'échanger sur de nouvelles façons d'agir. Les membres ont pu discuter, à un niveau plus large, des actions politiques et des mobilisations qu'ils pouvaient entreprendre, face aux différentes offres de services psychosociales déjà présentes et destinées aux pères. Le climat de confiance à l'intérieur du groupe étant bien établi, plusieurs dynamiques d'aide mutuelle s'y

sont manifestées. Les discussions entre les membres tournaient principalement sur des sujets tabous tels que les méthodes disciplinaires, le sexisme et la place qu'occupent les pères dans la famille contemporaine. Toutefois, les activités entreprises dans les rencontres ont permis aux membres de ne pas se sentir impuissants avec ces frustrations.

Les rencontres 9 à 11 étaient situées dans le stade différenciation/interdépendance, caractérisé par l'importance de réaliser la tâche, également une période à travers laquelle les membres ont développé une grande cohésion et un niveau de productivité élevé. Plusieurs activités ont été accomplies, comme la co-construction de stratégies pour améliorer la communication avec les enfants, l'exploration de ressources disponibles en ligne (en lien avec la paternité et le numérique), l'exploration de mythes/réalités concernant la culture numérique. Les participants ont pu souligner leurs gains et le travail qu'il restait à accomplir. Ils étaient de plus en plus proches et commençaient à se lier d'amitié entre eux. Les nombreuses interactions et échanges ont favorisé la manifestation de dynamiques d'aide mutuelle telles que les demandes mutuelles et la force du nombre. De plus, ils s'autorégulaient de plus en plus et ils avaient de moins en moins besoin de s'appuyer sur les normes pour assurer l'encadrement du groupe. La structure de celui-ci tout comme la cible commune étaient aussi plus claires. La relation était plus étroite entre les membres et l'intervenant. Les différends étaient maintenant réglés plus facilement, qui plus est par consensus (Turcotte et Lindsay, 2019).

Finalement, le groupe s'est aussi ouvert davantage à l'extériorité en développant un niveau de conscience critique qui intégrait des préoccupations sociales plus larges que leurs propres préoccupations individuelles : solitude chez les ados, isolement social chez les pères monoparentaux, intimidation dont pouvaient souffrir les jeunes sur les réseaux sociaux, etc.. Ce niveau de conscience critique n'a été possible que grâce à l'utilisation d'une technique propre au modèle autogéré, utilisée tout au long de la phase de travail : le questionnement circulaire du «quoi-pourquoi-comment» (Sansfaçon et Ward, 2017). Cette technique est en fait un processus invitant les membres du groupe à se concentrer, en alternance, sur ce que sont les problèmes majeurs dans leur vie, pourquoi ils existent et comment les résoudre. Intrinsèque aux valeurs soutenant le modèle hybride, l'analyse sociale et structurelle des problèmes que vivaient les pères participants a été encouragée (Sansfaçon et Ward, 2017). En effet, puisque les problématiques reliées aux usages des TN comportent une forte composante structurelle, cette façon de procéder permettait aux membres du groupe de se conscientiser à l'influence des structures en place et de la société en général sur l'émergence des problèmes auxquels ils devaient faire face (ex : comment l'architecture

des réseaux sociaux affecte-t-elle la santé mentale des ados ?). Les membres du groupe étaient ainsi encouragés à poursuivre la réflexion sur leurs problèmes, jusqu'à ce que leurs racines aient été exposées et précisées (ex : la socialisation adolescente actuelle vient avec l'injonction d'être sur les réseaux sociaux, mais ceux-ci peuvent devenir une dépendance étant donné leur architecture). Cette technique permettait aux pères participants d'explorer les obstacles externes à la résolution de leurs problèmes et de déconstruire le sentiment d'impuissance qui les habitait. Qui plus est, ils pouvaient ainsi prendre une distance critique avant de commencer à envisager des explications nouvelles émergeant d'une compréhension plus complexe du contexte social, politique et économique en lien avec leurs problématiques liées aux usages du numérique dans la famille.

4.7 Déroulement de l'intervention : phase de terminaison

La phase de terminaison du groupe [11] a été entamée à la toute fin de la onzième rencontre. Conséquemment, j'ai commencé à préparer le groupe à la séparation. La dernière tâche, qui consistait à planifier et organiser un barbecue chez un des participants (volontaire), a été accomplie lors de cette rencontre. La douzième rencontre avait pour objectif de clore le projet de recherche-intervention et d'en faire le bilan, en groupe. Alors que la rencontre précédente avait été teintée par un début de désinvestissement et d'une certaine angoisse de la fin, la dernière rencontre ne l'était que davantage : retards, absences, et participation plus faible qu'à l'habitude furent observés. Toutefois, les membres présents ont mentionné avoir été très satisfaits des échanges qui ont eu lieu tout au long des rencontres en ligne. Ils ont eu des informations objectives sur l'accompagnement de leurs enfants, en lien avec l'utilisation des écrans connectés. À ce stade de séparation, l'accent a été mis sur le travail accompli, les gains du groupe et le déroulement qui suivait la fin de celui-ci. La dissolution finale s'est faite en douceur, lors de la rencontre post-groupe. Cette rencontre avait la particularité d'être en présentiel, afin de permettre aux membres du groupe de terminer sur une agréable note, lors du barbecue. Les pères participants sont repartis avec un cadeau symbolique (voir appendice D).

4.7.1 Évolution du groupe, dynamiques d'aide mutuelle et techniques d'intervention

Lors de la dernière réunion, le groupe se trouvait dans la phase de dissolution (Turcotte et Lindsay, 2019). En effet, lors de cette rencontre, le groupe a réalisé un bilan sur le processus de groupe et une évaluation

[11] Pour de plus amples détails sur la phase de dissolution, une carte conceptuelle est disponible en annexe W

de l'animation de l'intervenant. Le stade de développement qui caractérisait alors le groupe était celui de la séparation. À cette dernière rencontre, le groupe termine sa mission (Berteau, 2006). En début de rencontre, plusieurs participants exprimaient leurs sentiments quant à la fin du groupe. En ce qui concerne les dynamiques d'aide mutuelle, plusieurs d'entre elles ont été observées. Tout d'abord, l'expérimentation de façons de faire et d'être a été notée, lors d'une initiative provenant des pères participants. En effet, ceux-ci avaient alors manifesté le désir de reprendre les rênes du groupe de discussion *Facebook*, les IPères Connectés. De cette façon, le groupe transfère les habiletés faites dans le groupe (respect, confiance en soi) à «l'extérieur», soit dans un environnement virtuel. Ensemble, le groupe a réussi à mener une action sociale qui aura éventuellement des impacts en dehors du groupe, soit celle d'utiliser les TN pour faire croître et s'épanouir une communauté virtuelle de pères aux prises avec des questions sur l'utilisation du numérique. Les membres qui décideront de s'intégrer à cette communauté virtuelle pourront éventuellement partager des informations et idées, en étant des repères les uns pour les autres. Bien que certains pères du groupe aient minimisé leurs sentiments lors de la dissolution, le groupe a été en mesure de discuter de sujets tabous, plus délicats et plus personnels, pendant la dissolution du groupe : consommation, sentiment de solitude en lien avec la monoparentalité, sentiment d'impuissance face à l'influence des pairs à l'école, etc.

Somme toute, au fil des rencontres du groupe, le cheminement dans le processus d'*empowerment* a été spectaculaire. Suivant la perspective de Ninacs (2008), des membres qui avaient peu participé lors du stade préaffiliation/confiance ont peu à peu augmenté leur participation en faisant valoir leurs points de vue dans les discussions et les débats. En outre, les possibilités pour la suite du groupe ont été abordées. Plusieurs membres ont nommé les différents organismes où ils peuvent s'investir sur le long terme tels que les Maisons Oxygène, la Fondation Le CIEL, Première Ressources Aide aux Parents, Entre Parents, pour ne citer que ceux-là. Enfin, les membres du groupe qui n'avaient pas eu l'occasion de le faire ont procédé à l'évaluation finale lors du barbecue en savourant de la nourriture que tous les pères avaient apportée. De la sorte, le groupe a pu clôturer sur une note de convivialité en commentant leur participation au projet de recherche-intervention sociale de groupe en ligne.

4.8 Entrevues individuelles

Pour donner suite à la dernière rencontre de groupe, mais avant la rencontre post-groupe, des entrevues individuelles ont été réalisées avec huit des neuf participants ayant assisté à au moins une des dix rencontres (voir annexe M). Ces entrevues semi-dirigées ont été d'une durée approximative de 45 minutes

et ont eu lieu en ligne, via la plateforme de visioconférence *Zoom*. Avant d'entamer les questions sur l'appréciation générale de l'activité, la première partie visait à comprendre les raisons ayant motivé les participants à s'inscrire au projet, au tout début. Les entrevues individuelles ont également permis d'évaluer les retombées du projet, toujours selon les participants.

4.8.1 Principales motivations liées à la participation

Déjà, lors des rencontres pré-groupes, les futurs participants avaient mentionné que le sujet les interpellait, surtout depuis la pandémie de COVID-19, qui avait bousculé leurs habitudes numériques familiales. Les rencontres pré-groupes auront aussi permis d'établir des motivations communes pour participer à une intervention de groupe en ligne. Parmi les raisons évoquées, celles de se retrouver en groupe pour «s'entraider autrement» (P2), ressortaient fréquemment. Les participants ont apprécié avoir dans leur journée un moment pour se retrouver «entre gars» (P2), une occasion qui n'était pas courante dans la vie de certains d'entre eux. La motivation de tisser des liens «entre hommes» (P3) témoigne par conséquent de l'importance et de la possibilité du groupe à pouvoir s'exprimer sur des sujets qui leur tiennent à cœur, contribuant de ce fait au fort sentiment d'appartenance qui s'est construit au fil des rencontres. Il y avait également un fort besoin d'en savoir plus sur certains thèmes en lien avec l'usage du numérique, d'acquérir des informations pertinentes et actuelles sur des problématiques précises, pour éventuellement être en mesure d'ajuster leurs pratiques parentales. Durant les entrevues individuelles, les participants ont été questionnés de manière plus formelle sur la ou les principales raisons les ayant motivés à participer à ce projet de recherche-intervention. Conformément à ce qui avait été nommé en début de parcours, les raisons qui ressortaient le plus fréquemment étaient celles de « sortir de la routine » (P4) ou « faire changement » (P5) ainsi que « jaser » (P4), « être en groupe » (P6), « se rassembler » (P7). Ensuite, plusieurs des répondants ont également indiqué avoir voulu «s'orienter dans la multitude de conseils, avis, informations, *posts* et articles concernant l'utilisation du numérique chez les jeunes» (P8) et comprendre «pourquoi les jeunes sont autant devant leurs écrans ?» (P4) pour finalement «s'aider à aider les jeunes» (P8). En effet, la plupart des participants partageaient ce besoin viscéral de savoir comment accompagner leur progéniture au travers de l'omniprésence des écrans connectés. Finalement, d'autres y ont quant à eux participé par curiosité, pour créer des liens et sortir de la solitude engendrée par le télétravail.

4.8.2 Perception des participants vis-à-vis de l'activité d'intervention à distance

Globalement, tous ont semblé avoir apprécié l'activité dans son ensemble. De nombreux aspects différents furent évoqués, parmi lesquels figurait notamment le fait d'avoir eu une occasion de « faire quelque chose » (P7), ainsi que «d'avoir un mot à dire» (P6) sur les différentes activités en lien avec le programme. Cela fait référence au sentiment de mobilisation, un résultat non anticipé, mais qui aura pourtant été au cœur du bilan de groupe. Il semble en effet que cette volonté d'aller vers l'action ait été entendue par la plupart des participants. Ils ont mentionné que l'espace de parole et la co-construction créée en ligne permettaient de participer pleinement aux rencontres qui les concernaient en plus d'avoir leur avis sur un sujet qui les préoccupait. Les participants ont nommé qu'il s'agissait d'opportunités non existantes dans leur vie quotidienne.

D'autres aspects au projet furent également appréciés, comme l'attitude des autres membres du groupe, puisque les échanges s'étaient déroulés, disaient-ils, dans l'écoute et le respect. Les idées de chacun et la volonté d'être là, leur implication, la patience de tout le monde ont aussi été nommées en tant qu'éléments jugés comme très positifs. Plusieurs ont justement apprécié pouvoir entendre les idées des autres, qui furent qualifiées de très intéressantes par la grande majorité. En effet, dès la fin de la première rencontre de groupe, lorsque les participants ont été interrogés sur ce qu'ils avaient retenu ou apprécié de la séance, la réponse a été unanime. Tous ont mentionné avoir apprécié de pouvoir partager en groupe et ont également affirmé qu'ils avaient l'impression d'être moins seuls dans leur vécu. La rapidité avec laquelle ce sentiment de reconnaissance de l'expérience subjective s'est installé à l'intérieur du groupe a été une agréable surprise. Je ne pensais pas que cette cohésion allait se créer si rapidement. De plus, certains participants ont créé des liens à l'extérieur du groupe. Selon les participants, mon attitude aurait fortement contribué à favoriser le déroulement du projet, de différentes manières. Les éléments relevés par les participants furent entre autres l'ouverture d'esprit (« les idées larges »), la manière de s'impliquer et de proposer des activités qui pouvaient plaire à tous, l'énergie transmise (même à travers un écran !) ainsi que mon ton de voix dynamique et clair. Tout au long des séances, l'esprit de cohésion formé à l'intérieur du groupe a permis de soulever des qualités et des forces sous-estimées pour tenter de réduire ce sentiment de honte. En rencontre de bilan, les participants ont tous nommé que le groupe les avait beaucoup aidés à améliorer leur estime de soi, en particulier lors de la valorisation et l'encouragement qui ont été présents à l'intérieur du groupe. Certains participants ont également parlé de la confiance que j'avais su leur accorder dès le départ.

Durant les entrevues individuelles, les participants ont qualifié les membres du groupe comme étant participatifs, sociables, enthousiastes, joyeux, respectueux. Ils ont perçu l'ambiance comme «agréable», «correcte», «relax», «instructive» et même «réflexive». Certains ont toutefois ressenti une certaine tension et l'impression que les tours de parole n'étaient pas toujours conformes à leur attente. En effet, les participants ont mis un certain temps pour trouver collectivement des balises convenables lors des prises de parole. Parfois, certains membres parlaient trop longtemps. Concernant la perception des membres quant à la dynamique du groupe, plusieurs façons imagées de la décrire ont été évoquées. Par exemple, l'idée que le groupe était comme une bulle, mais dans laquelle chacun avait sa propre bulle : « on était ensemble, tous ensemble » (P4). Ou encore, l'impression de « faire part » (P4) avec les autres fut nommée, tout comme la sensation d'être un parmi d'autres, «mais chez soi» (P5). Plusieurs ont également souligné l'implication des membres dans les rencontres, contrairement à ce qui était attendu : caméras ouvertes, prise de parole en utilisant le micro adéquatement, etc. Nombreux étaient ceux à penser que les autres ne s'impliqueraient pas et à être finalement agréablement surpris du contraire. L'impression que le cadre numérique pouvait rendre la conversation unidirectionnelle n'a pas été soulevée, contrairement à ce que je m'attendais. Dans l'ensemble, il y a plus de commentaires positifs à l'égard du cadre que de son contraire. Comme mentionné un peu plus tôt, les participants ont également souligné à maintes reprises que l'un des bénéfices d'êtres en groupe était de pouvoir partager ses idées, mais aussi de pouvoir entendre celles des autres. Il fut également exprimé que cette expérience leur avait permis d'apprendre ce que c'était, être en groupe, d'autant plus que les membres provenaient de générations différentes. Ainsi, il peut être plausible d'avancer que la diversité (involontairement créée pour le projet) du groupe aurait pu renforcer une diversité d'opinions et de discours, apportant davantage de nuances et de subtilités dans les explications des problématiques, la recherche de solution et l'établissement de terrains communs. Quoi qu'il en soit, je pense que le domaine dans lequel il importe le plus de trouver des similitudes est celui de la nature des problèmes et des besoins des membres, non celui des caractéristiques attribuables exclusivement aux individus.

Les points à améliorer nommés lors des entrevues individuelles ont été pratiquement identiques à ceux nommés lors du bilan de fin de groupe. Aux yeux des participants, le nombre de rencontres aurait eu avantage à être augmenté à deux fois par semaine, et le projet, durer plus longtemps. Cela peut être imputable au cadre numérique utilisé pour l'activité d'intervention, qui augmenterait le temps nécessaire pour créer des liens plus forts en début de groupe (Labra et Castro, 2023). À cet effet, certains participants ont trouvé que le début du groupe aura été un peu chaotique, un possible effet de la démarche itérative.

Je conviens que trouver le juste équilibre entre l'offre d'information par rapport au temps octroyé au partage de vécu n'a pas été de tout repos. Outre le nombre de rencontres jugé trop faible, la seule amélioration supplémentaire à apporter aurait été d'avoir un contrat relié à la confidentialité des données enregistrées. Bien que le formulaire de consentement couvrît une partie de ces préoccupations, il aurait été possible, selon les membres du groupe, de créer un autre contrat, détaillant les mesures prises par le groupe pour contrôler l'information divulguée ainsi que la politique de confidentialité des données de la plateforme de visioconférence utilisée. Toujours selon les membres, il aurait été intéressant de créer une infographie collective à partager sur les réseaux sociaux, montrant les enjeux (numériques ou non) auxquels s'exposaient les pères dans leur paternité. Une telle initiative aurait permis, selon eux, de rendre visibles les résultats du projet de recherche-intervention et d'aller mobiliser d'autres pères rencontrant des défis semblables. Pour finir, le dernier point concerne l'enjeu de la confidentialité comme condition d'accès à l'activité d'intervention, un point important soulevé à maintes reprises, mais hors de mon contrôle. Il est juste de spécifier, comme il sera décrit au prochain chapitre, que l'activité d'intervention, au cœur du projet de recherche-intervention s'adressait à une population disposant de certains privilèges et que, par conséquent, les TN, du fait de leur conception, proscrivent une possible participation à un pan entier d'individus ne disposant pas de ces critères.

CHAPITRE 5
DISCUSSION

Les précédentes sections ont permis jusqu'à maintenant de brosser un portrait général du projet de recherche-intervention, de ses balbutiements à son réel commencement et finalement à la présentation des résultats. Avec les informations qui ressortent du chapitre précédent, il est maintenant possible de procéder à une réflexion théorique, afin d'étayer des éléments de réponse à la question de départ, à savoir : dans quelles mesures est-il possible de rendre accessible l'aide mutuelle et l'*empowerment* dans une pratique de groupe en ligne, avec des pères ayant vécus des tensions familiales provoquées par l'utilisation du numérique chez leur(s) enfant(s) ? Cela revient à se poser la question suivante : derrière l'écran, l'*empowerment* et les dynamiques d'aide mutuelle sont-ils les mêmes qu'en présence de l'autre ? Et si oui, quelles en sont les caractéristiques, puisque nuancées par un contexte numérique ? Précisons que les écrits scientifiques qui se sont attardés à l'intervention de groupe en ligne ont globalement exploré la possibilité de transférer des éléments théoriques et pratiques de l'intervention en personne vers l'intervention en contexte virtuel (Banbury *et al*., 2018 ; Markowitz *et al*., 2021 ; Mendelson *et al*. , 2022 ; Wood *et al*., 2021). L'intervention avec des groupes en présence est donc perçue comme étant l'étalon de mesure à partir duquel on compare une pratique de groupe en ligne. Or, les résultats du chapitre précédent tendent à montrer qu'elle s'opérationnalise autrement. Ce faisant, dans ce chapitre, je discuterai davantage de la pertinence et de l'adaptation des outils numériques employés, des méthodes et technologies utilisées, afin d'intervenir avec un groupe, en ligne. Cette réflexivité s'est déroulée en collaboration avec ma superviseure de stage, qui me rencontrait toutes les semaines, afin que nous puissions échanger et éventuellement réajuster ma pratique de groupe. En effet, le recours aux TN pour une intervention sociale de groupe interroge la pertinence d'y avoir recours, tout en questionnant sa compatibilité avec les valeurs du TSG. Comme il a été question dans la problématique initiale, le contexte de pandémie et de restrictions sanitaires aura eu comme effet d'initier un virage sans précédent dans les services de première ligne (Breton *et al*., 2021). En effet, plusieurs études canadiennes ont documenté une augmentation significative du recours aux TN, pour maintenir l'accès à la prestation de services psychosociaux, notamment auprès des hommes (parallèlement des pères), afin de limiter les effets délétères sur la santé mentale de ceux-ci : augmentation significative de la détresse psychologique, de l'anxiété, de la fréquence et de l'intensité des conflits conjugaux et familiaux, des idéations suicidaires, des pertes d'emplois et une diminution des contacts sociaux (Ferlatte *et al*., 2022; SOM 2021).

En outre, ce virage numérique a nécessité de revoir la composition technique requise pour opérer ce type d'intervention en travail social (Nélisse, 1998). En effet, les auteur.es consulté.es mentionnent que plusieurs intervenants se sont retrouvés en télétravail et n'avaient pas d'expérience antérieure d'intervention à distance (Blanchard et McBride, 2019 ; Leonardi, 2013 ; Uden-Kraan *et al.*, 2011; Tremblay, 2022). Maintenant que la pandémie de COVID-19 est moins présente dans l'actualité, des questions se posent quant à ce qui adviendra de ces changements significatifs apportés à la méthode employée pour offrir une intervention sociale à distance. Déjà, il semble que celle-ci soit susceptible d'être maintenue et développée dans certains secteurs (Roy *et al.*, 2022). D'ailleurs, il serait tout à fait normal que les utilisateurs de ce service aient la possibilité d'avoir le choix du mode d'intervention : en présentiel, en visioconférence, par téléphone, ou par clavardage.

Par conséquent, il devient crucial de questionner ce nouveau contexte du recours au numérique en intervention, à savoir s'il permet d'innover dans les pratiques du travail ou bien s'il conduira à reproduire des pratiques anciennes par un autre support. Ces questions sont d'autant plus importantes, puisqu'il ne faut pas confondre un changement dans la forme (utilisation du numérique sous la forme d'outils) d'un changement de fond (dans les méthodes pratiques et comme technologie d'intervention sociale). Il serait bien égoïste ou utopiste de répondre seul à ces questions. Pour y arriver, j'ai eu recours à des réflexions déjà bien établies sur le cadre dont je souhaite discuter dans ce chapitre; celles de Claude Nélisse (1998). Si des questions subsistent encore face aux interventions sociales en ligne, celles-ci restent souvent en lien avec la composition technique, tributaire d'un certain savoir-faire, une méthode qui use d'outils, pour mettre en œuvre des opérations, guidées par une technologie, en vigueur dans le champ d'activité concerné (Nélisse, 1998). En effet, comme le soulignent Kozinets et Nocker (2018) : «les affordances des technologies numériques contribuent à développer une dynamique (et une culture) propre, qui nécessite des méthodes et des outils de mises en action taillés sur mesure». Or, ces mesures sont-elles les limites mêmes de l'intervention de groupe en contexte numérique ? Dans la discussion qui suit, j'analyserai les différents éléments qui ont nuancé «la technique de l'activité» en commençant par une présentation de ses trois composantes : l'outil, le savoir-faire (méthode) et la technologie (Nélisse, 1998).

Avant de poursuivre, rappelons que les objectifs initiaux du projet étaient les suivants :

1) Définir, comprendre et identifier les défis vécus par les participants, en lien avec l'exercice d'une ''paternité numérique''

2) Favoriser l'adéquation entre les besoins des participants et le contexte d'intervention de groupe en ligne

3) En contexte d'intervention de groupe en ligne, identifier les facteurs ayant contribué au développement de l'aide mutuelle et de l'*empowerment* des participants

4) Décrire les forces et les limites de l'intervention de groupe en ligne, telles que vécues par les participants (retombées de l'intervention)

5) Documenter la pertinence d'utiliser les TN pour l'intervention de groupe en travail social (prospectives pour la recherche et l'intervention)

5.1 Pourquoi et comment est-il utile de discuter des outils numériques ?

Pour répondre à la question de recherche, il est nécessaire de se pencher d'abord sur les conditions d'accès aux outils numériques, mais également sur la conception même de ces outils. À la lumière des discours appréhendés, de la littérature consultée et des résultats de l'activité d'intervention, qu'est-il possible de conclure sur l'accessibilité des outils utilisés d'un côté par et pour les pères et de l'autre côté, par l'intervenant, afin de permettre l'émergence d'un système d'aide mutuelle et de favoriser l'*empowerment* au sein d'un groupe en ligne? Discuter des outils numériques employés pour l'intervention permet également de réfléchir à l'imposition de contraintes et de procédures liées à la conception même de l'outil, de l'effet qu'il produit autant sur les dynamiques de groupe que sur la création de liens sociaux dont il a fait inévitablement parti.

Dans les années qui ont précédé la pandémie de COVID-19, les enjeux émergents reliés à la pratique de groupe médiée par une plateforme de visioconférence ont fait l'objet de plusieurs études, avec des conclusions divergentes (Blanchard et McBride, 2019 ; Leonardi, 2013 ; Uden-Kraan *et al*., 2011). Du côté des participants, plusieurs études montrent que l'intervention sociale par visioconférence est particulièrement appréciée des hommes, étant donné la sensation de confort, de contrôle et de liberté plus grande que confèrent ce mode d'intervention et qui aurait comme effet de diminuer le stigma lié à une demande d'aide (Dowling et Rickwood, 2013; Guilmette *et al*., 2022; Breton *et al*., 2021; Watts *et al*., 2020). Au Québec, un sondage mené en 2021 auprès de 2740 hommes indique que 46% d'entre eux préfèrent consulter un.e intervenant.e en personne, alors que 16% préfèrent par vidéoconférence, 14% par téléphone et 24% n'ont aucune préférence (SOM, 2021). Par ailleurs, une étude de Watts et ses

collaborateurs (2020) montrent que les individus ayant recours à cette méthode d'intervention perçoivent l'intervention comme moins intrusive et intimidante. Par ailleurs, certaines études tendent à montrer que l'intervention en ligne n'a pas d'effets négatifs sur la qualité du lien développé entre l'intervenant et les participants, la confidence, l'empathie, l'attention et la participation (Backhaus *et al*., 2012; Batastini *et al*., 2016; Irvine *et al*., 2020; Watts *et al*., 2020), alors que d'autres études montrent l'inverse, sans qu'il y ait pour autant d'effets négatifs sur les résultats de l'intervention (Jenkins-Guarnieri *et al*., 2015; Norwood *et al*., 2018). À ce sujet, Norwood et ses collaborateurs (2018) émettent l'hypothèse que les effets négatifs portés à l'alliance thérapeutique seraient compensés par une sensation de pouvoir plus importante chez les participants masculins.

Du côté de l'intervention, avec les normes de distanciation sociale en vigueur au Québec pendant la pandémie de COVID-19, les outils numériques ont été de plus en plus incorporés aux pratiques du travail social, afin de maintenir et assurer une offre de service, notamment en première ligne (Breton *et al*., 2021; Roy *et al*., 2022; Tremblay, 2022). Sans proposer une liste exhaustive de tous les outils utilisés par les différent.es intervenant.es pendant et après la pandémie de COVID-19, plusieurs.es auteur.es consulté.es en mentionnent quelques-uns (Maltais *et al*., 2022; Jochems *et al.,* 2022) :

-Appareils numériques : ordinateurs (de table, portables), tablettes, cellulaires

-Médias sociaux : *Facebook* (Pages et *Messenger*)

-Ressources Web : *SurveyMonkey*, *Canva*, *Youtube*, sites Internet

-Logiciels : *Adobe Connect*, *Zoom*, *GoToMeeting*, *Dropbox*, *Reacts*, *BlueJeans*,

-Plateformes collaboratives : Suite *Office 365* (*SharePoint*, *Outlook*, *OneDrive*, *Excel*, *Microsoft Teams*), GSuite (*GoogleMeet*, *Google Workplace*, *Google Drive*, *Google Form*, *Google Doc*), *Slack*

-Applications mobiles : *TikTok*, *Whatsapp*, *BlueMail*

Cette modeste liste démontre que le choix des ''bons outils'' pour réaliser une intervention de groupe en ligne est vaste, générant une offre de services variée dans laquelle il peut être difficile de prioriser certains

outils au détriment d'autres. Alors, quels sont les critères à considérer pour être en mesure de faire ''le bon choix'' dans un contexte d'intervention de groupe médiée par une plateforme de visioconférence ?

L'intervenant.e qui désire interagir avec un groupe en ligne doit par conséquent connaître les finalités, les possibilités et les contraintes des outils utilisés. Cela nécessite donc l'acquisition de plusieurs composantes techniques requises pour effectuer l'activité d'intervention, d'où l'analyse de ma pratique en fonction des concepts élaborés par Nélisse (1998). D'une part, pour l'intervenant, le contexte numérique d'une pratique de groupe en ligne exige d'avoir connaissance des aspects légaux et déontologiques reliés aux aspects techniques de l'outil, afin d'assurer la protection de la vie privée et la confidentialité de tous. D'autre part, le choix de l'outil doit aussi permettre une bonne mise en branle des synergies groupales, faciliter le sentiment d'appartenance, dans un cadre articulé, permettant d'assurer toute forme de respect des participants. En outre, ceux-ci doivent en comprendre et en intégrer le fonctionnement, afin d'expérimenter une participation optimale, avec le moins de contraintes possible, en fonction des objectifs et de la cible commune du groupe. Les défis induits par l'utilisation des TN m'ont amené, tout comme les participants, à mettre en œuvre des stratégies collectives pour contourner les barrières fixées par l'outil (mais également de faire profiter au groupe de leurs avantages), afin de reste fidèle à mes convictions en lien le travail social et pour permettre aux participants de bénéficier des dynamiques d'aide mutuelle et de l'*empowerment*.

La littérature consultée avant la rencontre pré-groupe du 15 novembre 2022 indiquait que les outils numériques étaient une alternative intéressante pour une pratique de groupe, dans la mesure où les conditions d'accès, d'accessibilité, de confidentialité et de compétences techniques étaient à la fois présentes et partagées par tous les membres du groupe (Breton *et al.,* 2021). Les rencontres pré-groupes m'ont aussi permis de solliciter les participants du groupe à venir, afin de discuter avec eux de ces critères. Ce qui ressort de leurs discours, c'est l'importance du poids accordé aux avantages offerts par les outils numériques, notamment en termes d'accessibilité, des facteurs souvent retrouvés dans la littérature existante :

Tableau 5.1 Avantages perçus des participants sur l'accessibilité des outils numériques utilisés pour l'activité d'intervention

Avantages perçus	**Justification des participants**	**Justification des écrits scientifiques :**	**Auteurs**
Meilleure accessibilité	Économie de temps, d'argent et transport	meilleure accessibilité pour des gens dans des milieux ruraux éloignés	Breton *et al.* (2021)
	Ne pas avoir à se déplacer Permet d'éviter le trafic Permet d'assurer les rencontres en cas de conditions météorologiques/conditions routières difficiles	accessibilité accrue pour certaines personnes (conditions de santé difficile, manque de transport ou éloignement géographique)	Botta *et al*. (2021)
	Pouvoir participer à partir de son domicile ou tout autre endroit de son choix	Sentiment de contrôle plus fort en virtuel, ce qui aurait un effet positif sur le climat de groupe (possibilité de quitter en un seul clic la rencontre, de choisir le lieu, etc.)	Norwood *et al.* (2018) ; Wood et al. (2021)
	Permet d'avoir une plus grande flexibilité pour les participants qui sont en télétravail	Meilleure conciliation avec les horaires de travail	Barak et Grohol, (2011) ; Nadan *et al* . (2020)
	Permet de briser l'isolement pour ceux qui sont en télétravail	Les groupes en ligne sont propices au développement d'un espace de partage et d'entraide, où l'intimité peut être profonde	Shapira *et al.* (2021)
Meilleure assiduité aux rencontres	TN favorisent la présence aux rencontres, dans la mesure où les conditions en ligne n'entravent pas la participation «Quand on a tout de disponible, c'est facile de se connecter !»(P4)	Attrition en mode virtuel similaire à l'intervention en présentiel	Mendelson *et al.* (2022)

Cette accessibilité répondait majoritairement pour les pères participants, à un besoin d'efficience et de productivité, permettant d'agencer à la fois responsabilités familiales, horaires de travail atypiques (télétravail) et participations aux rencontres de groupe, tel que mentionné par un participant :

> «c'est sûr que de se connecter après une journée de travail, avec la routine du soir et les *lunchs*, ça se fait plus facilement que de prendre ses clés, entrer dans son *char*, trouver du stationnement, faire la rencontre, retourner chez nous pis aller me coucher» (P3)

Toutefois, il existe une facette purement technique au bon fonctionnement et à l'adéquation de la solution technologique par rapport aux besoins et à la situation de l'accessibilité : l'accès et la qualité de la connexion à Internet.

En effet, la connexion Internet haute vitesse est presque une condition sine qua non au bon fonctionnement des rencontres de groupe et conséquemment aux avantages offerts par l'accessibilité de toutes les technologies numériques. Et à ce sujet, à plusieurs reprises, les participants ont expliqué qu'il arrive souvent que leur connexion Internet disponible ne soit pas assez puissante pour utiliser pleinement les outils numériques : bande passante trop faible, grands ralentissements, lenteurs ou parfois coupures. C'est donc dire qu'intervenir avec un groupe en ligne comporte d'évaluer les conditions d'accès pour tous les membres du groupe, car le manque d'infrastructures permettant l'accès à un réseau Internet rapide, fiable et abordable contribue à reproduire des inégalités numériques (Breton *et al.,* 2021) ; Mendelson *et al*., 2022). Les populations peu ou mal desservies par les services de télécommunication risquent d'être privées d'un accès à ce type d'intervention. De plus, comme le revenu est le principal facteur ayant le plus d'impact sur l'accès Internet, les populations en situation de vulnérabilité économique ont un accès fort limité aux outils numériques nécessaires à l'intervention. Conséquemment, il existe un risque non négligeable d'encourager une forme d'exclusion numérique pour les participants ne possédant pas une telle connexion. Ainsi, ce ne sont pas tous les hommes qui, par exemple, ont accès à une connexion à Internet à haute vitesse ainsi qu'à l'équipement nécessaire pour effectuer de la visioconférence (fracture numérique de premier degré). Un récent sondage de la firme de recherche SOM effectué auprès de 644 hommes en janvier 2021 montre que l'accès à une connexion Internet à haute vitesse reste problématique pour 15% des hommes québécois situés en dehors de l'Île de Montréal, alors que 17 % des hommes ont mentionné de ne pas avoir accès à une tablette ou à un ordinateur avec caméra et microphone (SOM, 2021). La disponibilité du matériel informatique ainsi que l'accessibilité à une connexion à Internet sont

donc des éléments majeurs à prendre en considération dans une intervention de groupe en ligne (Almathami *et al*., 2020; Békés & Aafjes-van Doorn, 2020; Breton *et al*., 2021). En effet, dans une optique plus vaste, 12,6 % de la population canadienne n'aurait toujours pas accès à une connexion Internet à large bande et à des données illimitées, un taux qui augmente à 54,4 % en milieu rural (CRTC, 2021). Il peut donc s'avérer difficile de rejoindre certaines populations vulnérables en utilisant ce type d'intervention, notamment celles vivant de l'exclusion et des inégalités numériques telles que les personnes en situation de vulnérabilité économique et les aînés (Borg *et al*., 2019; Breton *et al*., 2021; Greffet & Wojcik, 2014; Weiss *et al*., 2018). De ce fait il devient primordial de réfléchir à une pratique de groupe qui ne reproduit pas des inégalités numériques en risquant d'imposer une forme d'exclusion pour les participants ne possédant pas les conditions propices à l'utilisation des TN.

L'enjeu de confidentialité devient aussi une condition d'accès liée à l'usage d'une TN, dans le cadre d'une intervention de groupe en visioconférence. En effet, la technologie utilisée peut poser un risque à la confidentialité si elle permet à des personnes extérieures au groupe d'écouter ou de se joindre aux rencontres, sans autorisation. D'une part, cette condition est intrinsèquement liée à la conception de la TN utilisée. En effet, l'outil mobilisé doit posséder des caractéristiques permettant d'assurer la plus grande sécurité possible, d'où l'utilisation de mon compte UQAM *Zoom* pour la réalisation des rencontres de groupe. À cet effet, les considérations éthiques institutionnelles requises pour le projet (CERPÉ) couplées au respect des normes de télépratiques de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) ont orienté mon choix de l'outil à privilégier. Les rencontres pré-groupe ont permis d'établir un consensus sur le fait que la plateforme de visioconférence utilisée pour les rencontres de groupe devait être en mesure de protéger la vie privée de tous les membres du groupe, ainsi que de posséder des fonctionnalités capables d'en assurer la confidentialité : codes d'accès, salles d'attente, partage d'écran limité, signalement des utilisateurs, suspension des activités du participant, capacité d'autoriser uniquement les utilisateurs authentifiés à participer aux réunions, etc. Cette notion de respect de la vie privée est d'autant plus importante dans le choix de la modalité de communication, laquelle doit se faire avec le consentement de tous les membres du groupe. Si la conception de la technologie utilisée est cruciale dans le respect de la vie privée des membres du groupe, l'environnement à partir duquel son usage est opérationnel l'est tout autant. L'accès à un endroit calme et confidentiel est nécessaire pour permettre aux membres de partager leur vécu en toute quiétude. Dans le sondage cité précédemment (SOM, 2021), 14 % des hommes québécois interrogés ont mentionné qu'ils n'avaient pas accès à un endroit calme et confidentiel pour faire de l'intervention de groupe à distance. Cette proportion

est encore plus élevée chez les hommes ayant des revenus plus faibles (22 %) et chez les hommes ayant un indice de détresse élevé (22 %). Fort heureusement, ce n'était pas le cas pour les participants au groupe. Pour pallier cet enjeu de taille, un local prêté par la Fondation le C.I.E.L. était disponible. Toutefois, lorsque les conditions d'accès le permettent, l'expérience des participants s'en trouve bonifiée, comme le démontre le tableau suivant :

Tableau 5.2 Avantages perçus des participants sur les conditions d'accès, en lien avec la littérature scientifique

Avantages perçus	**Justification des participants**	**Justification des écrits scientifiques :**	**Auteurs**
Contexte en ligne crée un environnement moins confrontant qu'en présence	Le foyer familial est un environnement connu et confortable	Environnement sûr et confortable pour le dévoilement dans les groupes de soutien	Botta *et al*. (2021)
	La barrière de l'écran facilite le dévoilement, puisqu'il protège des interactions directes et plus personnelles	Les participants à ce type d'intervention se disent plus à l'aise de se confier lorsqu'ils sont à distance, dans la sécurité que procure le fait d'être chez soi	Backhaus *et al*., 2012 ; Batastini *et al*., 2016 ; Castro *et al*., 2020 ; Dowling et Rickwood, 2013 ; Fernandez *et al*., 2021 ; Jenkins-Guarnieri *et al*., 2015 ; Mohr *et al*., 2012
	Favorise un plus grand sentiment de contrôle par rapport à la participation (les tâches exigées sont plus nombreuses : partage d'écran, lever la main, écrire dans le forum de discussion, etc.)	Sentiment d'efficacité et d'engagement plus fort chez les participants causés par la création des sous-groupes et favorisés, partage simultané de documents	Cameron et Tennenbaum (2021)
		Sentiment de contrôle plus fort en virtuel, ce qui aurait un effet positif sur le climat de groupe (possibilité de quitter en un seul clic la rencontre, de choisir le lieu, etc.)	Norwood *et al*. (2018) ; Wood *et al*. (2021)
	Fonctionnalités permettant le respect de la vie privée qui favorisent une perception positive de l'expérience en ligne	Confidentialité favorisée par la promotion de certaines pratiques (contrats de groupe, l'utilisation d'écouteurs et l'utilisation d'un mot de passe pour le lien virtuel)	Botta *et al*. (2021)

Certaines études soulèvent la question de l'accessibilité des groupes en visioconférence, en pointant notamment le fait que le manque d'aisance avec l'expression écrite ou avec l'utilisation des nouvelles

technologies peut être un obstacle important à l'adhésion de certaines personnes (Meier, Comer et Clifton, 2017). La littérature consultée à cet effet précise que la maîtrise des compétences techniques par l'intervenant et les participants sont une condition essentielle à acquérir pour que le déroulement de l'intervention en ligne soit perçu comme étant aussi efficace qu'en présence et dans une autre mesure pour amoindrir les effets produits par les outils numériques (p. ex. des retards audio, des problèmes de connexion, etc.) (Backhaus *et al*., 2012 ; Batastini *et al*., 2016 ; Castro *et al*., 2020 ; Dowling et Rickwood, 2013 ; Fernandez *et al*., 2021 ; Jenkins-Guarnieri *et al*., 2015 ; Mohr *et al*., 2012). La facilité et la fluidité de l'intervention à distance semblent être étroitement liées à la littératie numérique des intervenant.e.s, qui doivent faire preuve d'une certaine maîtrise des modalités techniques de l'intervention à distance (Banbury *et al*., 2018). Cette intervention est donc plus complexe quand les intervenant.e.s ne sont pas habitué.e.s à cette modalité.

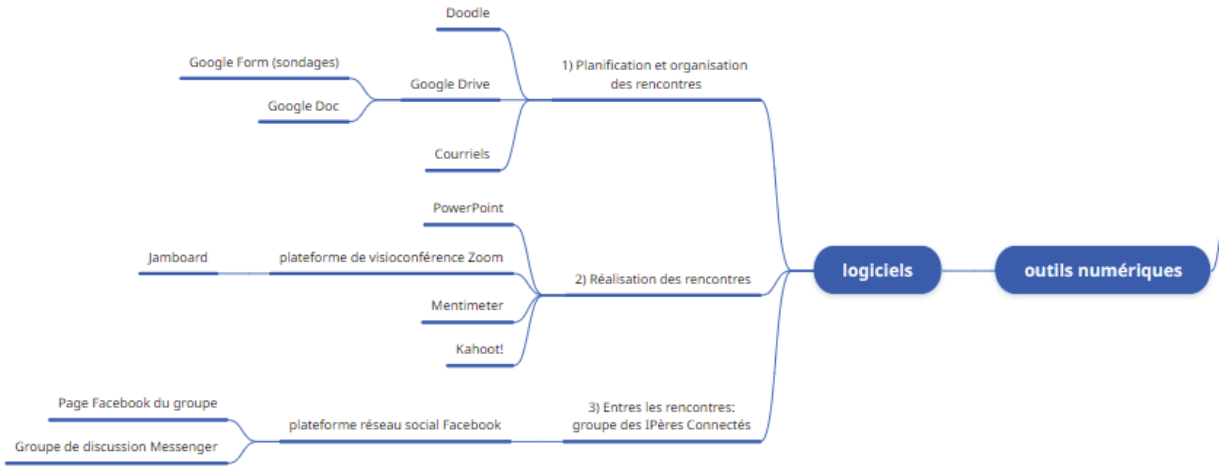
Pour ce qui est des outils utilisés hors des rencontres, les participants n'avaient pas les mêmes préoccupations en matière de confidentialité. Selon ceux-ci, ces outils n'étaient pas obligés d'avoir les mêmes standards en matière de protection de vie privée, puisqu'ils n'engageaient pas les participants dans un dévoilement de celle-ci. C'est pourquoi ils ont accepté d'incorporer et d'utiliser à leurs expériences collectives la plateforme collaborative Google et le réseau social *Facebook*.

Puisque tous les participants ont travaillé pendant la crise sociosanitaire, ils ont finalement développé une pratique de travail qui mobilisait certaines compétences techniques requises pour l'utilisation de ces outils. Proulx (2005) précise à cet égard que l'acquisition d'une pratique s'opère à la suite d'un usage récurrent, sous la forme d'habitudes ancrées dans la vie quotidienne, rendue possible par le développement de techniques de base, un savoir-faire, que les individus ou groupes ont acquis par l'exploration autodidacte ou par la formation. Certains participants travaillaient même dans le domaine du numérique, comme concepteur de jeux vidéo ou comme programmeur. Cela explique que pour la grande majorité des participants, les compétences techniques de base liées à l'utilisation de plusieurs outils requis pour la participation au groupe étaient déjà bien présentes, préalablement développées dans le cadre de leurs activités professionnelles.

5.1.1 Quels sont les outils numériques utilisés par l'étudiant-chercheur d'une part et par les membres du groupe de pères d'autre part ?

Dans le cadre de ce projet, il s'agit davantage d'une intervention de groupe en ligne, médiée par une plateforme de visioconférence (logiciel *Zoom*). Cela suppose donc qu'il y a dialogue entre deux ou plusieurs personnes, par terminal audiovisuel interposé. Par conséquent, la réalisation de cette intervention de groupe en ligne nécessite d'une part des outils matériels (ordinateurs portables ou de table, tablettes, cellulaires) à partir desquels il sera possible d'avoir accès à des éléments opérationnels permettant une communication son/image en temps réel : écrans munis de caméras (webcams), casques d'écoute, microphones et haut-parleurs. D'autre part, l'intervention de groupe en ligne nécessite également l'usage d'outils logiciels. Ceux-ci, bien qu'entièrement numériques du fait qu'ils sont constitués de code de programmation, se combinent aux composants matériels pour devenir utilisables. L'outil TN en soi devient alors une combinaison d'outils ou d'objets TN (D'Amours, 2023). Par exemple, pour effectuer une rencontre de groupe sur *Zoom*, l'application elle-même doit fonctionner sur un appareil physique. Dans le projet de recherche-intervention, les outils sont les TN et elles sont utilisées par le groupe pour accomplir une tâche, atteindre un résultat (ex : faire les rencontres en ligne, partager des ressources, etc.). Les outils numériques utilisés dans le cadre du projet de recherche-intervention ont été les suivants :

Figure 5.1 Outils numériques utilisés par les membres du groupe de pères en ligne (intervenant inclus)



Les outils prévus pour la planification et l'organisation des rencontres ont été sélectionnés selon des critères provenant du vécu des participants. En effet, puisque certains d'entre eux avaient déjà eu recours à ces outils dans le cadre de leurs activités professionnelles, ils ont, d'entrée de jeu, donné leur avis sur leurs critères d'usages : facilité, efficacité et appropriation réaliste (ne pas avoir besoin de suivre une

formation). Ainsi, l'utilisation du *Doodle* me permettait d'organiser les plages horaires les plus populaires chez les participants et le *Google Drive* leur permettait d'avoir accès à l'ordre du jour de la rencontre, aux activités planifiées (via un document dans *Google Doc*) et aux formulaires d'appréciation pour chaque rencontre (via un sondage dans *Google Form*). Tous les participants avaient une adresse courriel, ils étaient donc aptes à recevoir des invitations, choix de plages horaires et sondages, leur permettant d'exprimer leurs préférences, de façon asynchrone et selon leurs disponibilités. L'utilisation des applications *Google* était collaborative et j'encourageais tous les participants à y ajouter, retirer ou modifier des informations sur les points à l'ordre du jour, afin qu'ils puissent développer des compétences axées sur une participation de groupe. De plus, cela me permettait d'avoir un retour sur l'évaluation de la rencontre, sur les thématiques et les besoins et attentes à explorer, bref sur des informations permettant l'ajustement des rencontres à venir. Bien que j'avais fait part de me craintes concernant la sécurité et la confidentialité concernant l'utilisation du *Google Drive*, il semble que ce n'était pas un aspect qui inquiétait les participants. Ceux-ci y voyaient plutôt une façon de centraliser les informations tout en évitant l'accumulation de courriels. L'utilisation de la plateforme *Teams* aurait probablement évité ce dédoublement de travail, mais peut-être aux dépens d'une plus grande familiarité des usages reliés aux fonctionnalités du *Google Drive*.

Pour ce qui est de la réalisation des rencontres de groupe, l'outil privilégié de tous était la plateforme de visioconférence *Zoom*. Cette préférence peut être attribuable à la démocratisation et l'extension croissante de *Zoom* au travers des acquis d'équipements divers (téléphones intelligents, tablettes, ordinateurs) et des habitudes de vie (i.e. télétravail), comme en témoigne le discours d'un des participants : «*Zoom*, on l'utilise souvent, avec le travail et les réunions…on reçoit les invitations avec le lien. On est rendus habitués d'avoir des *meetings* en *Zoom*. […] mais mettons FaceTime ou des appels *Messenger*, c'est plus pour des amis». Par conséquent, le choix de la plateforme de visioconférence s'explique davantage par une familiarité des usages et un emploi de plus en plus fréquent de cet outil dans leur vie professionnelle. L'utilisation de la fonctionnalité *Jamboard* (tableau blanc numérique collaboratif) était prévue pour permettre à tous les participants de collaborer en direct, de façon visible pour tous, afin de complémenter les activités prévues à l'ordre du jour. Les PowerPoint que je préparais et partageais durant les rencontres permettaient aux participants d'avoir l'information scientifique relative aux thématiques, dans une formule de type *Mythes ou Réalités?*. Après plusieurs ajustements pour tous les membres du groupe, l'utilisation de l'application numérique *Mentimeter* me permettait d'avoir un nuage de mot

partagé à l'écran qui offrait une vue d'ensemble sur les qualificatifs choisis par les membres pour décrire leur niveau d'énergie.

Finalement, afin d'offrir un espace virtuel pour encourager les moments informels, le partage et la vulgarisation de connaissances en lien avec les thématiques choisies par le groupe, j'ai collaboré à la création d'une page *Facebook* et d'un groupe de discussion *Messenger* : Les IPères Connectés. Cette création était collective et tous les membres du groupe y ont participé.

5.1.2 Dans quelles mesures la conception, l'accès et l'accessibilité de ces outils influencent-ils leurs utilisations par l'intervenant d'une part et par les membres du groupe de pères d'autre part ?

L'intégration des TN dans une pratique sociale de groupe induit chez l'intervenant la responsabilité d'allier le bon fonctionnement de ces outils au profit d'une émergence probable de l'aide mutuelle et de l'*empowerment*. Le cadre de ma supervision clinique m'a permis de réfléchir aux conditions de base qui doivent être réunies pour permettre le bon déroulement de l'intervention. Si certaines conditions sont liées aux caractéristiques intrinsèques de l'outil (accès, accessibilité et conception) d'autres relèvent davantage de facteurs humains. De ce fait, l'intervention de groupe en ligne semble nécessiter de nouvelles compétences, notamment: 1) la capacité d'évaluer l'aptitude des participants à faire fonctionner l'outil adéquatement pour l'intervention en ligne (i.e. développer une aisance technologique); 2) faire preuve d'une « téléprésence » en limitant les distractions et les interruptions au maximum ; 3) avoir des connaissances juridiques et réglementaires au sujet de ce type d'intervention; 4) évaluer et considérer la pertinence d'utiliser les TN, afin de respecter les fondements théoriques du travail social de groupe (autrement dit : à qui cela profite-t-il le plus ?). De plus, dans le cadre de mon utilisation de la plateforme de visioconférence *Zoom*, j'ai été à même de constater qu'il existe des éléments propres au contexte numérique qui interrogent une pratique de groupe en ligne, en raison des spécificités de l'outil (i.e. le cadre), à partir duquel j'intervenais. Ce cadre a pour particularités notables de ne pas être délimité dans un espace physique (absence d'indices non verbaux), de s'inscrire dans une pluralité de territoires indépendants et distanciés, d'être à l'interface entre un espace public (la rencontre de groupe) et espace privé (majorité de participants à domicile : un espace à la fois familier et intime), d'être ouvert aux imprévus techniques (connexion interrompue) et environnementaux (entrée d'un proche dans une pièce). Par conséquent, l'outil soulève plusieurs enjeux éthiques liés à son utilisation. À cet effet, certains auteurs soulignent l'importance d'adopter de nouvelles pratiques en lien avec la sécurité des utilisateurs de services, à savoir d'obtenir des informations sur leur emplacement, de confirmer que l'environnement

dans lequel ils se situent est sécuritaire et d'établir un protocole de sécurité avec eux (Hom et coll., 2020; Rosen et coll., 2020; Van Daele et coll., 2020). Les rencontres de supervision m'ont aussi fait réfléchir sur les effets notables induits par la TN sur les communications dans le groupe. La conception de l'outil numérique influence indubitablement la façon d'interagir avec les participants et c'est un défi retrouvé abondamment dans la littérature qui traite de ce sujet. Plusieurs auteurs mentionnent que les principales difficultés rencontrées dans le cadre de cette pratique sont directement liées aux dynamiques relationnelles suivantes : présence émotionnelle, communication interpersonnelle, intimité (Ben-David, Ickeson, Kaye-Tzadok, 2021). Je conviens que les conditions d'accès, d'accessibilité et la conception de la TN entraînent une modification des communications. Durant les rencontres de groupe, le cadre de mon intervention limitait l'observation du langage non verbal des participants, me donnant peu d'indices sur son interprétation. De ce fait, je devais déplacer mon attention sur le contenu des échanges et sur le ton du message perçu pour interpréter les pensées et les émotions des participants. La littérature corrobore cet état de fait, indiquant que dans une intervention de groupe en ligne, l'absence d'indices non verbaux et le manque de contact visuel direct peuvent parfois créer une confusion dans l'interprétation des messages, menant à des incompréhensions (Barak, 2005). Cette spécificité reliée au cadre virtuel exigeait de ma part d'être beaucoup plus attentif aux postures faciales des participants, un facteur contribuant certainement à une fatigue (la fameuse fatigue *Zoom*), un sentiment retrouvé abondamment dans la littérature actuelle (Amichai-Hamburger *et al*., 2014). Steinberg (2008) précise quant à elle que l'animation d'un groupe favorisant des interventions à tour de rôle est à proscrire, parce qu'elle restreint la spontanéité des membres en plus de causer de la distraction chez ceux qui ont déjà pris la parole et de rendre anxieux ceux qui ne sont pas encore intervenus. Ce défi lié à la conception des outils numériques encourage à trouver le juste équilibre entre lever la main virtuellement et prendre la parole spontanément, afin que les conditions d'usage ne deviennent pas un frein au développement de l'aide mutuelle et de l'*empowerment*. Finalement, la TN confère un certain pouvoir à celui qui organise les rencontres, celui-ci ayant le contrôle total sur le droit de parole des individus (p. ex. rendre muets les participants) et la présence de ceux-ci (p. ex. exclure un participant de la rencontre) (Bellini et Westmarland, 2021). Pour ma part, l'instauration d'un contrat «de bienveillance» envers le groupe aura eu comme effet d'éviter d'imposer de telles contraintes aux participants, même si en théorie, cela avait été rendu possible par l'usage de la TN, contrairement à une intervention en présence, dans laquelle rendre muet un individu est pratiquement impossible.

Subséquemment, pour finir, ce qui ressort de l'analyse sur les outils soulève en fait un questionnement d'envergure. Selon Nélisse, un outil est un objet qui « est fabriqué pour agir sur la matière pour produire d'autres objets ». Autrement dit, l'objet n'a pas une fonction déterminée, ou déterministe, en lien avec la pratique de groupe, mais est utilisé pour produire un résultat. Là où la peur des TN comme outils s'installe, c'est souvent, toujours selon Nélisse, dans un sentiment de standardisation de la pratique. L'utilisation de l'outil est directement liée à sa perception d'usage, comme le soulignent Jaréguiberry et Proulx (2011). Ces auteurs étayent une réponse à la question de l'usage des TN selon deux angles d'analyse, relatifs aux déterminismes : technique et social. Ces déterminismes influenceront les représentations ou les visions à la fois pour l'intervenant et pour les participants. Ces visions orienteront à leur tour les motivations des participants, tout comme les dynamiques groupales. Si le déterminisme technique veut étudier les effets que les « dispositifs techniques » ont sur les comportements de la société, tant au niveau des individus que des groupes (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 11), le déterminisme social, pour sa part, procède autrement : « La démarche est l'inverse symétrique : il s'agit de déterminer en quoi les structures de reproduction du social conditionnent le développement des technologies » (Ibid, 2011, p. 19). « Ainsi, l'objet technique faisant émerger un sentiment de crainte et d'étrangeté chez l'utilisateur potentiel lui apparaîtra plus difficile à maîtriser » (Ibid, 2011, p. 81).

Toutefois, les déterminismes de ces auteurs peuvent poser le piège de catégoriser les usages selon des catégories prédéterminées et par conséquent qui ne sont pas toujours signifiants pour les participants du présent projet. Il faut donc chercher à analyser les pratiques selon un modèle qui vise à aller au-delà des déterminismes où : « l'usager est replacé dans sa capacité d'acteur » (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 53). La nécessité d'articuler une réflexion autour d'une pratique qui s'intéresse à l'interaction entre l'usager et le dispositif permet d'observer tant la partie humaine que la partie « machine » des interactions, car au-delà de leurs limites techniques, ces dispositifs interrogent également la façon dont l'intervenant et les membres du groupe se comportent pour faire face aux défis d'utilisation observés dans un contexte décorporalisé, tel que détaillé dans le tableau suivant :

Tableau 5.3 Défis observés pendant les rencontres et ajustements dans la pratique

Défis en lien avec l'utilisation des TN pendant les rencontres de groupe	**Effets potentiellement négatifs sur la dynamique de groupe**	**Ajustements de la pratique en fonction de l'expérience des participants et de l'intervenant**
Garder les participants concentrés sur les objectifs de l'intervention et du groupe	Les distractions lors de l'intervention sont plus nombreuses La personne participante est simultanément observatrice d'elle-même et observée par les autres	**Pour l'intervenant :** -Clarifier et amplifier les discussions importantes, afin d'assurer une compréhension mutuelle et de garder les participants concentrés -Limiter l'implication des participants dans d'autres activités -Inviter à désactiver l'affichage de son image dans l'interface (pour ceux qui le désirent) **Pour les participants :** -Choisir une pièce calme et privée -Se concentrer sur les interactions du groupe -Actionner la caméra vidéo -Utiliser des écouteurs pour éviter les retours sonores -Arrêter le son du micro lorsqu'on ne parle pas au groupe -Désactiver l'affichage de sa propre image dans les paramètres -Utiliser la fonction «lever la main» pour demander le droit de parole
Le contexte en ligne affecte l'engagement et la motivation des participants durant les rencontres de groupe	Difficultés liées à la distribution de documents et à l'accomplissement de certaines activités pourraient entraîner une diminution de la pleine participation	**Pour l'intervenant :** -Envoyer les documents requis pour la rencontre avant, par courriel -Validation et variation du contenu des rencontres pour encourager la participation (ex : activité en duo, thermomètre d'états, discussion en petits groupes, pauses, jeux de rôles, etc.) -Utilisation de deux écrans pour faciliter l'animation des rencontres et mieux voir les participants (il faut expliquer pourquoi l'intervenant regarde ailleurs !) -Prévoir un contenu stimulant (ex : PowerPoint, vidéos, exercices pratiques, etc.) -Utiliser la fonctionnalité du ''Jamboard'' (tableau blanc) pour montrer les réponses d'un exercice (si les participants sont à l'aise avec la fonctionnalité -Utiliser le partage d'écran pour mettre en évidence les informations clés, donner des exemples et faciliter la discussion de manière synchrone.
	L'observation du langage non verbal des participants étant limitée, il peut être plus tentant pour l'étudiant-chercheur d'adopter par inadvertance une approche plus prescriptive ou	**Pour l'intervenant :** -Porter une attention particulière au langage non verbal des participants (caméras ouvertes) et nommer les réactions.

Défis en lien avec l'utilisation des TN pendant les rencontres de groupe	Effets potentiellement négatifs sur la dynamique de groupe	Ajustements de la pratique en fonction de l'expérience des participants et de l'intervenant
	informative et moins engageante sur le plan émotionnel	-Refléter plus fréquemment les réponses provenant des participants, afin de maintenir leur engagement. **Pour les participants :** -Ouvrir la caméra et être en mesure de présenter son visage adéquatement
	La fonction de clavardage instantané de la plateforme de visioconférence peut mener à des questions et des réponses différées (asynchrones), entravant alors la participation	**Pour l'intervenant :** -Valider avec le groupe s'il est possible d'éviter la fonction de clavardage instantanée, pendant que quelqu'un prend la parole dans le groupe -Utiliser le clavardage pendant les pauses, au début ou la fin de la rencontre -Diviser le contenu en segments, fournir un contenu d'introduction pour chaque segment spécifique afin de générer de l'intérêt **Pour les participants :** -Consulter les conversations du clavardage instantané seulement à des moments convenus par le groupe
Difficulté à repérer et valider les émotions	Faire preuve d'écoute active, avoir un contact visuel empathique et reconnaître les émotions sont des défis lors de l'intervention en ligne	**Pour l'intervenant :** -Observer les réactions et les émotions des participants pendant que les autres membres parlent. Par la suite, nommer et valider les réactions au fur et à mesure qu'elles sont remarquées. Un groupe plus petit permet d'accorder davantage d'attention pour l'interprétation et la validation des émotions.
	Porter une attention aux émotions et aux messages non verbaux des membres du groupe peut être un défi lorsque les problèmes techniques réduisent la qualité de la communication	**Pour l'intervenant et les participants :** -Regarder régulièrement sa caméra pour améliorer le contact visuel perçu par tous les membres du groupe, en particulier lors de la validation des émotions des participants.
Fluidité des interactions parfois compromise par la TN **Gérer le tour de parole et favoriser les dynamiques d'aide mutuelle, tout en**	Les plateformes de visioconférence encouragent davantage le tour de parole que les échanges croisés.	**Pour l'intervenant :** -Utiliser le partage d'écran pour montrer un continuum de changements en lien avec les objectifs du groupe et les objectifs individuels, puis demander aux participants d'indiquer où ils se situent **Pour les participants :** -Lorsqu'il désire prendre la parole, noter sur un support (numérique ou physique), les idées qui émergent, afin de contribuer à un retour constructif entre les échanges

Défis en lien avec l'utilisation des TN pendant les rencontres de groupe	Effets potentiellement négatifs sur la dynamique de groupe	Ajustements de la pratique en fonction de l'expérience des participants et de l'intervenant
recadrant les conversations nécessite beaucoup de techniques pour l'intervenant	Il y a un risque de diminution de l'affirmation des autres participants, car ils ne veulent pas «voler» le tour de parole des autres. Cohésion du groupe parfois affectée par la complexité à trouver un fonctionnement optimal, structuré, facile à comprendre, permettant une certaine flexibilité.	**Pour l'intervenant :** -Faire des pauses pour résumer les prises de parole des membres du groupe (discours, points clés, manifestations d'émotions, affirmations non verbales) -Employer les mêmes méthodes de travail social des groupes qu'en présentiel et ne pas combler les silences (ex : demander la raison du silence au lieu de les questionner à savoir s'ils ont compris ou non, car les silences sont normaux Montrer par des gestes non verbaux clairs l'écoute active en évitant les sons superflus (ex : « ok », « mmhmm », etc.) -Faire vivre l'expérience d'essayer une rencontre (ou une partie de rencontre) en : 1) Levant la main virtuellement 2) Se coupant la parole 3) -Valider avec le groupe l'option qu'il préfère et pourquoi -Avec l'accord du groupe, noter dans le clavardage instantané l'ordre des tours de parole -S'il y a un manque de cohésion, encourager l'utilisation de la fonction «lever la main», dans le but de réduire les perturbations et améliorer la cohésion du groupe. **Pour les participants :** -Utiliser une méthode de communication cohérente avec les normes et les valeurs du groupe (se couper la parole ou lever la main virtuellement)
Créer des liens entre les participants du groupe prend plus de temps	De par sa nature «distancielle», l'intervention en ligne exige plus d'efforts aux membres dans le développement de liens entre eux et offre moins d'occasions d'échanges informels entre les membres du groupe.	**Pour l'intervenant :** -Offrir de garder la connexion en ligne ouverte pendant la pause et après la session pour que les membres intéressés puissent avoir des conversations entre eux, lors de discussions informelles -Prévoir une activité brise-glace et une activité de fin pour en apprendre davantage sur chaque participant -Créer des «chambres» pour le travail d'équipe ou en dyade (idéalement en équipe de 2 ou de 4). -La parole en contexte virtuel est le principal vecteur de l'incarnation du lien, il faut par conséquent mettre plus d'emphase sur l'analyse, la reconnaissance et le reflet des réactions

Défis en lien avec l'utilisation des TN pendant les rencontres de groupe	Effets potentiellement négatifs sur la dynamique de groupe	Ajustements de la pratique en fonction de l'expérience des participants et de l'intervenant
		verbales des participants, pour établir des liens entre eux. Le contexte amène à centrer principalement l'attention vers le **visible** des interactions. -Évaluer dans quelles mesures est-il profitable pour le groupe d'éteindre la caméra pour un participant (i.e. la protection fournie par l'écran, facilite parfois la parole). **Pour les participants :** -Pour créer des liens, il faut «faire présence» en ligne: l'usage de la caméra permet au groupe d'accéder à des indices non verbaux, tandis que le micro apporte des indices verbaux (audio) qui modulent les réactions des membres du groupe. -Il revient au participant de choisir dans quelle mesure est-il à l'aise de se voir à l'écran, en même temps qu'il assiste aux rencontres avec les autres (i.e. être ou ne pas être en présence à la fois de sa propre image et celles des autres)
Vérifier les compétences et les infrastructures numériques de tous.	Le niveau de stress vécu par les participants variait grandement d'une personne à une autre, en fonction de leur littératie numérique respective	**Pour l'intervenant :** -Offrir un document papier visuel illustré de captures d'écran pour montrer aux personnes moins à l'aise technologiquement comment se connecter sur la plateforme de visioconférence, ses différentes fonctionnalités, etc. -Offrir une formation prégroupe sur les fonctionnalités possibles de la plateforme utilisée -Prévoir du temps pour adapter les activités du programme en fonction du niveau de connaissances et de littératie numérique des participants -Prévoir des activités de partage et de discussions sur la manière d'utiliser les TN pour une rencontre en ligne. Proposer aux participants qui détiennent le savoir et le savoir-faire relié aux usages des outils d'en faire profiter le groupe -Pour les personnes qui n'auraient pas le matériel nécessaire pour les rencontres : vérifier la possibilité d'expédier un colis. Mais coût associé plus grand et également tenir compte d'une planification qui implique les délais d'envois postaux ou autre moyen d'expédition **Pour les participants :** -S'assurer d'avoir le matériel nécessaire pour amoindrir les contraintes du contexte numérique, afin de pouvoir profiter pleinement de l'expérience de groupe en ligne. Dans le cas contraire, ne pas hésiter à le mentionner, afin d'éviter toute exclusion numérique (dans la mesure du possible)

Défis en lien avec l'utilisation des TN pendant les rencontres de groupe	Effets potentiellement négatifs sur la dynamique de groupe	Ajustements de la pratique en fonction de l'expérience des participants et de l'intervenant
	Une fatigue numérique peut être constatée chez les participants qui font un usage quotidien et répétitif des TN (télétravail, cours en ligne, etc.)	**Pour l'intervenant et les participants :** -Interroger régulièrement les membres sur leur niveau d'énergie. Valider la présence de la fatigue et décider collectivement si l'offre de pause devient nécessaire (à toutes les 20-30 minutes ou selon les besoins).
	Préoccupations éthiques par rapport à la plateforme de visioconférence	**Pour l'intervenant :** -Dans une rencontre prégroupe, discuter des préoccupations en lien avec les justifications éthiques pour l'utilisation de la plateforme choisie -Nommer et expliquer les enjeux de confidentialité de la plateforme **Pour les participants :** -Prendre connaissance des enjeux de confidentialité liés à l'intervention de groupe en ligne

Les entrevues de la mi-parcours et post-intervention indiquent que l'utilisation de *Zoom* par les participants se justifie en premier lieu par l'avantage notable de l'abstraction des contraintes temporelles et spatiales. Le fait d'utiliser largement les TN dans d'autres contextes (ex. : télétravail, contacts avec la famille qui est éloignée, etc) contribue fortement pour les participants à apprécier le mode à distance en intervention de groupe. En deuxième lieu, la conception et l'accessibilité de l'outil offrent aux pères participants une impression de sécurité, dans la mesure où l'éloignement, la présence de l'écran comme barrière, la possibilité d'interrompre les échanges, combinés au confort environnant du domicile, assureraient une protection par rapport à la crainte d'être exposé au jugement d'autrui. En troisième lieu, la création et l'utilisation du groupe *Facebook* des IPères Connectés auront permis un travail collaboratif entre les rencontres de groupe. Les pères participants mentionnent notamment que ce groupe était considéré comme un espace permettant d'obtenir plusieurs formes de soutien : informationnels (conseils sur des pratiques parentales en lien avec le numérique) ou émotionnels (encouragements pour une personne qui vit un évènement stressant). Les pères indiquent que ce groupe leur a permis d'accéder à des ressources plus personnelles, en ayant parfois accès au soutien bienveillant de participants concernés qui ont traversé par le passé les mêmes épreuves. Ils mentionnent finalement que le groupe virtuel leur permettait d'étendre leur réseau de soutien vers d'autres personnes (dans ce cas-ci préalablement rencontrées), sans pour autant qu'il ne se substitue à leur réseau de soutien déjà existant. Finalement, Nélisse dénote un point important en lien avec les outils, soit que les outils n'ont pas une fonction propre et unique, et que sans le contrôle d'agents humains, individuel ou collectif, ces outils ne peuvent rien accomplir adéquatement. Dans ce cas, afin d'accomplir des tâches et d'atteindre des résultats, les agents humains doivent avoir des méthodes de travail, permettant l'usage optimal des outils appropriés, ce qui constitue le savoir-faire.

5.2 Pourquoi et comment est-il utile de discuter des méthodes d'intervention sociale, de groupe à distance ?

Pour répondre à la question de recherche, il est d'abord nécessaire de se pencher sur les méthodes d'intervention utilisées durant le projet de recherche-intervention, celles-ci ayant une incidence sur l'émergence de l'aide mutuelle et de l'*empowerment* au sein du groupe. Les auteur.es consulté.es (Moyse-Steinberg, 1997, 2008; Toseland, 2017, Middleman et Goldberg, 1987; Shulman, 2006; Lindsay et Roy, 2017) stipulent que l'établissement du bon usage ou l'utilisation de méthodes appropriées aide l'intervenant et le groupe à atteindre les objectifs fixés. Toutefois, il convient de mentionner que le choix

d'une méthode doit être fait avec beaucoup de soin, en fonction des objectifs fixés par le groupe. D'ailleurs, une méthode n'est ni bonne ni mauvaise en soi, mais elle peut être appliquée efficacement, indifféremment ou non adéquatement. En d'autres mots : « l'usage d'un outil n'a de sens qu'en regard d'une opération, d'un résultat précis et circonscrit dans le cadre d'une activité spécifique » (Nélisse, 1998, p. 166). Ainsi, toutes les méthodes ne conviennent pas à tous les objectifs, toutes les méthodes ne peuvent pas être utilisées partout, car elles ne sont finalement qu'un moyen pour atteindre ces objectifs. Qui plus est, la nécessité de justifier et documenter la décision de recourir à certaines méthodes a été questionnée et réfléchie en supervision, dans une optique où elle devait correspondre à une modalité rigoureuse, provenant des connaissances nécessaires au guidage non seulement des outils numériques mobilisés, mais en s'assurant que les actions envisagées rejoignent également les valeurs, les préférences et les attentes des participants. Les méthodes devaient aussi concorder avec mes compétences comme intervenant.

Dans le présent projet, les méthodes se sont orientées corollairement aux objectifs fixés par les pères participants, à savoir :

1.Explorer les thématiques en lien avec l'utilisation du numérique à la maison, en s'inspirant du vécu et en s'aidant mutuellement (se donner du support)

2.Réfléchir collectivement sur l'impact des technologies numériques dans l'exercice de la paternité (comment cela modifie-t-il son expérience ?)

3.Renforcer son pouvoir d'agir comme père en :

3.1 ayant conscience des différentes logiques qui conçoivent le rapport entre l'utilisation qu'on fait des technologies et les relations parents-enfants

3.2 favorisant l'entraide et les ressources disponibles pour les pères (pas nécessairement en lien avec le numérique)

Ainsi, la juxtaposition des TN aux méthodes employées dans une pratique de groupe en ligne expose le fait qu'elles visibilisent certaines choses et en invisibilisent d'autres. Il est par conséquent utile de se questionner sur les ''prescriptions'' d'actions qu'elles engendrent. D'ailleurs, Jauréguiberry et Proulx mentionnent à cet effet que les objets eux-mêmes sont des acteurs. Il ne s'agit pas de limiter les usages

en termes de ce que font les individus, mais aussi de prendre en considération que les dispositifs techniques eux-mêmes peuvent être prescripteurs de normes politiques et morales (Jauréguiberry et Proulx, 2011, p. 85). Il est par conséquent primordial de prendre en compte qu'il n'y a pas que les participants et l'intervenant qui apportent des éléments qui peuvent influencer le déroulement de l'intervention, mais les TN également, puisqu'elles ont en elles-mêmes une signification sociale ou politique à travers leurs usages ou leur conception. Le choix de se conformer ou non aux exigences que l'ère numérique apporte aux interventions dans le domaine du travail social vient à la fois contraindre la pratique, tout en lui permettant de nouvelles possibilités. Autrement dit, les TN influencent. Cela étant dit, influencer ne signifie pas nuire, car comme il a été possible de le voir précédemment, l'intervention en groupe peut s'adapter aux défis intrinsèques à l'utilisation des outils numériques.

5.2.1 Méthodes utilisées (avec ou sans les objets numériques) par l'étudiant-chercheur pour favoriser (ou non) l'*empowerment* et l'aide mutuelle

À un niveau global, les méthodes employées[12] sont celles qu'on retrouve dans habituellement dans le travail social de groupe (TSG), des méthodes génériques, s'inscrivant dans un vaste ensemble de situations de groupe, selon la typologie de Berteau (2006) (également disponibles en chapitre 3).

À un niveau plus spécifique, les objectifs 1 et 3 font appel au développement de l'aide mutuelle. Or, Steinberg (2008) rappelle que l'aide mutuelle ne se manifeste que dans une ambiance équilibrée entre la liberté (d'exprimer ses émotions) et la qualité des interactions (se sentir écouté et respecté, l'ouverture d'esprit des membres, la confidentialité). Il y a donc un aspect important à considérer portant sur le climat des rencontres. Ce climat est directement lié à l'utilisation des TN, car il demeure fortement influencé par les conditions d'usages (accès, accessibilité et compétences numériques) et des contraintes provenant de la nature même du cadre qu'il impose. D'un côté, bien que l'utilisation des outils numériques pour l'intervention impliquait plusieurs outils, je choisis de prioriser l'analyse de ma pratique en fonction des rencontres effectuées par *Zoom*, puisque la majorité des phénomènes de groupe s'y sont déroulés. D'un autre côté, les supervisions m'ont permis de questionner ce cadre, en prenant conscience de l'importance

[12] Une carte conceptuelle est disponible en annexe X, décrivant les principales méthodes que j'ai utilisées pour réaliser l'intervention de groupe en ligne.

d'accorder plus de temps et d'énergie aux tâches requises pour favoriser des conditions propices au développement de l'aide mutuelle:

1) Développer un sentiment d'appartenance où chaque participant se sent lié aux autres membres du groupe (création du ''NOUS'')
2) Reconnaître et canaliser les forces des participants, tout comme les ressources, qu'ils devraient rendre disponible au groupe
3) Initier, encourager et renforcer les membres à l'utilisation de l'autoréflexion et l'autoréférence

Ainsi, le sentiment du ''NOUS'' (identification au groupe) est un élément central au développement de l'aide mutuelle, car il sous-entend que la réciprocité, la coopération et la camaraderie sont en développement au sein d'un groupe (Lindsay et Roy, 2017). Cela permet progressivement le partage de l'intimité, la prise de risque et le dévoilement de soi, qui seront petit à petit admis et encouragés au sein du groupe (Steinberg, 2008). Se rencontrer en ligne a cette particularité d'imposer une distance physique et psychologique entre les membres, entraînant un effet sur la cohésion du groupe. En effet, la littérature corrobore cet effet en expliquant notamment que la création du sentiment d'appartenance et d'unicité prend plus de temps en ligne qu'en présence (Labra et Casto, 2023). J'ai donc dû miser davantage sur cet aspect en y accordant plus de temps.

La méthode utilisée pour développer le sentiment d'appartenance au groupe a été travaillée en supervision à partir du concept de ''*pensée-groupe*''. En effet, travailler avec l'entité groupe requiert que l'intervenant développe ce que Middleman et Wood (1990) appellent la pensée-groupe. Ces derniers définissent ce phénomène de la façon suivante:

«Thinking group means considering the group as a whole first, individual participants second when initiating or responding to other» (Middleman et Wood, 1990, p.97).

L'utilisation de la pensée groupe stimule l'émergence de l'aide mutuelle, en encourageant la mise en place des dynamiques d'aide mutuelle, lesquelles se manifestent lorsque l'emphase est mise sur la collectivisation des situations et par la mise en commun des sentiments sous-jacents à cette situation. Développer la pensée-groupe impliquait alors que j'analyse chaque thème ou situation apportée au groupe, afin qu'elle puisse être applicable et transférable au vécu de *tous* les membres du groupe. Par conséquent, j'étais soucieux d'établir, autant que faire se peut, des liens entre le discours d'un membre et

comment les autres membres pouvaient se l'approprier, en fonction de leur expérience de vie. Cela exigeait d'ajuster la méthode en maintenant l'attention à la fois sur les besoins de l'individu, mais en considérant aussi ceux du groupe. Ensuite, une pratique de groupe axée sur l'aide mutuelle doit comporter une méthode qui favorise chez les membres un processus individuel d'autoréflexion, afin que ceux-ci fassent un retour sur leur vie et leurs expériences respectives (Steinberg, 2008). Pour dire les choses autrement, l'autoréflexion est un processus d'autoréférence qui renvoie aux expériences vécues et aux récits de vie. Pour que l'autoréférence émerge, il fallait par conséquent que j'invite les membres à partager leurs expériences. Pour Steinberg (2008), l'autoréflexion participe au développement de l'empathie et mène à l'autoréférence, soit l'action de partager ses histoires personnelles dans l'objectif d'« être aidant pour les autres et pour soi-même » (Steinberg, 2008, p. 52). Par ce processus, les membres reconnaissent qu'ils partagent un vécu similaire et qu'ils peuvent, par conséquent, s'entraider. Instaurer ce processus permet de voir à quel point les membres du groupe peuvent s'entraider dans la résolution de problèmes individuels. Pour arriver à ce résultat, je me suis inspiré des travaux de Kurland et Salmon (1998), qui proposent une méthode concrète qui se décline en sept étapes : 1) Présentation par un participant d'une problématique vécue pour laquelle il souhaitait l'aide du groupe, 2) Identification claire du problème par l'individu et le groupe, 3) Exploration du problème. Dans cette explication, des informations additionnelles pouvaient être recueillies à propos de la situation. Les membres du groupe devaient être attentifs à ce que l'individu disait. Les sentiments engendrés par la situation étaient identifiés. Comme les membres écoutaient et questionnaient, ils en venaient à comprendre à travers les yeux de l'individu et développaient ainsi de l'empathie, de la compréhension et du support. 4) Partage d'une situation similaire vécue par un ou des membres du groupe, 5) Élaboration de solutions possibles par le groupe, pour le membre, 6) Collaboration du groupe pour aider un membre à décider quelle action il voulait entreprendre et planifier comment le faire, 7) Partage encouragé par l'animateur, sur les apprentissages fait et comment les participants allaient les appliquer dans leur propre démarche.

L'ensemble de ces étapes a été suivi d'une dernière consistant à relancer le membre qui avait apporté la situation, et ce, afin de vérifier la pertinence de la solution en cours. Durant ce processus, une attention particulière devait être apportée au temps accordé à la troisième étape, soit l'exploration de la situation. Le groupe devait avoir assez de temps pour pouvoir se faire une idée juste de l'incident et pouvoir développer l'empathie nécessaire. D'ailleurs, Berteau (2006) souligne à cet effet que c'est à cette condition que se feront les liens entre la situation présentée et le vécu de chacun. Finalement, la reconnaissance des forces par des commentaires de ma part soulignant leur motivation et leur ténacité permettait de mettre

en évidence leurs réalisations à l'intérieur du groupe et contribuait à l'instauration d'un système d'aide mutuelle. Les forces correspondent aux compétences personnelles et interpersonnelles de même qu'aux ressources environnementales sur lesquelles les participants pouvaient s'appuyer pour maîtriser leur vie (Turcotte et Lindsay, 2019). Si l'utilisation des forces chez les participants est une méthode qui se retrouve dans les écrits classiques du travail social (Cohen, 2002), la littérature indique cependant que cet aspect est souvent négligé (Early et GlenMaye, 2000), car les professionnels de l'intervention sociale ont tendance à s'attarder davantage aux difficultés des personnes qu'à leurs forces. Cela étant, j'essayais autant que possible de mettre en lumière les forces des participants, pour stimuler la mise en place d'un système d'aide mutuelle. Au fur et à mesure des rencontres, les membres pouvaient s'échanger de nouvelles idées et une myriade de ressources leur permettant d'envisager des solutions novatrices à leurs problèmes communs. L'analyse des rencontres m'indique aussi que l'aide mutuelle n'apparaît pas par magie dans un groupe. Elle se construit progressivement. Il faut que certaines conditions soient mises en place. Par exemple, il importe que le groupe adhère à une cause et que les membres aient un but commun. Ensuite, il faut rendre la coopération souhaitable et faciliter la communication au sein du groupe, en adaptant la méthode aux outils numériques. À cet effet, j'ai souvent utilisé l'humour lors des rencontres, mais il importe de mentionner qu'il s'agit d'un art qui ne se base certainement pas sur des données probantes. De ce fait, je me devais d'être délicat dans la façon de l'utiliser, par exemple : ne pas ironiser pour ridiculiser quelqu'un ou pour éviter de discuter d'une thématique importante. Savoir rire de soi et percevoir le côté comique des choses a permis au groupe de se détendre, de recadrer les problèmes, d'en relativiser l'importance et d'abaisser la tension lors de conflits.

Les objectifs 2 et 3 sont directement liés à des méthodes préconisant le développement d'un *empowerment* individuel (Ninacs, 2008). Au départ, j'avais envisagé d'utiliser des méthodes exclusives au modèle du groupe autogéré. L'exploration des besoins et des conditions de vie des participants m'a amené à sélectionner certaines méthodes propres à ce modèle pour orienter le cadre de l'intervention, d'autant plus que celui-ci s'applique à de nombreuses problématiques en travail social (Mullender et Ward, 1991). Cette approche permet en effet de mettre de l'avant une vision critique de la société ainsi qu'une perspective d'égalité et d'équité, invitant les participants à s'approprier le pouvoir et à l'exercer. Une méthode qui encourage l'*empowerment*, en est une qui ne soulève pas seulement les manques individuels, mais aussi les manques à plus large échelle dans la société (Lemay, 2007). L'*empowerment* s'inscrit par conséquent dans une approche structurelle. Ainsi, ce qui est visé est d'augmenter le pouvoir de l'individu dans sa démarche et dans sa relation avec l'intervenant et la société (Ninacs, 1995). En effet, certaines

actions avaient pour objet l'analyse d'une situation des plans individuels et sociaux, mais d'autres mobilisaient des ressources, le développement d'une pensée critique, l'acquisition de techniques ou le renforcement d'un réseau social (hors ligne et en ligne). La littérature consultée affirme qu'une participation active à un projet permet d'augmenter le sentiment d'*empowerment* et d'estime de soi des individus (DeRobertis, 1981 ; Loignon *et al*, 2018). Ainsi, les relations entretenues dans ma pratique ont été teintées du souci d'établir des rapports égalitaires entre les personnes. À chaque étape du projet (de la définition des objectifs à l'évaluation finale), j'évaluais avec ma superviseure à quel point mon intervention était partenariale et non directive. De plus, comme mentionné précédemment, les participants du projet ont été mis à contribution dès le commencement de l'intervention. Dès le début, j'ai misé sur les capacités des individus à modifier eux-mêmes leur situation personnelle et leur a attribué un pouvoir décisionnel dans le projet (création du groupe *Facebook*, définitions des objectifs, des thématiques, etc.). Si un groupe offre un système d'aide mutuelle, chaque personne devient aidante, ce qui réduit l'écart de pouvoir entre l'intervenant et les membres. À partir du moment où les difficultés sont partagées, les causes structurelles apparaissent. De plus, le groupe devient alors un contexte idéal pour que s'expriment des individus autrement sans voix. Dans un tel cadre, les participants ont pu développer de façon sécuritaire les compétences nécessaires pour participer à une initiative qui les concernaient. Enfin, la dynamique d'aide mutuelle «la force du nombre» a facilité la mobilisation des pères participants et leur passage à l'action en : participant, développant des compétences pratiques, augmentant leur estime de soi et en développant une conscience critique.

Pour Ninacs (2008), le développement de l'*empowerment* individuel ne peut se faire qu'en entrant en relation avec les autres. Pour que cela soit une réelle participation, il faut que les individus puissent faire des choix et prendre des décisions. C'est ce qui a été réalisé, en consultant les participants du projet pendant sa durée. Cette participation s'est opérée en deux temps : premièrement en *Zoom* et deuxièmement dans le forum de discussion *Facebook*. Par *Zoom*, les participants ont fait le choix des thématiques à aborder, lesquelles prioriser. Ils ont exercé leur droit de parole. Ils ont négocié les buts, les objectifs de la cible commune, ils ont proposé des activités pour intégrer les connaissances transmises. Ils ont également négocié le contrat de groupe, établi des règles et participé au forum de discussion *Facebook*. Ce groupe de discussion qui était principalement investi hors des rencontres aura permis aux membres du groupe de s'exprimer sur des sujets d'actualité, de partager des ressources pour ceux qui en avaient besoin, de poser des questions, bref, de tisser des liens, des relations dans cet environnement numérique.

Les compétences pratiques, quant à elles, sont «les connaissances et les techniques permettant d'une part la participation (…) et, d'autre part, l'exécution de l'action particulière du groupe» (Ninacs, 2008, p.20). Donc la compétence pratique renvoie non seulement aux connaissances et compétences reliées à la participation au groupe, mais également à celles du rôle de père et plus largement à celles qui permettent d'agir pour faire changer la situation sociale et politique des pères. D'une part, les compétences techniques essentielles à la participation ont été intégrées à la pratique de groupe, notamment durant la première rencontre qui avait pour objectif d'égaliser les savoirs et les savoir-faire, par la transmission et le partage des connaissances relatives aux différents outils à utiliser. D'autre part, le partage d'un vécu paternel en contexte numérique aura permis au groupe de développer des compétences dans l'exercice de leur rôle au sein de leur famille. En effet, en déconstruisant la spécificité du rôle paternel et en analysant comment la socialisation masculine affecte les relations père-enfant au travers des pratiques numériques, les membres du groupe ont été en mesure d'ajuster leur encadrement, voir dans certains cas de le changer totalement.

L'estime de soi désigne selon Ninacs (2008) le fait qu'une personne se considère valable, capable d'agir et de réussir ce qu'elle entreprend. Toutefois, dans le cadre de l'*empowerment*, et particulièrement lorsqu'un individu ne se reconnaît pas dans cette valeur et ces capacités, la reconnaissance par les autres peut prendre la forme d'une valorisation de sa contribution dans le groupe auquel il participe et peut être un élément essentiel afin de permettre l'action. La technique consistera à miser sur les forces des membres du groupe dans les interactions, en accordant une attention particulière au sentiment de compétence des individus. Le fait d'offrir aux participants un espace de discussion (dans et hors des rencontres de groupe) permet parallèlement une forme de reconnaissance sociale, dans la diversité des pratiques parentales et des problèmes rencontrés, en regard des choix et des actions posées par les membres du groupe qui valident ou encouragent ce sentiment de confiance. L'acquisition de compétences techniques requises autant pour l'usage de l'objet numérique que dans l'encadrement de celui-ci devient utile, car les participants sont alors en mesure d'utiliser ces compétences nouvellement apprises en les appliquant dans leur vie quotidienne. Le développement de ces stratégies d'adaptation augmente l'estime de soi. Finalement, la possibilité de s'aider les uns les autres générait une forme d'appréciation positive et rehaussait le sens d'utilité sociale des pères participants.

Finalement, la conscience critique fait référence à la collectivisation des problématiques vécues, à l'influence de la société sur cette réalité, ainsi que les actions possibles à prendre pour faire changer celle-

ci. Cette prise de conscience est le fondement d'une quête de pouvoir réalisée par et pour les pères. Elle a un aspect collectif (les membres du groupe ne sont pas seuls à vivre cette situation), social (l'organisation sociale a une influence sur les problèmes) et politique (la solution du problème suppose des changements structurels). Pour Ninacs (2008), la conscience critique est un processus qui permet de passer d'un problème que la personne considère comme personnel à la réalisation que d'autres peuvent partager celui-ci et que les causes pourraient être sociales, soit extérieures à elle. Cette prise de conscience favorise la réduction de l'autoculpabilisation (l'individu est la cause du problème) et ultimement le développement d'une conscience politique, soit le fait qu'il faut agir sur la société pour régler le problème (Ninacs, 2008). Dans le cadre du projet, cette conscience critique pouvait s'acquérir par un travail réflexif, permettant aux participants de comprendre quels sont les éléments sociaux et structurels qui influencent leurs problématiques, pourquoi en est-il ainsi et comment faire pour s'approprier un pouvoir d'agir sur ces éléments. Dans cette optique, le travail ne s'effectue pas uniquement sur les déficits individuels dans cette vision. La méthode qui a été majoritairement utilisée pour instaurer cette prise de conscience a été directement empruntée du modèle autogéré (Pullen Sansfaçon et Ward, 2017). Il s'agit d'inviter les participants à se concentrer, en alternance, sur *ce que* sont les problèmes majeurs dans leur vie, *pourquoi* ils existent et *comment* les résoudre. Cette circularité permettait au groupe de s'approprier petit à petit une posture structurelle dans l'analyse de leurs problématiques.

Les composantes et les processus de l'*empowerment* individuel (participation, compétences, estime de soi et conscience critique) sont donc continus et en constante interaction. Elles sont directement entrelacées au travers du questionnement circulaire propre au modèle autogéré de Pullen Sansfaçon et Ward (2017). Par exemple, une personne a plus confiance en elle (élément de l'estime de soi) lorsqu'elle a les compétences pratiques pour effectuer une action et qu'elle ne ressent plus de culpabilité par rapport au problème, en acceptant la responsabilité sociale de celui-ci (élément de la conscience critique). Elle aura alors plus de facilité à participer à l'action du groupe et cette participation augmentera son estime de soi (Ninacs, 2008). Pour circonscrire plus clairement la problématique (le *quoi*), il a été discuté des aspects communs et partagés par les membres. À la suite de cette réflexion, les objectifs du groupe se sont plus clairement dessinés.

Poser la question du *pourquoi* permet aux membres «d'explorer des obstacles externes à la résolution de leurs problèmes et de déconstruire le sentiment d'impuissance qui les habite» (Pullen Sansfaçon et Ward, 2017, p.131). À travers leurs questionnements, les membres en sont venus à constater que les

problématiques vécues en lien avec les usages du numérique à la maison, pouvaient aussi venir d'une structure qui maintenait la responsabilité sur le dos des parents. Cette responsabilité nécessite des compétences et des fonctions parentales qui sont, de moins en moins considérée comme «du gros bon sens», tel que nommé par un participant. Selon les membres du groupe, on observe actuellement une tendance à diffuser et assimiler des savoirs psychologiques dans la pensée commune, inscrite dans une perspective dynamique d'acquisition de compétences et d'une capacité à «être un bon parent dans une ère numérique», qui elle, ne relève pas nécessairement du sens commun. Avoir conscience de cet état de fait encourage les participants à s'intéresser davantage à l'utilisation du numérique dans leur famille et à y poser un jugement critique, plutôt que de compter les minutes passées devant un écran. Ainsi, durant les discussions entourant les questions «quoi» et «pourquoi», les participants en sont venus à accuser les plateformes de «sembler proactives», en développant des outils d'autorégulation et insister sur une prise en main individuelle, dans un but inavoué d'éviter une conversation sur le pouvoir qu'elles détiennent, dans le secteur des technologies et pour en retarder la régulation de l'État. Prendre conscience collectivement des effets aliénants, persuasifs de la technologie et du sentiment de perte de contrôle qu'elle provoque a permis aux participants de collectiviser leur situation et d'en adresser certaines critiques.

Finalement, les membres du groupe ont pu mettre à l'œuvre des stratégies d'action en explorant le *comment*, bien que les changements se soient opérés à l'intérieur du groupe et de la famille plutôt que sur la scène politique. Toutefois, une initiative proposée par un membre du groupe a permis de continuer à cibler des actions favorisant les changements sociaux plutôt qu'individuels : la prise en charge de la page *Facebook Les* IPères Connectés. Cette initiative avait comme intention de continuer à offrir un ''lieu'' pour permettre aux membres de socialiser, s'échanger des ressources, offrir des informations, des connaissances en lien avec la paternité et le numérique. Par la pratique vécue en groupe, les membres ont par conséquent reproduit un espace sécuritaire, d'aide et de collaboration en ligne. Se ''retrouver'' entre pères, de façon synchrone ou asynchrone, permet d'offrir et d'obtenir du soutien, par les retours positifs obtenus. Il s'agit enfin d'un espace de construction d'une identité collective positive.

Certains objectifs étaient liés à l'acquisition de connaissances en lien avec les problématiques rencontrées. J'ai d'abord mis l'emphase sur des méthodes propres au modèle du groupe éducationnel (décrites au chapitre 3). La nuance demeure dans la participation des membres en lien avec la création du contenu et des activités à faire. Il est plausible d'affirmer que la dimension éducative apportée au projet a été au

service de l'*empowerment* en mettant l'emphase sur le développement d'une pensée critique à l'égard des structures du numérique (la structure du modèle techno-économique qui influence les usages) et des solutions proposées par les instances gouvernementales parfois jugées peu réalistes selon le vécu des participants. En partageant des connaissances de la littérature scientifique en lien avec les thématiques des rencontres, je me suis rendu compte qu'il n'y avait que peu de place pour une autre forme de savoir, celle provenant du vécu subjectif des individus. Mes rencontres de supervision m'ont par conséquent orienté sur l'importance du concept d'injustice épistémique (Fricker, 2007), un concept ayant guidé la dimension éducative du projet.

Selon Loignon *et al* (2018), « une recherche engagée devrait permettre une participation active, équitable et réelle des personnes » (p.6). Comme le souligne cet auteur, il doit y avoir un mélange des trois savoirs, soit les savoirs universitaires et théoriques, les savoirs d'actions et d'engagement et les savoirs expérientiels dans les projets de recherches. Effectivement, le savoir scientifique ne doit pas être le seul considéré dans les interventions. Le savoir expérientiel des participants ainsi que le savoir d'actions et d'engagement (revendications, actions) doivent être pris en compte avec la même importance. La combinaison des trois savoirs permet entre autres de co-construire les savoirs afin que le résultat soit représentatif de tous (Loignon *et al*, 2018)

À cet effet, les participants ont mentionné à la mi-projet qu'il était parfois difficile de différencier un fait scientifique d'une opinion, une connaissance développée et produite par des études scientifiques, d'un savoir-faire peaufiné par l'expérience. En ouvrant un peu plus sur ces préoccupations, j'ai été à même de constater qu'il y avait une **méfiance épistémique** en lien avec la dimension éducative du projet. Par exemple, lorsque le groupe abordait la question du temps d'écran requis pour les enfants, les participants ont pris conscience que les recommandations provenaient exclusivement du milieu scientifique (donc un savoir principalement détenu par les chercheurs), sans qu'il n'y ait de recommandations issues d'un savoir de type expérientiel (détenus par les personnes qui ont une expérience vécue du phénomène d'intérêt, en l'occurrence des pères ayant vécu des difficultés personnelles en lien avec l'utilisation de la technologie numérique à la maison).

Cela permit au groupe de prendre conscience que dans la société actuelle, il y a des inégalités de crédibilité entre les savoirs, en fonction d'un statut social, de genre, racial, etc. Cela produit l'effet que certaines personnes sont plus entendues que d'autres et conséquemment que les savoirs de ces personnes ont plus

de poids dans la prise de décision. Cette prise de conscience a produit un changement dans la méthode à employer pour transmettre et partager les connaissances. S'inspirer des principes de justice épistémique pour les appliquer à la pratique de groupe demande certaines conditions. Il faut créer un cadre solidaire et sécuritaire pour les personnes qui n'ont pas l'habitude de s'exprimer, d'être entendues, puis se sentir à l'aise de partager les enjeux, les vécus, les connaissances, qu'ils ont sans se sentir jugés ou discriminés (Fricker, 2007). Pour créer ce cadre, il faut adopter une certaine posture caractérisée par une forme d'écoute active, mais aussi par une humilité épistémique, c'est-à-dire de considérer que la connaissance que je possède n'est pas supérieure à celle des participants, elle est complémentaire, au mieux. Par voie de conséquence, ma superviseure a eu la sagesse de me confronter sur l'importance du consensus (Turcotte et Lindsay, 2019). En effet, contrairement aux valeurs retrouvées dans le travail social de groupe, une humilité épistémique requiert pour l'intervenant de tolérer l'incertitude du dissensus. Effectivement, lorsqu'on emploie des méthodes sensibles aux injustices épistémiques, il ne faut pas chercher à tout prix le consensus. Le dissensus est important, car il est un indicateur qu'il y a un dialogue entre les différents savoirs (Fricker, 2007). Dans les rencontres, les participants ont amené des contradictions par rapport à la vision commune du problème. En effet, certains voyaient que l'origine du problème étaient dans l'utilisation ou la conception des écrans, alors que pour d'autres, il s'agissait plutôt des recommandations qui prenaient la forme d'injonctions. Pour certains membres, le problème était plutôt dans le stress occasionné par la comparaison sociale en lien avec l'utilisation des écrans à la maison. J'ai donc dû passer outre ces contradictions, les envisager comme un appel à la **confiance épistémique**. Je réalise maintenant que cette posture permet d'ouvrir les points de vue sur différentes problématiques et prendre des détours que nous n'aurions autrement pas pris en compte.

J'ai donc essayé de donner une orientation de justice épistémique au projet à travers deux méthodes :

1) Donner accès les plus clairement possible à des connaissances qui peuvent être produites par le milieu scientifique, mais en prenant soin de pallier le manque d'accès à des ressources, tout en vulgarisant les informations qui étaient transmises

2) Intégrer des savoirs qui ne sont pas produits par ces processus scientifiques et professionnels, dans les réflexions, dans la production des connaissances par et pour le groupe

J'ai également structuré le programme d'activités en minimisant l'engagement hâtif des participants (et par conséquent la frustration qui pourrait en découler). Puisque l'intention était de mettre ces techniques

pédagogiques au service de l'aide mutuelle et de l'*empowerment*, j'ai accepté de partager graduellement mon autorité fonctionnelle avec les membres du groupe, de manière que ces derniers puissent développer leur confiance et un meilleur sentiment d'appartenance au groupe. Fondamentalement, cela n'est possible que par le maintien précaire d'un juste équilibre entre les activités à caractère pédagogique et les moments de partage entre les membres du groupe. En occupant une position moins centrale par rapport au groupe, j'amenais les membres du groupe à prendre conscience du pouvoir qu'ils avaient quant au contenu des rencontres et à la direction qu'ils voulaient donner au groupe. Cette technique visait essentiellement à donner, petit à petit, la parole aux gens qui généralement ne peuvent s'exprimer, pour leur permettre de générer leurs propres solutions.

Aussi, la structure d'une séance, a fourni un équilibre intéressant pour le partage du pouvoir dans l'intervention. Le modèle proposé avait un cadre clair et structuré, avec un sujet précis à l'ordre du jour. Il proposait également d'alterner entre des moments où un participant parle sans que personne ne l'interrompe et des moments où des échanges en groupe avaient lieu. En respectant cette méthode, il a été possible d'offrir un contexte assez sécurisant pour les hommes pour leur permettre de se faire confiance entre eux et de se révéler. Le cadre d'intervention a semblé aussi être assez souple pour donner aux hommes un sentiment de pouvoir nécessaire dans l'intervention (Dulac, 2001; Tremblay et L'Heureux, 2002; 2010), mais également assez ferme pour éviter une désorganisation à l'intérieur du groupe (Dulac, 2001). Débuter et terminer les séances par un rituel, soit prendre des nouvelles en début de séance et la terminer par une discussion d'intérêt général comme le sport ou la politique, a grandement contribué au succès du groupe, comme l'avait soulevé Lajeunesse (2008). En outre, les techniques de recadrage ont été très bien reçues par les participants. Il est possible d'avancer que ceci est en lien avec le partage équilibré du pouvoir au sein du groupe.

5.3 Méthodes utilisées (avec ou sans les objets numériques) par les membres et le groupe des IPères Connectés contribuant à favoriser l'*empowerment*, l'aide mutuelle[13]

Au fil des rencontres, les pères participants ont utilisé différentes méthodes pour développer leur *empowerment* et leur système d'aide mutuelle. Le groupe est devenu un système, qui a permis le développement de l'aide mutuelle en son sein : les membres ont pu expérimenter à divers degrés, les neuf dynamiques de l'aide mutuelle, ainsi que les diverses composantes de l'*empowerment* individuel (Ninacs,

[13] Pour de plus amples détails, une carte conceptuelle est disponible en annexe Y

2008; Steinberg, 2008). Ainsi, l'information partagée par et pour les membres a permis d'exercer un esprit critique sur les décisions à prendre dans l'accompagnement de leurs enfants en lien avec l'utilisation des écrans connectés au sein de la famille. Ils ont témoigné de leurs difficultés, partagé leurs vécus, en exploitant graduellement l'autoréflexion et l'autoréférence. En identifiant leurs défis et en réfléchissant sur l'environnement social dans lequel évoluent les enfants d'aujourd'hui, les pères participants ont pu reconnaître les dimensions structurelles et collectives des problèmes vécus en lien avec l'intégration des TN. De plus, par le partage des témoignages des membres du groupe, des éléments de compétences pratiques (dimensions de l'*empowerment* individuel) sont ressortis. En valorisant ces compétences dans le fait d'avoir développé des stratégies et des moyens pour réussir à surmonter les obstacles du quotidien (ex : discuter des moments familiaux *avec* écrans des moments *sans* écrans, accès au cellulaire durant le souper, etc.) les membres du groupe se sont donné l'opportunité d'augmenter leur estime de soi, afin qu'ils puissent reconnaître leurs propres compétences et avoir la reconnaissance des pairs (Ninacs, 2008). Le déroulement de l'activité d'intervention démontre bien que les pères participants sont passés d'une conscience individuelle à une conscience politique (telle que théorisée par Ninacs, 2008). En effet, ils ont saisi qu'il existe certaines difficultés liées à l'intégration des TN dans la famille (conscience individuelle). Ils sont parvenus à comprendre qu'ils sont plusieurs à vivre les mêmes problèmes (conscience collective). Ils ont acquis la conscience sociale en faisant le lien avec la structure de la société qui influe sur les problèmes individuels et collectifs et, enfin, la prise en compte que la solution aux problèmes rencontrés exige ultimement un changement social (conscience sociale). La construction de connaissances lors des interactions dans le groupe leur a permis de parvenir à une compréhension plus réfléchie de l'environnement, permettant d'adapter et d'affiner des compétences et habiletés, requises dans l'atteinte de leurs objectifs. Par exemple, les pères ont discuté entre eux des conditions permettant le juste équilibre sur l'encadrement du temps d'écran : quand est-ce que c'est trop ? quand faut-il adresser une problématique en lien avec l'utilisation d'un écran, etc. Loin de rester sans voix pour subir leurs difficultés, les membres ont démontré qu'ils étaient capables d'avoir du pouvoir sur leurs conditions pour les transformer. C'est une des raisons pour laquelle ils ont créé le groupe des IPères Connectés. Le fait que les membres du groupe se soient dotés d'une voix collective témoigne bien d'une volonté à prendre en charge leur destin, sous le signe de la solidarité (Breton, 1999). Cet espace de discussion virtuel contribuait certainement à renforcer les dynamiques d'aide mutuelle expérimentées en rencontre de groupe tout en permettant le développement de l'*empowerment* dans le cadre de l'activité d'intervention. En effet, comme mentionné par Ninacs (2008), l'une des composantes de l'*empowerment* individuel est la participation et c'est une des conditions de son émergence. En contact avec d'autres personnes, l'individu

peut commencer sa progression, passant ainsi d'une assistance muette aux discussions simples, puis aux débats.

5.4 Pourquoi et comment est-il utile de discuter des technologies d'intervention sociale, de groupe, à distance ?

La pratique d'une intervention de groupe à distance ne se résume pas simplement par la mise en place et l'utilisation d'outils pour exécuter une technique. Ces deux éléments ont besoin d'un facteur additionnel pour leur donner un sens : la technologie. Il faut faire attention ici de ne pas confondre celle-ci avec les outils qui sont les TN. Il faut comprendre comment Nélisse définit la technologie dans ce contexte. Les technologies sont ce qui donne son sens à une activité. Je me permets ici une petite parenthèse, propre à mon histoire personnelle : je suis quelqu'un qui aime faire les choses «comme il faut». Or, si je transpose ce questionnement à une pratique de groupe en ligne, qu'est-ce que cela veut dire ? Comment prendre acte de ce qui est cohérent de ce qui ne l'est pas ? Pour répondre à cette question, rappelons que Nélisse (1998, p. 167-168) soutient que la technologie est la clé pour comprendre la logique inhérente à l'activité des travailleur·euses social.es (TS), notamment : a) comment les normes contribuent à justifier la pertinence d'une activité, voire d'une pratique ? ; b) sur quel fondement scientifique repose-t-elle? ; et c) comment le processus de travail est-il intégré à ces pratiques ? Pour comprendre le sens de mon projet de recherche-intervention, il faut nécessairement analyser sa technologie. L'utilisation d'outils numériques en intervention appelle-t-elle à une technicisation du travail social ? Ce cadre, qui produit l'effet d'une désincarnation de l'espace physique, a-t-il une quelconque influence sur «l'assemblage pratique de méthodes diverses et interdépendantes qui font système et font sens» (Nélisse, 1998, p.168) ? Si les TN permettent de «resocialiser» en temps de pandémie, l'enjeu «de la perte de sens», est maintenant questionné, car il est au cœur du travail relationnel. En outre et plus largement, étudier les technologies en travail social est d'intérêt pour décrire plus systématiquement ce que font les intervenants sociaux et les personnes participantes.

En premier lieu, Nélisse (1998) décrit les normes qui guident une pratique d'intervention sociale comme des justifications de l'action par des impératifs sociopolitiques définis (avec les cadres normatifs et idéologiques conséquents). Les normes constituent la partie de la technologie qui sert à en justifier les activités. Les intervenant.es, comme bien d'autres, doivent répondre à des attentes et obligations. Leur pratique ne s'oriente pas vers un champ libre, donc il faut savoir identifier ce qui constitue ces normes : les lois, les politiques publiques et organisationnelles et tous les éléments reliés au cadre numérique qui «

régissent » l'activité. Il faut également ajouter une nuance importante. Les normes sont établies par des acteurs du milieu, dans ce cas-ci « institutionnel ». Or, il importe de mentionner que pour le présent projet, ma pratique n'était pas encadrée par un ordre professionnel (OTSTCFQ). Cela étant, le cadre des supervisions m'a quand même permis d'avoir l'espace pour discuter de l'éthique professionnelle dans une pratique de groupe, médiée par un cadre numérique. De ce fait, j'ai discuté des valeurs et des principes moraux dans un contexte où l'usage d'outils numériques, dans une pratique de groupe, conteste la confidentialité. La nature numérique de l'intervention doit par conséquent se baser sur des normes de pratique qui encadrent son activité, justifiant le choix dans la poursuite de l'action. Puisque l'organisme qui chapeautait le projet de recherche-intervention n'avait pas de règles ou de normes à cet effet, j'ai combiné plusieurs sources d'information, pour me créer *ma* propre «ligne d'action cohérente». Pour enrichir ma pratique, j'ai pris en compte les principes du code de déontologie provenant de l'OTSTCFQ, combinés aux normes de pratique d'associations d'intervenant.es de groupe (telles que l'International Association for Social Work with Groups). Mais, une norme apporte une direction à suivre, qui à son tour peut demander de nouvelles normes. Par exemple, il est ici question de l'ajout des TN dans une pratique de groupe. Les usages des TN apportent une structure additionnelle à la pratique, ainsi qu'aux marches à suivre, considérant que les TN ont eux-mêmes des prérequis en lien avec leurs usages.

Pour ce qui est des savoirs scientifiques, ils se définissent par des éléments mesurables, documentés ou même testés à travers le temps sur le terrain. Nélisse fait référence aux modèles conceptuels, aux cadres théoriques de référence et aux données expérimentales (1998, p. 168). Autrement dit, ce sont les grandes et moyennes théories, les techniques formelles et les théories formelles de la pratique, formant un tout nommé : base professionnelle formelle (Healy, 2014). Pour les deux auteurs, il s'agit des mêmes choses : ce sont des connaissances éprouvées et diffusées dans la pratique. Le fondement du savoir scientifique de la pratique des travailleurs sociaux est basé sur leur formation générale, mais aussi l'expérience et les échanges de connaissances. Cette approche, qui peut être nommée « classique », résulte de la recherche, la formation et l'expérimentation réalisée. Voilà pourquoi les supervisions m'étaient si précieuses, car elles me permettaient de prendre conscience des effets d'une pratique novatrice, peu expérimentée avant la pandémie de COVID-19. D'ailleurs, je me souviens avoir mentionné à ma superviseure que cette nouvelle réalité, bien qu'elle apporte son lot de défis et qu'elle ne convient pas à tous les types de groupes, est venue pour rester. Les supervisions ont permis de prendre le temps pour construire-reconstruire, voir réviser une pratique d'intervention de groupe, en fonction d'un «cadre de la pratique», un aspect abordé par Healy (2014) : «*framework for practice*». En développant une posture critique et constructive sur la

pratique de groupe en ligne avec des pères, j'ai réalisé que les normes de pratiques du travail social de groupe se basent davantage sur les grandes théories, ce qui n'est pas mauvais en soi, mais elles échappent à certains points importants, que les savoirs scientifiques ne peuvent pas exclusivement couvrir. Cet aspect regroupe les savoirs qui ne sont pas tant ou exclusivement scientifiques, mais plutôt expérientiels. Ce ne sont pas des savoirs généraux qui s'appliquent à toutes les situations, mais qui s'appliquent à la réalité des TS dans leur milieu de pratique spécifique. Que ce soit dans leur forme initiale, ou à travers une adaptation aux besoins, ces savoirs ont une valeur significative dans la pratique. Or, l'introduction des TN dans la pratique des TS présente en partie cette réalité. La dématérialisation du travail social engendre des changements importants dans les savoirs professionnels, car l'utilisation des TN dans un cadre d'une pratique de groupe exige le développement de nouvelles compétences techniques, afin d'assumer un nombre grandissant de rôles. Il est non négligeable que l'intervenant ait des connaissances sur le plan juridique et réglementaire vis-à-vis de l'intervention en ligne (Rosen *et al*., 2020). Contraint de suivre des procédures imposées par l'outil, le lien peut en être affecté. Il peut être alors tentant de contourner les barrières fixées par les TN, pour rester fidèles à ses convictions professionnelles. Cela s'explique notamment par le manque de formation et d'expérience dans certains cas ou encore la vitesse à laquelle la pandémie a présenté un choix fastidieux d'outils à utiliser pour intervenir à distance. La formation dans les différents services sociaux commence graduellement à y inclure des aspects sur l'intégration des TN dans la pratique d'intervention. Toutefois, les aptitudes se développent encore majoritairement sur des connaissances ou intérêts personnels. Néanmoins, l'utilisation de différents outils numériques exige la connaissance de différentes politiques juridiques, si bien que plusieurs intervenants en viennent à craindre pour la confidentialité des utilisateurs de services (Rettinger *et al* ., 2021). Cette dimension des savoirs scientifiques est problématique, car prescrire une innovation technologique, c'est aussi prescrire un changement de pratiques, ce qui suscite parfois des réactions de résistance, voire de rejets. Le processus de médiation des TN exige de développer des savoirs qui cadrent leurs usages, en fonction des valeurs du TSG. Une telle nécessité éviterait que des TS rencontrent certaines difficultés à trouver un niveau acceptable de conformité dans l'utilisation des TN, soit par manque d'outils ou, encore une fois, par manque de connaissances.

Finalement, le processus de travail, pour sa part, se constitue de la partie « gestion » de l'exécution des activités. Par « gestion », j'entends la dimension des fonctions plus administratives du travail. Nélisse le décrit en disant qu'il s'agit : [D]'une intégration (embededness) de processus de travail (division des tâches, socialisation des employés, circuits de coopération, structuration des pouvoirs, niveaux de responsabilités,

organisation économique des opérations) en un mode collectif de production concrète des services et plus largement de gestion du problème social en cause. (Nélisse, 1998, p. 168) Pour ma part, la structure hiérarchique de l'organisme dans lequel j'ai réalisé mon projet de recherche-intervention n'exerçait aucune influence sur ma pratique. J'étais pratiquement un travailleur autonome (avec la nuance de ne pas être encadré par un ordre professionnel), jouissant d'une liberté (et parallèlement en y assumant la responsabilité) dans l'orientation de la «production du service», pour reprendre les termes de Nélisse. L'évolution des enjeux techniques et sociaux que j'ai rencontrés au fil des rencontres était discutée en rencontre de supervision sans n'y impliquer personne d'autre que ma superviseure. C'est donc dire que ma pratique demeure biaisée, car elle ne fait que le récit d'une expérience subjective qualitative, dans un contexte bien précis. En élargissant mes horizons, je peux très bien imaginer les défis auxquels se confrontent les TS qui intègrent dans leurs pratiques, des outils numériques. D'un côté, le développement et l'intégration des TN permettent cette incroyable possibilité de réunir dans un espace virtuel des individus qui sont géographiquement éloignés à travailler ensemble, fruit de la mutation des modes de travail, transformant de ce fait les enjeux territoriaux et spatiaux de l'intervention sociale au Québec. D'un autre côté, cela transforme les liens sociaux, en modifiant les frontières «spatio-temporelles» (groupes qui travaillent ensemble, mais dans des conditions différentes). Les communications médiées par les outils numériques peuvent être instantanées (créant par le fait même de nouvelles attentes dans les délais de réponses) ou s'étaler sur périodes prolongées. Ces enjeux se retrouvent bien souvent dans les institutions publiques (par ex : CISSS-CIUSSS), entraînant une lourdeur administrative supplémentaire pour les TS, qui doivent négocier avec plusieurs paliers hiérarchiques, un discours de plus en plus documenté dans les ouvrages traitant du sujet : «pour prendre RV sur *Zoom*, on doit envoyer un courriel à l'agente administrative qui fait ses propres démarches [logistiques]. On a des places limitées dans les salles d'attente. Ceci a augmenté la charge de travail aux agentes administratives. C'est rendu que tout est mesuré et calculé » (Maltais *et al*., 2022, p.264). L'appropriation des TN dans une prestation de services sociaux peut être profitable aux gestionnaires, car elles permettent des gains d'efficiences en termes de temps et d'argent, faisant écho aux idéologies de la politique néolibérale :

«[A]insi, la logique de la pratique ne connaît pas de frontières. Elle est globale et pénètre tous les domaines de l'existence humaine. Toute activité doit désormais s'inscrire dans un cadre concurrentiel et s'organiser selon la forme de l'entrepreneuriat et de ses valeurs. On transforme ainsi tous les services pour les rendre conformes à l'image d'une entreprise privée. La logique du marché derrière cette idéologie consiste à jouer le jeu de la concurrence, s'adapter au rythme hypermoderne, pour ne pas éventuellement

disparaître. Cela implique nécessairement de mettre le personnel en concurrence pour optimiser la productivité. Cette transformation idéologique construit des marchés, place désormais les individus dans des situations concurrentielles, et ce, même pour des entreprises qui ne produisent pas de biens» (Hache, 2007, p.53) .

Sous cet angle, il peut sembler invitant de prioriser l'approche traditionnelle (en présence) d'intervention de groupe en travail social. Mais la littérature scientifique à cet effet, tout comme la pandémie de COVID-19, semblent indiquer qu'un retour «en arrière» ne semble plus possible, que les TN vont rester incluses dans le processus de travail et l'accomplissement de l'intervention. Ce qu'il faut en retirer, c'est que les TS devront se demander s'ils.elles adhèrent toujours au sens qui définit leur pratique en fonction du rapport entretenu avec les TN. Parler des outils et des méthodes est une chose, mais ce qui ressort en dernier lieu, c'est qu'il est question de l'intervention en soi, de la tâche à accomplir via la pratique. Car c'est ce que font les TN, dans le processus de travail, elles en modifient le sens : transformation qualitative des rapports intragroupes, informatisation de l'activité professionnelle, alourdissement ou allègement de la charge de travail, redéfinition des rôles, etc. Dans la réalisation de mon activité d'intervention, je n'ai pas rencontré ce type de dilemme, je considère donc que les TN ont enrichi mon intervention de groupe, malgré les conditions nécessaires à leur mise en place. Je conviens que j'avais préalablement étudié, à l'aide de ma superviseure, toutes les conditions propices à la «réussite» de l'intervention. Rajoutons à cet effet que j'avais un rapport «positif» face aux TN. Elles ont permis le déploiement d'une aide mutuelle et de l'*empowerment*, à condition d'user de méthodes particulières, en fonction des avantages et des inconvénients propres à l'outil utilisé.

CONCLUSION

Rappelons que depuis le printemps 2020, les mesures de distanciation sociale exigées dans le contexte de la pandémie de COVID-19 ont entraîné une transition soudaine des pratiques d'interventions sociales de groupe en présentiel, vers des pratiques d'intervention à distance, faisant émerger de nouveaux défis, mais également certaines possibilités pour les travailleur·euse·s sociaux·ales. Précisons également que le groupe en ligne constitue une modalité de regroupement qui a émergé parallèlement à l'arrivée du réseau Internet et des écrans connectés dans les foyers.

Au cours de l'élaboration et la mise en œuvre du projet, j'ai fait de nombreux apprentissages, spécialement en lien avec la conception d'une activité de recherche-intervention impliquant l'utilisation de technologies numériques au travers de ma pratique, en tant que composante technique, mais également comme sujet d'intervention. J'ai adapté les méthodes et les techniques requises dans l'intervention en travail social de groupe, sans en oublier l'analyse réflexive qui s'en dégageait en supervision. En premier lieu, comprendre comment sont vécus les défis émergents dans l'exercice de la paternité à la suite de l'intégration, puis de l'utilisation des technologies numériques dans les familles a été le point de départ de cette activité d'intervention, une expérimentation qui par la suite devenue matière à analyser pour répondre à ma question de recherche-intervention, celle-ci étant au cœur de mon mémoire de recherche-intervention.

Le fait de s'intéresser aux enjeux vécus par les pères m'a permis de prendre conscience que la littérature portant sur la compréhension des réalités masculines et paternelles reste encore peu exploitée dans l'élaboration des interventions sociales s'adressant aux familles (Roy, 2018; Roy et Tremblay, 2017; Dulac et Groulx, 1997). En deuxième lieu, le recrutement et la phase pré-groupe auront permis de faire le point sur l'analyse de la demande et du contexte d'intervention: il a été convenu collectivement que la pratique de groupe se déroulerait en ligne, tout en impliquant les participants dans sa conception. Ainsi, aménager collectivement des espaces virtuels (via *Zoom* et *Facebook*) dans lesquels les pères peuvent s'exprimer sur leurs difficultés et s'entraider par un partage de vécu auront été les premiers pas vers la création d'un système d'aide mutuelle et éventuellement le développement d'un pouvoir d'agir en tant que père dans un monde d'écrans. Cela aura aussi été pour moi un lieu de réflexion concernant tous les aspects éthiques reliés à l'intervention, car la composante technique de cette dernière comporte en elle-même certaines limites liées à son cadre numérique. En troisième lieu, l'élaboration du programme, en collaboration avec les membres du groupe, a mis en lumière qu'il est nécessaire non seulement de repenser le but et les

objectifs du groupe, mais de les adapter en fonction de l'outil numérique employé pour l'intervention. En quatrième lieu, les rencontres de groupe de la phase de travail m'auront permis de constater que l'utilisation du numérique en intervention ne constitue pas un frein au développement de l'aide mutuelle et dans l'instauration d'un *empowerment* individuel, pourvu que certaines conditions soient présentes, modulant le cadre à travers lequel se déroulent les rencontres. Le temps et l'espace n'étant pas les mêmes dans une rencontre en ligne qu'en présence, aussi faut-il, comme intervenant, en prendre conscience et mettre à contribution les membres du groupe dans l'élaboration de stratégies pour contourner les frustrations provoquées par les contraintes numériques.

Il est important de rappeler les limites de ce projet de recherche-intervention, tel que sa transférabilité limitée, en raison de l'échantillon restreint et du contexte social très particulier lié à la pandémie de COVID-19. La courte durée du projet appelle elle aussi à la prudence dans l'interprétation des résultats. Le développement d'un groupe en ligne prend plus de temps et par conséquent demande plus de rencontres que le nombre d'heures exigées pour l'activité d'intervention à la base de ce mémoire.

Dans l'éventualité de la reproduction de cette activité de recherche-intervention, il serait important de prévoir davantage de temps, notamment pour favoriser la cohésion du groupe durant les premières rencontres de l'intervention. De plus, il est important de porter une attention particulière aux compétences techniques, celles-ci représentant de potentielles inégalités avant même le début de l'intervention. Y réfléchir comme intervenant revient à remettre en cause les normes politiques et sociales encastrées dans l'utilisation des TN. Cette responsabilité doit être collective et la discussion doit non seulement se poursuivre, mais s'étendre aux multiples milieux de pratique, ainsi qu'au milieu universitaire. Repenser le rôle du travail social à l'ère numérique, revoir l'apport de la technologie aux pratiques de groupes, tout comme l'évaluation du niveau de maîtrise de l'utilisation de la technologie numérique sont tous des réflexions nécessaires pour répondre adéquatement aux nouvelles conditions de l'intervention de groupe en contexte numérique. Bien qu'une pratique d'intervention sociale de groupe ne convienne pas à tous les types de groupes, il peut être réaliste d'avancer qu'elle est toutefois venue pour y rester. Alors, il devient urgent d'intégrer la formation de la télépratique, dans les plans d'études d'étudiant.es, comme nouvelle réalité d'intervention en travail social. Aussi, ces interrogations peuvent être abordées à l'université pour offrir aux intervenant.es de groupe une formation en accord avec les nouveaux défis que la COVID-19 a occasionnés de façon soudaine et radicale.

En effet, les actuel.les et futur.es intervenant.es ont besoin d'être informé.es et formé.es aux particularités d'intervention de groupe en ligne, pour mieux comprendre les enjeux et les défis que cette façon de faire impose à la profession. Il s'agit là, l'une des finalités visées par ce mémoire. Si l'utilisation des TN permet de repousser les limites physiques et temporelles des interventions sociales, il n'en demeure pas moins qu'il est essentiel d'accorder un temps de reconstruction (voire révision) des pratiques d'intervention avec les groupes en ligne, en développant une posture critique et constructive sur cette façon de procéder. Pourquoi ne pas prendre ceci comme une occasion de changement qui ne pourrait que nourrir davantage le travail social et les métiers relationnels dans lesquels se retrouve la télépratique ?

En dernier lieu et à la lumière des résultats obtenus à la suite du projet d'intervention, des défis spécifiques se profilent. Ceux-ci soulignent le manque à combler en ce qui concerne la formation pour les intervenant.es en travail social et plus largement ceux des métiers relationnels en lien avec l'intervention de groupe en ligne :

1) l'expérimentation des laboratoires de téléintervention dans le cadre de la formation de groupe, pour que les future.s travailleur·euse·s sociaux·ales expérimentent à l'avance ce type de contexte d'intervention, qu'iels auront fort probablement à vivre dans leur vie professionnelle
2) la maîtrise de nouvelles technologies numériques requiert de revoir la compétence technique, afin d'approcher les actuelles conditions (ou celles à venir), imposées par la pratique de la téléintervention. Cela devrait être même obligatoire tant dans les milieux de pratique que dans les cégeps et les universités.
3) les modalités de rédaction des notes évolutives : est-ce toujours pertinent d'enregistrer, qu'est-ce que cela implique pour soi comme intervenant.e et pour les participant.es ? Est-ce un risque ?
4) la nécessité de continuer à documenter les pratiques des intervenant.es qui font de la téléintervention : à travers une perspective large de recherche qui non seulement se concentre sur l'intervention dans des situations problématiques, mais qui la montre également dans de cadre de bonnes pratiques
5) développer une aisance technologique s'avère une compétence essentielle dans ce cadre, ce qui peut nécessiter de se procurer du matériel et des programmes informatiques, ainsi que de suivre des formations (Rosen *et al.*, 2020). Les intervenant.es qui font de la télépratique doivent aussi être en mesure d'expliquer aux participant.es les mesures de sécurité (p. ex. cryptage et pare-feu) qui sont utilisées. Dans ce sens, il est pertinent – lors de la première rencontre – de faire une

présentation des fonctionnalités importantes sur la plateforme de travail (*Zoom*, *Teams*, etc.) dans le but d'adapter le vocabulaire en français et en anglais, puisque ce n'est pas tous les participants qui sont à l'aise avec les technologies à distance.

Je pense que les valeurs profondes du travail social en lien avec l'usage des technologies numériques ne sont pas incompatibles, elles auraient plutôt intérêt à développer davantage de points communs, afin de s'enrichir mutuellement autant dans le domaine de la recherche, que de la pratique. L'intégration des outils numériques dans des pratiques de travail social occasionne en lui-même beaucoup de défis et, dans le contexte social actuel, s'ajoutent ceux d'être confronté à des représentations négatives, voire parfois du rejet de la part des courants de pensée dominants chez les intervenant.es. Il est plausible, voire certain, qu'entreprendre une intervention sociale de groupe en ligne avec des pères aura été une tâche de longue haleine. La préparation se devait d'être rigoureuse. Je comprends maintenant qu'une intervention sensible aux besoins et aux réalités vécues tente d'impliquer les principaux concernés (dans ce cas-ci les pères) dans la définition de leurs problèmes, de leur compréhension et de leur résolution. Cependant, ce mémoire n'aborde pas les réalités masculines et paternelles des participants, bien qu'il aurait été stimulant de le faire. Le choix de l'analyse portait davantage sur les dynamiques groupales et le travail social de groupe en ligne, plutôt que sur l'identité masculine/paternelle comme variable à étudier pour l'intervention. Pour conclure, ce projet de recherche-intervention semble pertinent pour la recherche. Effectivement, il y a peu d'études qui sondent les pères pour les questionner sur les perceptions qu'ils ont de la technologie numérique, comment l'utilisent-ils et pour les inclure dans la construction d'une intervention qui les concernent. Pour les prochaines études, ils pourraient être intéressant de miser sur cette population et de les inclure dans les interventions qui s'adressent aux parents, afin de bénéficier de leur point de vue sur l'utilisation des TN en famille.

ANNEXE A

Similitudes et différences entre les modèles autogérés et axés sur l'aide mutuelle (tiré de Roy et Pullen-Sansfaçon, 2016)

Aspect du modèle	Similitudes	Différences
Valeurs	Vision positive des gens, mise en évidence de leurs forces par opposition à leurs faiblesses, intégration des valeurs telles que la justice sociale.	
Perception sur l'organisation hiérarchique		Pour le modèle SDG, la justice sociale structure l'ensemble du processus, en se concentrant sur le changement social à travers le développement de l'autonomisation structurelle des membres. Dans le modèle MA, la justice sociale reste importante mais elle est réalisée en assurant une large inclusion des membres du groupe, leur donnant ainsi un vrai goût de la démocratie.
Justice sociale		Le travail de groupe SGD est basé sur l'analyse du pouvoir, soulignant que les problèmes individuels sont causés par des structures qui excluent les gens. Le travail de groupe MA, d'autre part, cherche à engendrer l'harmonie dans la société au sens large, et donc la justice sociale; elle peut cependant être perçue comme « limitée dans sa capacité à rendre compte du conflit et du changement en tant qu'objectif et stratégie
Communication	Les deux modèles se concentrent sur les interactions entre les membres, en commençant par les expériences réelles des membres ; la différence réside cependant dans le sens construit autour des interactions de groupe.	Dans le modèle SDG, bien que les expériences *personnelles* soient centrales, rechercher le « quoi » et le « pourquoi » d'un problème *commun* est **priorisé**. Dans les groupes MA, les membres discuteront davantage d'expériences *personnelles*, ce qui permet le **développement de l'entraide**, qui à son tour conduit à l'atteinte des objectifs du groupe.
Structure du groupe	Mettre l'accent sur la participation des membres à l'évolution du groupe.	Dans SDG, les facilitateurs devraient favoriser une « planification de style ouvert », tandis que dans MA, ils devraient partager les décisions de planification de groupe avec les membres afin que ces derniers puissent acquérir une expérience de la participation démocratique.
Rôle du travailleur social	Dans les deux modèles, les travailleurs de groupe sont considérés comme des facilitateurs de processus plutôt que comme des experts du groupe. En effet, ils sont présents pour partager l'autorité : ils sont aussi considérés comme une ressource importante pour le groupe, mais non la principale. Au lieu de cela, ils partagent leur autorité (sans y renoncer) et savent l'utiliser pour activer l'entraide plutôt que pour dire aux gens quoi faire.	

ANNEXE B

Description de l'environnementalisme selon les quatre dimensions structurantes de l'intervention sociale et les quatre conditions de la solidarité (tiré de Bourbonnais et Parazelli, 2018)

Dimensions	Environnementalisme (Années 1990)
Appropriation du pouvoir	Vouloir contrôler l'accès aux ressources individuelles et collectives pour réaliser un changement concret.
Conditions requises	Cinq composantes : 1) La prise en compte des conditions structurelles et individuelles du changement social; 2) L'acteur en contexte comme unité d'analyse; 3) Les contextes d'application; 4) La définition du changement visé et des modalités; 5) Le développement d'une démarche d'action conscientisante.
Rôle des intervenantes et intervenants envers les destinataires	L'intervenant est un accompagnateur auprès des destinataires et un médiateur auprès des actrices et acteurs concernés.
Finalités	S'affranchir en ayant un plus grand contrôle sur ce qui est important pour soi et sa communauté (réguler individuellement et collectivement ses conditions générales d'existence).

Conditions	Environnementalisme (Années 1990)
Communauté d'intérêt	Communauté contextuelle
Adversaire commun (obstacles à l'appropriation du pouvoir)	Sentiment d'impuissance à définir soi-même ses problèmes et ses pistes de solution
Obligation morale ou contractuelle (finalités)	S'affranchir en ayant un plus grand contrôle sur ce qui est important pour soi et sa communauté (réguler individuellement et collectivement ses conditions générales d'existence).
Partage du risque de l'acte (gains et pertes) entre les destinataires	Oui
Signification de la solidarité	Solidarité pragmatique

ANNEXE C

Certification éthique UQAM (CERPÉ)

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat : 2023-4942
Date : 2022-09-16

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : La parentalité à l'ère du numérique : pratique et analyse d'une intervention avec un groupe de pères

Nom de l'étudiant : Guyllaume Daniel

Programme d'études : Maîtrise en travail social (mémoire d'intervention)

Direction(s) de recherche : Sylvie Jochems; Catherine Chesnay

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2023-09-16**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Sylvie Lévesque
Professeure, Département de sexologie
Présidente du CERPÉ FSH

ANNEXE D

Affiche de recrutement

le ciel

PARTICIPANTS RECHERCHÉS !

au pupitre
l'humain au centre

LA PATERNITÉ À L'ÈRE DU NUMÉRIQUE



Vous vous identifiez comme **homme**, **majeur** et **parent** d'un ou plusieurs **enfants âgés entre 9 et 17 ans?**

Vous avez envie de prendre la parole, pour partager avec d'autres sur votre expérience en tant que parent dans un monde d'écrans? Voici votre chance!

Description du projet de recherche

Vous êtes invités à participer à un **projet de recherche***, qui vise à étudier comment le **numérique** et les **médias sociaux** modifient **l'exercice de la parentalité**. Pour ce faire, nous sommes à la recherche de **pères et de beaux-pères**, qui voudraient nous parler de leur vécu en lien avec l'**accompagnement de leur(s) enfant(s)** dans leurs **usages du numérique et des réseaux sociaux.**

Déroulement

-Un entretien individuel;
-3 rencontres de groupe;
-Gratuit et nécessitant aucune préparation;
-À la clinique ou en visioconférence;
-Souper/carte cadeau (valeur de 25$) et conférence gratuite suite à la participation !



INTÉRESSÉS? CONTACTEZ:

Guyllaume-Olivier Daniel

Étudiant chercheur à la maîtrise en travail social
UQÀM
Téléphone: [redacted]
Courriel: [redacted]



*Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ) de l'UQÀM.

ANNEXE E

Formulaire de consentement – entrevues individuelles

UQÀM | Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

La parentalité à l'ère du numérique : pratique et analyse d'une intervention avec un groupe de pères

Étudiant-chercheur

Guyllaume-Olivier Daniel
Candidat à la maîtrise en travail social
Université du Québec à Montréal
Numéro de téléphone personnel :
Courriel de l'étudiant :

Direction de recherche

Sylvie Jochems
Professeure, Université du Québec à Montréal
École de travail social
Téléphone :
Courriel :

Catherine Chesnay
Professeure, Université du Québec à Montréal
École de travail social
Téléphone :
Courriel :

Préambule

Nous vous demandons de participer à une entrevue individuelle, avant d'entreprendre l'intervention de groupe. Avant d'accepter de participer à ce volet du projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Cette recherche-intervention vise à documenter l'effet d'un groupe de discussion sur l'expérience parentale des pères québécois, en matière d'utilisation des médias numériques à la maison. Le premier volet du projet tentera de répondre à des objectifs de recherche. Globalement, l'étudiant-chercheur explorera comment les technologies numériques modifient-elles l'exercice de la parentalité, en particulier chez les pères. Plus précisément, le projet tentera de cerner 1) quels sont les "défis technologiques" auxquels font face les pères, 2) quels sont les besoins des pères lorsqu'ils font face à ces défis et 3) comment ils aimeraient être accompagnés pour se sentir compétents dans l'exercice de leur "parentalité numérique". Le deuxième volet du projet touchera davantage à l'intervention. Ainsi, l'étudiant-chercheur documentera l'effet d'un groupe de discussion sur l'expérience parentale à l'ère du numérique. Finalement l'étude aura aussi comme finalité de produire des recommandations ou des pistes de réflexions/solutions susceptibles d'aider d'autres parents, en particulier les pères, vivant des enjeux similaires. Le projet débutera lorsque nous aurons atteint le nombre minimal de participants requis pour l'étude (minimum de 5). La durée prévue pour le déroulement du projet sera de N semaines. L'étude s'adresse à des individus s'identifiant comme homme, majeur, parent d'un ou

de plusieurs enfants âgés entre 9 et 17 ans. Les participants doivent être en mesure de bien s'exprimer en français à l'oral et en avoir une bonne compréhension écrite.

Nature et durée de votre participation

Le projet impliquera de votre part une certaine implication, selon les étapes de la recherche.

Étape 1

La première étape consistera à faire une rencontre antérieure au début des activités de groupe. Cette rencontre aura 2 objectifs. 1) Vous informer sur la façon dont le groupe va fonctionner et 2) en connaître plus sur votre situation, en lien avec l'entrée des technologies numériques dans le milieu familial. Elle se déroulera sous la forme d'une entrevue individuelle, conduite par l'étudiant-chercheur, à l'aide d'un guide d'entrevue. Cette entrevue peut être réalisée selon deux modalités (au choix) : en ligne ou en présence.

Particularités liées à une rencontre virtuelle

L'étudiant-chercheur offrira aux participants la possibilité de participer aux entrevues individuelles selon deux formats : mode virtuel (rencontre en ligne) ou en présence (rencontre uniquement en présence). Le mode virtuel, bien que pratique, comporte toutefois des conditions de base. Dans un premier temps, l'accès au matériel requis permettant une participation adéquate à entrevue en ligne est votre responsabilité (appareil doté d'une connexion internet stable et écouteurs munis d'un microphone). Si vous êtes dans une situation où vous n'avez pas accès à ce type d'équipement, une entente de prêt matériel pourrait être établie avec le milieu d'intervention, afin de pallier à cette inégalité d'accès. Dans le cas où la connexion Internet ne permet pas une participation adéquate, un local muni du Wi-Fi sera à votre disposition. Dans un deuxième temps, l'entrevue individuelle se déroulera sur la plateforme Zoom, avec le compte de l'étudiant-chercheur. Toutefois, il se peut que des participants ne se sentent pas à l'aise avec l'utilisation de cette plateforme. Si vous n'êtes pas familier avec l'utilisation de cette plateforme, l'étudiant-chercheur vous contactera, afin de vous accompagner dans votre utilisation. Afin de préserver la confidentialité de votre participation, les paramètres de sécurité seront ajustés en conséquence. L'entrevue sera enregistrée à des fins de recherche seulement. L'enregistrement ne sera en aucun cas partagé et restera stocké sur l'ordinateur personnel de l'étudiant-chercheur. Veuillez noter que **les rencontres en ligne seront enregistrées**, à des fins de recherches seulement.

Particularités liées à une rencontre en présence

L'entrevue en présence sera réalisée dans les locaux d'une clinique privée à Montréal (la clinique *Au Pupitre*). Elle sera enregistrée (audio seulement) à des fins de recherche et sous les mêmes conditions que l'entrevue en ligne. Ces enregistrements seront anonymisés et ne seront accessibles qu'à l'étudiant-chercheur et à sa direction de maîtrise.

- Durée : 1h15
- Lieu : plateforme Zoom ou en présence (1473 Fleury Est, Montréal, H2C1S3)
- Tâches demandées :
    - Recevoir de l'information sur le fonctionnement du groupe (présentation du programme, du rôle de l'étudiant-chercheur, des contributions attendues)
    - Évaluer votre intérêt à vous engager dans une intervention de groupe; explorer les bénéfices que vous pourrez en retirer, le temps dont vous disposez pour les rencontres, la compatibilité de votre horaire avec celui des autres membres potentiels, l'énergie et les ressources dont vous disposez
    - Réaliser un entretien semi-dirigé (questions déjà construites, réponses à définir selon votre point de vue).
    - Discuter de la situation familiale ; mentionner vos besoins et vos attentes (type d'aide attendue)
    - Discuter des sujets à aborder en groupe
    - Questions sur le projet

aux discussions. Toutefois, nous ne serons pas en mesure de contrôler l'environnement choisi par les participants. Il y a donc un risque que des personnes présentes dans ces environnements puissent entendre les échanges. Ce risque n'est pas impossible. Il est donc de votre responsabilité de trouver un environnement dans lequel vous vous sentirez à l'aise d'échanger sur votre expérience parentale et sur votre situation familiale. Si vous n'êtes pas en mesure d'avoir un tel environnement, un local de la clinique *Au Pupitre* sera à votre disposition.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ?
Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.
Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?
☐ Oui ☐ Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Guyllaume-Olivier Daniel verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Un souper sera livré à domicile, suite à votre participation à une des entrevues individuelles et au moins deux rencontres de groupe.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec l'étudiant-chercheur ou la direction de recherche, dont les coordonnées sont indiquées au début du présent formulaire.
Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE de la faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal : cerpe.fsh@uqam.ca ou au

Concernant la diffusion des résultats, soit la publication du mémoire d'intervention, vous en serez informé par Guyllaume-Olivier Daniel, à la fin du projet.

Ressources disponibles en cas de détresse

Pour une situation nécessitant une intervention immédiate :
Andréane Ringuette, psychoéducatrice et co-propriétaire de la clinique *Au Pupitre* :

Autres ressources :
- Tel-Aide : 514-935-1101
- Info-Social : 811
- Ligne Parents : 1-800-361-5085
- Urgence-dépendance en toxicomanie 514 288-1515
- Suicide Action Montréal : 1-866-277-3553
- Tel-Écoute : 514-493-4484
- Drogue, aide et référence : 514-527-2626 ou 1 800-265-2626

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

- Références et accompagnement au besoin

Étape 2

La deuxième étape consistera à faire une rencontre postérieure à l'intervention de groupe. Cette entrevue aura pour but de mieux cerner les éléments de l'intervention qui auront été positifs selon vous, ainsi que les éléments qui pourraient être améliorés. Elle aura aussi pour but d'évaluer votre expérience parentale, suite à l'intervention de groupe. Elle se déroulera sous la forme d'une entrevue individuelle, conduite par l'étudiant-chercheur, à l'aide d'un guide d'entrevue et d'un questionnaire. Cette entrevue peut être réalisée selon deux modalités (au choix) : en ligne ou en présence. L'entrevue en ligne se déroulera en visioconférence, à l'aide de la plateforme Zoom. Afin de préserver la confidentialité de votre participation, les paramètres de sécurité seront ajustés en conséquence. L'entrevue sera enregistrée à des fins de recherche seulement. L'enregistrement ne sera en aucun cas partagé et restera stocké sur l'ordinateur personnel de l'étudiant-chercheur. L'entrevue en présence sera réalisée dans les locaux d'une clinique privée à Montréal (la clinique Au Pupitre). Elle sera enregistrée (audio seulement) à des fins de recherche et sous les mêmes conditions que l'entrevue en ligne. Ces enregistrements seront anonymisés et ne seront accessibles qu'à l'étudiant-chercheur et à sa direction de maîtrise.

- Durée : 50 minutes
- Lieu : plateforme Zoom ou en présence
- Tâches demandées :
  - Parler de son expérience concernant l'intervention de groupe (entrevue semi-dirigée)
  - Remplir un questionnaire de satisfaction, de façon anonyme
  - Références et accompagnement au besoin

Avantages liés à la participation

Participer à ce projet de recherche offre certains avantages. D'une part, il vous permettra d'exprimer vos besoins, vos idées et vos attentes vis-à-vis votre situation familiale. Ensuite, participer à l'intervention vous permettra de cheminer et travailler sur certains de vos objectifs, tout en acquérant de nouvelles connaissances et en partageant les vôtres avec le groupe. Votre participation vous permettra également de contribuer à l'avancement des connaissances en sciences humaines. Finalement, votre participation permettra d'élaborer des recommandations provenant de votre réalité, en vue d'aider d'autres parents.

Risques liés à la participation

En principe, peu de risques sont liés à ce projet de recherche. En acceptant d'y participer, vous pourriez toutefois risquer de vivre des émotions négatives ou vous remémorer des souvenirs douloureux au cours des différents échanges et discussions. L'étudiant-chercheur, ainsi que les intervenant.es de la clinique *Au Pupitre* seront néanmoins disponibles pour accueillir vos témoignages et vous accompagner, dans le cas où cette situation se présenterait. Vous trouverez également des ressources à contacter en cas de besoin, dans la section « *Ressources disponibles en cas de détresse* » du présent formulaire.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de l'étudiant-chercheur et de sa direction de maîtrise et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Des noms fictifs seront attribués aux participants, et seul l'étudiant-chercheur aura la liste des participants et du prénom fictif qui leur aura été attribué. Les enregistrements des rencontres ainsi que tous les documents comportant vos informations personnelles seront conservés sur une clé USB cryptée. Les documents papier seront numérisés et leur version papier sera détruite immédiatement après leur numérisation. L'ensemble des fichiers sera détruit 5 ans après le dépôt du mémoire par l'étudiant-chercheur.

Pour les rencontres virtuelles :

Puisque les rencontres en ligne seront enregistrées, la technologie utilisée peut poser un risque à la confidentialité si elle permet à des personnes extérieures au groupe d'écouter ou de se joindre à la visioconférence sans autorisation. Il est donc important d'utiliser une technologie apportant la plus grande sécurité possible, d'où l'utilisation du compte UQÀM Zoom du chercheur (compte sécurisé). **Les procédures d'enregistrement sur Zoom vous seront donc expliquées, lors de la première rencontre.** De plus, les participants devront s'assurer d'avoir un avoir un environnement adéquat et sécuritaire pour participer à

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

_____

Prénom Nom

_____

Signature

_____

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

_____

Prénom Nom

_____

Signature

_____

Date

ANNEXE F

Formulaire de consentement-intervention de groupe

UQÀM | Université du Québec à Montréal

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche

La parentalité à l'ère du numérique : pratique et analyse d'une intervention avec un groupe de pères

Étudiant-chercheur

Guyllaume-Olivier Daniel
Candidat à la maîtrise en travail social
Université du Québec à Montréal
Numéro de téléphone personnel :
Courriel de l'étudiant :

Direction de recherche

Sylvie Jochems
Professeure, Université du Québec à Montréal
École de travail social
Téléphone :
Courriel :

Catherine Chesnay
Professeure, Université du Québec à Montréal
École de travail social
Téléphone :
Courriel :

Préambule

Nous vous demandons de participer à une intervention de groupe. Avant d'accepter de participer à ce volet du projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Description du projet et de ses objectifs

Cette recherche-intervention vise à documenter l'effet d'un groupe de discussion sur l'expérience parentale des pères québécois, en matière d'utilisation des médias numériques à la maison. Le premier volet du projet tentera de répondre à des objectifs de recherche. Globalement, l'étudiant-chercheur explorera comment les technologies numériques modifient-elles l'exercice de la parentalité, en particulier chez les pères. Plus précisément, le projet tentera de cerner 1) quels sont les "défis technologiques" auxquels font face les pères, 2) quels sont les besoins des pères lorsqu'ils font face à ces défis et 3) comment ils aimeraient être accompagnés pour se sentir compétents dans l'exercice de leur "parentalité numérique". Le deuxième volet du projet touchera davantage à l'intervention. Ainsi, l'étudiant-chercheur documentera l'effet d'un groupe de discussion sur l'expérience parentale à l'ère du numérique. Finalement l'étude aura aussi comme finalité de produire des recommandations ou des pistes de réflexions/solutions susceptibles d'aider d'autres parents, en particulier les pères, vivant des enjeux similaires. Le projet débutera lorsque nous aurons atteint le nombre minimal de participants requis pour l'étude (minimum de 5). La durée prévue pour le déroulement du projet sera de N semaines. L'étude s'adresse à des individus s'identifiant comme homme, majeur, parent d'un ou de plusieurs enfants âgés entre 9 et 17 ans. Les participants doivent être en mesure de bien s'exprimer en français à l'oral et en avoir une bonne compréhension écrite.

Nature et durée de votre participation

La participation à l'étude se fera en trois temps. La première partie de l'étude s'étalera sur deux semaines, aux mois de septembre/novembre, et consistera en une analyse de vos besoins, vos motivations et vos attentes concernant une éventuelle intervention psychosociale de groupe. Cette première partie servira donc à l'élaboration de cette intervention, à laquelle il vous sera possible de participer lors de la deuxième partie de l'étude. Celle-ci aura lieu entre les mois de novembre et décembre 2022, une fois par semaine ou plus (selon vos préférences) durant environ une heure, pour une durée totale de trois semaines (ou plus, selon vos préférences). Un enregistrement audio ou virtuel sera fait lors des séances; ces enregistrements seront anonymisés et ne seront accessibles qu'à l'étudiant-chercheur et à sa direction de maîtrise. Comme la nature des activités et des sujets abordés dépendront grandement de ce qui aura été discuté lors de la première partie de l'étude, vous serez avisé dès que possible des décisions définitives concernant les modalités de l'intervention. Vous pourrez ainsi décider de continuer ou non à participer à l'intervention. Dans le cas où vous participeriez à l'intervention, vous seriez également contacté après votre dernière rencontre, afin d'être invité, sur une base volontaire, à faire une entrevue individuelle concernant votre appréciation de l'intervention.

Particularités liées aux modalités de participation

L'étudiant-chercheur offrira aux participants la possibilité de participer aux rencontres de groupe selon deux formats : mode hybride (rencontres en présence et en ligne) ou mode exclusif en présence (rencontres uniquement en présence). Le format hybride, bien que pratique pour répondre à des besoins de commodité, comporte toutefois certains inconvénients. Ainsi, il sera nécessaire de **vous présenter à une première rencontre de groupe en présence**, avant d'adopter le format hybride. Dans un premier temps, cette rencontre permettra d'établir les règles du groupe, pour de futures participations à des rencontres virtuelles. Dans un deuxième temps, l'accès au matériel requis permettant une participation adéquate à l'intervention de groupe en ligne est votre responsabilité (appareil doté d'une connexion internet stable et écouteurs munis d'un microphone). Si vous êtes dans une situation où vous n'avez pas accès à ce type d'équipement, une entente de prêt matériel pourrait être établie avec le milieu d'intervention, afin de pallier à cette inégalité d'accès. Dans le cas où la connexion Internet ne permet pas une participation adéquate, un local muni du Wi-Fi sera à la disposition des participants. Dans un troisième temps, toutes les rencontres virtuelles se feront sur la plateforme Zoom, avec le compte de l'étudiant-chercheur. Toutefois, il se peut que des participants ne se sentent pas à l'aise avec l'utilisation de cette plateforme. Le risque pour le participant est de se sentir moins compétent que les autres, voire même marginalisé. Pour pallier à ce risque, une séance d'information et un court tutoriel seront prévus à cet effet, **lors de la première rencontre de groupe**. Veuillez noter que **les rencontres en ligne seront enregistrées**, à des fins de recherches seulement.

Avantages liés à la participation

Participer à ce projet de recherche offre certains avantages. D'une part, il vous permettra d'exprimer vos besoins, vos idées et vos attentes vis-à-vis votre situation familiale. Ensuite, participer à l'intervention vous permettra de cheminer et travailler sur certains de vos objectifs, tout en acquérant de nouvelles connaissances et en partageant les vôtres avec le groupe. Votre participation vous permettra également de contribuer à l'avancement des connaissances en sciences humaines. Finalement, votre participation permettra d'élaborer des recommandations provenant de votre réalité, en vue d'aider d'autres parents.

Risques liés à la participation

En principe, peu de risques sont liés à ce projet de recherche. En acceptant d'y participer, vous pourriez toutefois risquer de vivre des émotions négatives ou vous remémorer des souvenirs douloureux au cours des différents échanges et discussions. L'étudiant-chercheur, ainsi que les intervenant.es de la clinique *Au Pupitre* seront néanmoins disponibles pour accueillir vos témoignages et vous accompagner, dans le cas où cette situation se présenterait. Vous trouverez également des ressources à contacter en cas de besoin, dans la section « *Ressources disponibles en cas de détresse* » du présent formulaire.

Confidentialité

Vos informations personnelles ne seront connues que de l'étudiant-chercheur et de sa direction de maîtrise et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Toutefois, l'étudiant-chercheur n'a pas le contrôle sur l'information que les autres participants peuvent transmettre à autrui, même si ces personnes s'engagent à conserver la confidentialité de ce qui est discuté dans les groupes. Des noms fictifs seront attribués aux participants, et seul l'étudiant-chercheur aura la liste des participants et du prénom fictif qui leur aura été attribué. Les enregistrements des rencontres ainsi que tous les documents comportant vos informations personnelles seront conservés sur une clé USB cryptée. Les documents papier seront numérisés et leur version papier sera détruite immédiatement après leur numérisation. L'ensemble des fichiers sera détruit 5 ans après le dépôt du mémoire par l'étudiant-chercheur.

Pour les rencontres virtuelles :

Puisque les rencontres en ligne seront enregistrées, la technologie utilisée peut poser un risque à la confidentialité si elle permet à des personnes extérieures au groupe d'écouter ou de se joindre à la visioconférence sans autorisation. Il est donc important d'utiliser une technologie apportant la plus grande sécurité possible, d'où l'utilisation du compte UQÀM Zoom du chercheur (compte sécurisé). **Les procédures d'enregistrement sur Zoom vous seront donc expliquées, lors de la première rencontre.** L'étudiant-chercheur transmettra les coordonnées de la visioconférence qu'aux seules personnes invitées (participants uniquement) et nous vous demandons ne serez pas en mesure sera demandé aux participants de ne pas les partager. De plus, les participants devront s'assurer d'avoir un avoir un environnement adéquat et sécuritaire pour participer à aux discussions. Toutefois, nous ne serons pas en mesure de contrôler l'environnement choisi par les participants. Il y a donc un risque que des personnes présentes dans ces environnements puissent entendre les échanges. Ce risque n'est pas impossible. Il est donc de votre responsabilité de trouver un environnement dans lequel vous vous sentirez à l'aise d'échanger sur votre expérience parentale et sur votre situation familiale. Si vous n'êtes pas en mesure d'avoir un tel environnement, un local de la clinique *Au Pupitre* sera à votre disposition.

Utilisation secondaire des données

Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche dans le même domaine ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par un Comité d'éthique de la recherche de l'UQAM avant leur réalisation. Les données de recherche seront conservées de façon sécuritaire. Afin de préserver votre identité et la confidentialité des données de recherche, vous ne serez identifié que par un numéro de code.
Acceptez-vous que les données de recherche soient utilisées dans le futur par d'autres chercheurs à ces conditions ?
☐ Oui ☐ Non

Participation volontaire et retrait

Votre participation est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser d'y participer ou vous retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de l'étude, vous n'avez qu'à aviser Guyllaume-Olivier Daniel verbalement; toutes les données vous concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Un souper sera livré à domicile, suite à votre participation à une des entrevues individuelles et au moins deux rencontres de groupe.

Des questions sur le projet?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation, vous pouvez communiquer avec l'étudiant-chercheur ou la direction de recherche, dont les coordonnées sont indiquées au début du présent formulaire.
Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPE de la faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal : cerpe.fsh@uqam.ca ou au

Concernant la diffusion des résultats, soit la publication du mémoire d'intervention, vous en serez informé par Guyllaume-Olivier Daniel, à la fin du projet.

Ressources disponibles en cas de détresse

Pour une situation nécessitant une intervention immédiate :
Andréane Ringuette, psychoéducatrice et co-propriétaire de la clinique *Au Pupitre*

Autres ressources :
- Tel-Aide : 514-935-1101

- Info-Social : 811
- Ligne Parents : 1-800-361-5085
- Urgence-dépendance en toxicomanie 514 288-1515
- Suicide Action Montréal : 1-866-277-3553
- Tel-Écoute : 514-493-4484
- Drogue, aide et référence : 514-527-2626 ou 1 800-265-2626

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

_____

Prénom Nom

_____

Signature

_____

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

_____

Prénom Nom

_____

Signature

_____

Date

ANNEXE G

Script courriel de contact pour les organismes

Bonjour,

Je suis étudiant à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Mon projet de recherche s'intitule : *La paternité à l'ère numérique*. Ce projet vise à co-construire une intervention de groupe avec des pères (et/ou de beaux-pères), afin de discuter de l'utilisation du numérique à la maison et d'échanger sur des problématiques ou des enjeux en lien avec les technologies numériques. L'idée c'est vraiment d'en apprendre plus sur les expériences vécues, de partager sur des défis rencontrés et de promouvoir l'entraide avec les pères. L'intervention co-développée vise à outiller et sensibiliser les pères à différents contenus, directement en lien avec leurs besoins. J'aimerais savoir s'il serait possible d'enter en contact avec une personne-ressource, afin d'en discuter davantage. Les critères d'admissibilité sont les suivants : a) s'identifier comme homme b) avoir plus de 18 ans c) être parent d'un ou de plusieurs enfants âgés entre 9 et 17 ans d) comprendre et s'exprimer suffisamment bien en français. Si vous connaissez des personnes qui seraient intéressées, je souhaiterais établir un premier contact et ultérieurement les inviter à une entrevue individuelle. La rencontre se déroulera par *Zoom* et sera menée par l'étudiant-chercheur. La rencontre durera au maximum 45 minutes. Au cours de cette rencontre, je souhaite connaître les opinions sur les contributions des technologies numériques dans le rôle de la paternité. La participation est volontaire et doit être librement consentie. Un refus éventuel serait sans conséquence pour un participant. Si vous êtes intéressé.es à collaborer dans mon recrutement, je vous ferai parvenir le formulaire plus détaillé d'information et de consentement en lien avec la participation au projet. Merci de votre précieuse collaboration,

Guyllaume-Olivier Daniel
Candidat à la maîtrise en travail social
Université du Québec à Montréal
B.Sc. en psychologie, UQAM

ANNEXE H

Tableau de présentation – démarches effectuées pour le recrutement

Date	**Action entreprise (appel téléphonique, courriel, etc.)**	**Ressources et/ou organisme**	**Personne contact**	**Réponse obtenue :**	**Action requise**
10 octobre	Appel téléphonique	Clinique de quartier Au Pupitre	Andréane Ringuette	-Publication de mon affiche de recrutement à l'intérieur de la clinique (format papier) + publication sur Fb et courriels envoyés	-Aucune action requise
14 octobre 2022	Appel téléphonique	La Maison de la Famille de Mercier-Est	Myriam Dionne	Son poste ne permet pas de me donner plus d'info	Publication sur les RS et contacter coordo de l'organisme. Événements importants à considérer ??
14 octobre 2022	courriel	Université de Sherbrooke	Mathieu Bégin, chercheur et professeur à l'UdS	-Partage de l'affiche de recrutement dans son réseau personnel	
14 octobre 2022	courriel	Regroupement pour la Valorisation de la Paternité	**Line Nadeau** Direction générale adjointe	Nous pourrions faire une publication FB avec plaisir. Pour ce faire, nous aurions besoin d'un texte et d'un visuel. En attente de votre retour, je vous souhaite une belle journée !	-Courriel envoyé avec les informations le 14 octobre 2022
25 octobre 2022	Courriel	ROCFM	Isabelle Boisvert	Nous sommes à la recherche d'une nouvelle coordination de notre table et donc, nous ne pouvons que très peu vous offrir d'appui pour votre recrutement.	-Aller voir du côté du RVP

Date	Action entreprise (appel téléphonique, courriel, etc.)	Ressources et/ou organisme	Personne contact	Réponse obtenue :	Action requise
25 octobre 2022	courriel	CMTQ	info@cmtq.org	Pas de retour de réponse	Relance prévue le :26 octobre 2022
25 octobre 2022	courriel	peres-separes.qc.ca	psi@peres-separes.qc.ca	Pas de retour de réponse	Relance prévue le : 26 octobre 2022
25 octobre	Courriel	Maison Oxygene	reseau@maisonsoxygene.ca	Pas de retour de réponse	Relance prévue le : 26 octobre 2022
25 octobre 2022	Courriel et appel téléphonique	ROHIM	**Paola Rückoldt** Chargée de communication et de projet	Je regarde avec mon coordonnateur la meilleure façon de pouvoir partager votre annonce à nos membres. Je vous reviens dès que j'ai une réponse. Aussi, vous pourriez rencontrer nos membres en personne ou en virtuel à notre colloque annuel le 17 novembre prochain. Les membres sont majoritairement des organismes communautaires. Nous avons aussi une belle présence du réseau de la santé et des services sociaux. De plus, nous avons plusieurs tarifs y compris pour les étudiants. Voici le lien pour en savoir plus et s'inscrire : http://rohim.net/index.php/nos-actions/colloque-2022	-Participation au colloque du 17 novembre pour réseautage ??

Date	Action entreprise (appel téléphonique, courriel, etc.)	Ressources et/ou organisme	Personne contact	Réponse obtenue :	Action requise
				Lors du colloque, nous avons un Salon des exposants qui est réservé aux membres et au personnel du RSSS. Donc, super intéressant pour présenter votre projet de recherche.	
28 octobre 2022	Publication Instagram	Fondation le C.I.E.L.	Véronique Bolduc *Coordonnatrice aux relations scolaires et communication*	Liste de 10 personnes intéressées pour le projet	-Courriel envoyé aux 10 personnes -Retour de 3 personnes
1er novembre	courriel	FAFMRQ	Lorraine Desjardins *Agente de recherche et de communication* Fédération des associations de familles monoparentales et recomposées du Québec (FAFMRQ)	Publication Fb de mon affiche de recrutement	-aucune action requise
2 novembre 2022	courriel	RQIIAC	Mélanie Mailhot *Coordonnatrice du RQIIAC*	Organismes nationaux : actions les plus entreprises pour ce genre de projet (recherche) : publication sur les RS	-Contacter les tables nationales de la petite enfance

Date	Action entreprise (appel téléphonique, courriel, etc.)	Ressources et/ou organisme	Personne contact	Réponse obtenue :	Action requise
				-Les pères sont souvent plus difficiles à rejoindre que les mères (processus de demande d'aide) -Aller voir au niveau des tables nationales de la petite enfance	
2 novembre	Courriel et appel téléphonique	Maison de Quartier de Vimont	Stéphane Thouin *Intervenant psychosocial à la MQV*	-20 ans d'expérience avec les pères et clientèle similaire -Les pères se sentent plus souvent interpellés lorsqu'ils sont dans l'action -Il prend du temps pour établir son lien. Il le fait pendant des activités pour les parents ou parents-enfants (badminton, hockey cosom, cuisine) -Pas trop de questions au début, juste jaser ça demande du temps -Le fait d'être dans l'action ça rend la chose plus facile pour parler -Activité la plus populaire : souper de boys -Il va me faire une place lors d'un de ses soupers. Les critères de sélection seront vérifiés avant l'inscription au souper	-Souper en lien avec le numérique : 15 novembre -Valider avec Stephane : formulaire de consentement, enregistrements, animation, thématiques à aborder, etc.

Date	Action entreprise (appel téléphonique, courriel, etc.)	Ressources et/ou organisme	Personne contact	Réponse obtenue :	Action requise
				-Partage de mon affiche dans le courrier de la MQV -Parler à ses collègues	
2 novembre 2022	Publication Instagram du compte d'Alexandre Champagne	Fondation le C.I.E.L.	Alexandre Champagne *Fondateur du C.I.E.L.*	Liste de 5 personnes intéressées pour le projet	-Courriel envoyé aux 5 personnes -Retour de 2 personnes
2 novembre	Courriel	Centre de pédiatrie sociale en communauté | La Ruelle d'Hochelaga	**Noémie Ouellet** *Infirmière clinicienne*	Le sujet de ton mémoire est fort intéressant. Permets-moi de transmettre ta proposition à ma directrice clinique. Elle pourra répondre plus en détails à tes questions	-En attente d'un retour :

Grille d'observation des dynamiques ou phénomènes d'aide mutuelle

Consigne : En tenant compte de la réalité du présent groupe, noircissez, pour chacune des dynamiques d'aide mutuelle, la case correspondant le mieux à ce qui s'y passe.

1. Partage d'information et d'idées

Les membres d'un groupe qui vivent des situations similaires partagent des valeurs, des croyances, des idées, des informations qui peuvent être utiles au but du groupe. Chaque membre contribue à enrichir la mise en commun d'information et devient une personne-ressource pour les autres.

- ☐ Les membres du groupe partagent peu d'information et d'idées.
- ☐ Les membres partagent un peu sur des idées, des valeurs et des croyances relatives aux réalités vécues en lien avec leur contexte de groupe.
- ☐ Il y a une circulation d'information au sujet des idées, des valeurs et croyances relatives aux réalités vécues.
- ☐ Les membres sont des personnes-ressources les uns pour les autres.

Commentaires :_____

2. Confrontation des idées

Le groupe donne l'occasion aux membres de lancer leurs idées et d'entendre un autre son de cloche. Il devient un lieu de confrontation où les points de vue peuvent être émis et évoluer librement et en toute sécurité.

- ☐ Les différences d'idées et de points de vue sont peu exprimées.
- ☐ Les débats et la confrontation d'idées se déroulent dans un climat d'ouverture et de sécurité.
- ☐ Lors de débats d'idées, le groupe est attentif à l'argument de départ, à la confrontation des opinions et à la synthèse de la discussion.
- ☐ La qualité des débats et de la confrontation d'idées permet l'évolution ou le changement d'opinions.

Commentaires :_____

3. La discussion de sujets tabous

Le groupe en tant que microsociété recrée des sujets tabous liés à son contexte de vie en général et à sa raison d'être comme groupe. L'accès aux thèmes-tabous permet de parler de sujets normalement jugés inacceptables et projette le groupe vers un travail en profondeur.

- ☐ Le groupe traite peu de sujets délicats.
- ☐ Le groupe est réceptif à une discussion en surface sur des sujets tabous.
- ☐ Le groupe explore en profondeur les sujets tabous liés à sa raison d'être.
- ☐ Le traitement de sujets tabous par le groupe contribue à l'atteinte de ses objectifs.

Commentaires :_____

4. La proximité : « Toutes et tous dans le même bateau »

Partager ses préoccupations conduit les membres du groupe à prendre conscience qu'ils ont les mêmes sentiments et/ou besoins et qu'ils vivent des réalités semblables.

- ☐ Les membres sont centrés sur leurs besoins personnels et sont peu sensibles aux préoccupations des autres membres.
- ☐ Le groupe prend conscience de la similitude des réalités individuelles et découvre que tous sont dans le même bateau.
- ☐ La prise de conscience d'être dans le même bateau permet aux membres de s'aider mutuellement et de donner du sens à l'expérience.
- ☐ Le groupe utilise ses ressources pour développer de nouvelles compétences.

Commentaires :_____

Grille d'observation des dynamiques ou phénomènes d'aide mutuelle

5. Le soutien mutuel

Le groupe offre du soutien, de la compassion et de l'empathie à ses membres. C'est dans les périodes difficiles et de conflits que l'acceptation inconditionnelle et la sollicitude s'imposent.

- ☐ Le groupe offre peu de soutien et d'empathie.
- ☐ Le climat du groupe est plus sympathique qu'empathique.
- ☐ Le groupe est capable de soutien mutuel et d'empathie à l'égard de la situation d'un membre.
- ☐ Lors de périodes difficiles, le groupe fait preuve d'acceptation inconditionnelle et de soutien.

Commentaire :_____

_____

6. Les attentes et les demandes mutuelles

Pour permettre la réalisation du but commun, le groupe peut exiger que chacun s'y implique. Cette norme permet de mettre en œuvre les attentes et les demandes que les membres s'adressent les uns aux autres.

- ☐ Les membres travaillent individuellement sur leurs problèmes.
- ☐ Le groupe demande peu d'implication de ses membres.
- ☐ Le groupe examine conjointement et sérieusement les problèmes qui réunissent ses membres.
- ☐ Le groupe développe des compétences de réflexion à propos du but commun.

Commentaire :_____

_____

7. L'aide à la résolution de problèmes

Les membres apportent leurs préoccupations et leurs espoirs. Ils s'engagent dans un processus de résolution de problèmes. L'utilisation consciente de soi et de son expérience personnelle est la clé de voute de ce processus. Nous ne sommes pas dans l'échange de conseils.

- ☐ L'expérience personnelle de chacun est peu utilisée.
- ☐ Les problèmes de chacun sont peu connus par les uns et les autres.
- ☐ Les problèmes de chacun sont connus par les membres du groupe et celui-ci peut aider une personne qui vit une situation particulière.
- ☐ Les processus collectifs de résolution de problème sont significatifs pour tous les membres du groupe.

Commentaire :_____

_____

8. L'expérimentation de façons de faire et d'être

En créant un climat favorable à la prise de risques, le groupe offre la sécurité nécessaire à expérimenter d'autres modes de communication, d'interaction et de façons d'être, de penser et d'agir. Le groupe devient un laboratoire d'expérimentation. Les apprentissages faits pourront être transférés dans des situations à l'extérieur du groupe.

- ☐ Les membres ne prennent pas le risque d'expérimenter de nouvelles façons de faire à l'intérieur du groupe.
- ☐ Le groupe expérimente avec réserve de nouvelles façons de faire.
- ☐ Dans un esprit de laboratoire d'expérimentation, le groupe accepte d'apprendre par essai et erreur.
- ☐ En fonction des réalités respectives, les membres transfèrent ces expérimentations dans des situations extérieures au groupe.

Commentaire :_____

_____

_____

9. Le potentiel de la force du nombre

La force du nombre développe un sentiment d'être plus fort ensemble que seul et peut s'exprimer de différentes manières : par exemple, par une plus grande détermination de chacun à se mobiliser vers l'atteinte de ses objectifs personnels et à promouvoir comme groupe des actions collectives.

- ☐ Les membres du groupe n'ont pas conscience d'une force commune.
- ☐ Le groupe a une détermination pour l'atteinte des objectifs personnels et de groupe.
- ☐ Le groupe a conscience que l'union fait la force.
- ☐ Le groupe mène des actions sociales à l'extérieur du groupe qui font sens pour lui.

Commentaire :_____

_____

_____

Ginette Berteau, T.S., École de travail social, UQAM, Montréal, Québec
Louise Warin, ESAS, HELMo, Liège, Belgique.
Janvier 2014.

ANNEXE J

Grille d'observation des phénomènes de groupe (adaptée de Berteau, 2013) : exemple

Grille d'observation des phénomènes de groupe
(inspirée de Berteau, 2013)

1. **Identification**

Groupe : IPères connectés
Numéro de la rencontre : 5
Animateur : Guyllaume-Olivier Daniel

Membres présents : 7 participants Membres absents : 1

1.1 Brève description de la rencontre (activités réalisées, commentaires formulés, émotions exprimées, sujets de discussion soulevés pour les rencontres suivantes) :

Le groupe reçoit Marie-Pier Jolicoeur, étudiante au doctorat à l'Université Laval. Marie-Pier Jolicoeur est candidate au doctorat en droit à l'Université Laval sous la direction du professeur Pierre-Luc Déziel et de la professeure Mona Paré de l'Université d'Ottawa. Son projet de thèse porte sur la question des solutions juridiques à mettre en œuvre pour encadrer l'utilisation des technologies numériques en vue de protéger la santé et le développement des jeunes enfants. Elle est chercheure-étudiante affiliée au Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal (CRDP) et membre du Laboratoire de recherche interdisciplinaire sur les droits des enfants (LRIDE) et de l'Institut d'Éthique appliquée (IDÉA) en plus d'être assistante de recherche et d'enseignement à la Faculté de droit de l'Université Laval. Elle occupe actuellement le poste de coordonnatrice de recherche pour l'Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA).

Questions nommées et sujets à explorer :

- Droits des enfants et publicités ciblées
- Gestion des données personnelles par les plateformes (historique de recherche/recommandations algorithmiques) et trace numérique ou identité numérique
- Vérification d'âges : -Pour les différents RS, il y a un âge minimum, mais il est proposé par le RS lui-même, pour quelqu'un qui est en droit, le 13 ans et plus, il vient d'où qu'est-ce qui fait que c'est 13 ans ? C'est quoi les risques pour un enfant de moins de 13 ans ? Un peu décortiquer l'âge minimal, c'est quoi les capacités d'un âge minimal de 13 ans ?
- Est-ce que c'est correct de vérifier dans le cellulaire de ton ado si tu te questionnes ?

- Mise en situation d'une amie qui publie quelque chose + parent qui commente, c'est où que ça commence tes droits, c'est où que ça termine ?

Les ressources importantes si on a des questionnements/besoins

Retour sur la rencontre du 6 mars pour les membres :

-Les enfants vont généralement mentir sur leur âge pour avoir accès, pour pouvoir avoir le 13 nécessaire, mais juste ça, légalement, ça pose problème. Démêler l'âge légal, pis c'est quoi les conséquences de pas respecter l'âge minimal ?

-C'est quoi la différence entre l'Europe et ici ? Droit à la déconnexion, RS, ce genre de chose

-Le droit et la récolte de données : les jeunes savent que les plateformes récoltent des données : ils disent souvent : ouin pis ??

-Supporter une cause, la trace numérique, ce qu'on poste ça reste combien de temps ?

-Tu fais un commentaire en ligne, bin fâché, quelqu'un fait une capture d'écran et décide de l'utiliser contre toi, ça se peut ?

-Consentement et publication

-Les filtres : si le RS développe un filtre qui affecte clairement la SM des jeunes, c'est quoi sa part de responsabilité là-dedans ?

-Sharenting

-C'est vrai que chacun est responsable de ses actes sur Internet ?

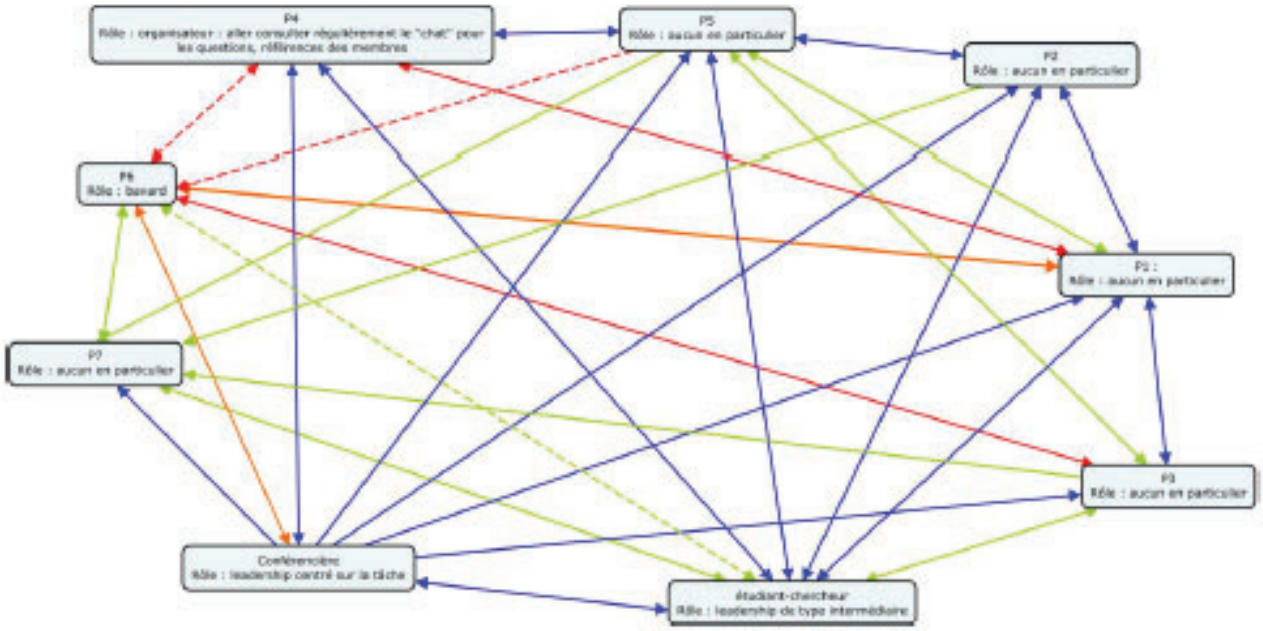
-Quand on ''consent'' à utiliser un RS, à quoi on s'engage exactement ?

-Université de Harvard refuse des admissions ou renvoie des étudiants qui se trouveraient coupables d'avoir proférés des propos sexistes ou racistes sur les RS. Est-ce qu'on a la droit de faire la mm chose au Qc ?

-Ça serait quoi les règles de prudence en ligne à partager avec nos ados ?

-Interdire les cellulaires à l'école ? Que disent les lois à propos de ce concept ?

2. Illustrez la structure informelle du groupe durant cette rencontre



Légende :	**Rôle orienté vers la tâche** **Flèche de couleur bleu**	**Rôle orienté vers la solidarité** **Flèche de couleur verte**	**Rôle orienté vers la satisfaction des besoins personnels** **Flèche de couleur rouge**
Communication **facile** : trait continu			
Communication parfois **difficile** : trait en pointillé			
Communication **unidirectionnelle** : flèche qui pointe d'un sens			
Communication **bidirectionnelle** : flèche qui pointe dans les deux sens			

3. **Comment le groupe travaille-t-il sa cible commune ?**

a. Signes d'appropriation et d'engagement des membres face à la réalisation de la cible commune :

- Mobilisation de la cible commune en effectuant un retour sur le chemin parcouru pour en informer la conférencière
- Besoin d'information et de trucs échangés par les membres durant la rencontre, avec la conférencière
- Nuances et apports provenant de l'expérience de vie des membres + esprit critique en lien avec des exemples de la conférencière

b. Clarté :

- Propos clairs et orientés vers le partage des informations octroyées par la conférencière
- Animateur qui reflète le manque de clarté et insiste pour que le groupe ajuste ses questions lorsqu'elles sont soit hors sujet ou peu précises aux yeux de la conférencière (ex : pourrais-tu préciser ta pensée pour nous donner un portrait précis de ta préoccupation ? ou : je vous invite (et je m'inclus moi-même dans cet état de fait) à adresser des questions claires, pour répondre à nos objectifs communs ici ce soir. Quelqu'un peut me dire pourquoi on parle de droits en lien avec les technologies ? Pourquoi c'est important pour nous cet aspect là de la technologie ?, etc.)

c. Pertinence :

d. Les participants reprennent la conférencière lorsque les exemples sur les lois sont trop théoriques ou trop flous
e. L'animateur souligne la pertinence des connaissances de la conférencière en faisant des liens avec des expériences de vie des participants.
f. Les participants soulignent la pertinence des propos des autres

4. **A quels comportements de groupe reconnaissez-vous que celui-ci est rendu à l'étape :**

À cheval entre *Intimité* et *Interdépendance*.

Explications :

-**Dynamiques de groupe :** sentiment du ''nous'' toujours présent et préoccupations des membres les uns pour les autres : P4 qui n'arrivait pas à se connecter et P3 + P7 qui ont été l'aider sur le groupe de discussion Fb. Intensification de l'engagement au travers des questionnements des membres à l'égard du contenu présenté (bonne cohésion et productivité). Lorsque certains membres ont besoin de quitter (aller coucher les enfants), les autres savent comment réagir et connaissent les normes en vigueur en lien avec cela. Indices d'aide mutuelle présents, mais un peu moins pour cette rencontre. Climat de confiance.

-**Position des membres :** Entraide présente, protection du groupe (préoccupations à l'égard des sujets abordés : est-ce que ça va nous être utiles ?). Différences individuelles bien acceptées : ''certains parlent plus que d'autres, mais moi ça me convient, aujourd'hui je suis bien dans mon écoute''. Reconnaissance de l'apport de tous les membres.

-**Besoin du groupe :** Trouver un équilibre entre les besoins individuels et les besoins du groupe + augmenter l'aide mutuelle

-**Tâches de l'intervenant :** Aider le groupe à accomplir sa tâche (solidarité + trucs/partages + cerner les défis), aider les membres à clarifier les éléments à aborder avant la fin (mettre quelqu'un en charge pour la fin des rencontres ?) et encourager la différenciation

5. **Comment qualifiez-vous le climat du groupe et quels sont les signes ?**

a. Type de climat (euphorie, apathie, chaleureux, excitation, tension, compétition, etc.)

-Calme
-Plus centré sur la tâche (questions, argumentaires, propositions)
-Apathie vers la fin de la rencontre (silences et fatigue nommés)

b. Sentiment d'appartenance

-Utilisation du ''nous'' plus présente
-Membres restés à la fin et ne voulaient pas partir
-Parler du BBQ

c. Influence du climat virtuel sur le climat socio-affectif

Climat socio-affectif moins axé sur le partage de vécu : il y en a eu, mais moins. Participation +++ en début de rencontre, mais fatigue à la fin. Participants ont encore nommés que le Zoom était fatiguant.

d. Les indices d'aide mutuelle

1. Partage d'information

- Raison principale de la rencontre (identifiée comme telle par les membres)
- Appel du groupe aux membres comme personne-ressource
- Décolonisation du savoir ''expert'' par les membres du groupe
- Partage de ressources entre les membres dans le ''chat''
- Reconnaissance des savoirs expérientiels par la conférencière

2. La confrontation des idées

- Étonnamment peu de confrontation des idées
- Les quelques confrontations ont été à propos des sujets suivants : le partage de photos des enfants sur les RS (sharenting), les termes et conditions retrouvées dans l'inscription d'un enfant sur les RS
- Hypothèse : fatigue en cause ? désinvestissement ?

3. Discussion des sujets tabous
   - Droit à la vie privée vs responsabilité (si je fais une ''gaffe'' hors ligne et qu'elle se retrouve en ligne)
   - Différentes façons d'éduquer les enfants : présence de discussions franches et authentiques
   - L'autorité parentale : elle est où la limite ? Discuter des droits des enfants et ceux des parents.

4. Tous dans le même bateau
   - Partage du même besoin (animateur inclus): augmenter son niveau de littératie en matière de lois et de règlements en vigueur, pour l'âge minimal requis à l'inscription d'un RS
   - Partager des trucs pour comprendre, modifier et ajuster les paramètres de sécurité sur les plateformes de RS
   - Les membres font par eux-mêmes des ponts entre leurs situations

5. Soutien émotionnel
    - Manifestation plus ou moins présente pour cette rencontre

6. Demandes mutuelles
    - Un participant qui évoque n'avoir aucune idée ni aucune connaissance liée aux initiatives à prendre pour assurer la sécurité de son enfant sur les RS. Demande adressée au groupe et réponse de deux membres pour lui indiquer la marche à suivre.
    - Demande de plusieurs participants envers le groupe pour savoir ''où placer la limite'' quand on publie une photo de son enfant sur les RS
    - Reflet de l'animateur sur le fait qu'il est agréable de constater que les participants donnent et reçoivent dans le groupe

7. L'aide à la résolution de problèmes individuels
    - Un membre avait de la difficulté à se connecter à la rencontre. Les autres participants ont été sur le groupe pour l'accompagner dans sa démarche de connexion.

8. Expérimentation de nouvelles façons d'être
    - Manifestation plus ou moins présente pour cette rencontre

9. La force du nombre

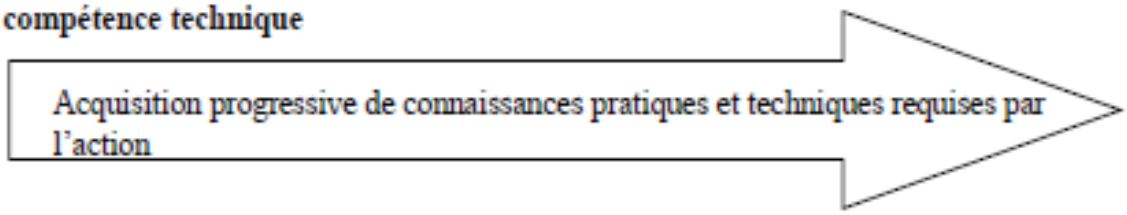
    - Retour à la fin sur les acquis, sur les questions et les initiatives des participants pour démontrer que leurs échanges a permis non seulement d'en apprendre plus sur le droit et les technologies, mais également d'approfondir les différentes façons de faire, afin d'aider ceux qui se sentaient démunis (en perte de repères)
    - Nommer et mettre en lumière les actions possibles face aux modèles des plateformes des RS pour répondre à la question du ''comment''.
    - Discuter collectivement du droit à la déconnexion et des nuances qui y sont rattachées (travailler l'esprit critique)

Évaluation des composantes du processus général d'*empowerment* individuel : où se situent les membres du groupe ? (Ninacs, 2008)

La participation

☒Participation aux discussions simples (droit de parole)
☒Participation aux débats (droit d'être entendu)
☐Participation aux décisions (aval/refus de consentement)

La compétence technique



L'estime de soi

☒Autoreconnaissance de la légitimité de l'identité propre
☐Autoreconnaissance de sa propre compétence
☒Reconnaissance de sa compétence par les autres

La conscience critique

☒Conscience collective (personne/collectivité n'est pas seule à avoir ce problème)
☒Conscience sociale (problèmes individuels et collectifs sont influencés par la façon dont la société est organisée)
☒Conscience politique (la solution des problèmes d'ordre structurel passe par le changement social, c'est-à-dire l'action politique dans le sens non partisan du mot)

ANNEXE K

Grille de l'inventaire des compétences de Macgowan (2006)

INVENTAIRE DES COMPÉTENCES EN TRAVAIL SOCIAL AVEC LES GROUPES

Élaboré par Mark J. Macgowan, PhD, à partir des normes de *l'Association pour la pratique du travail social avec les groupes* (2006), (*Association for the Advancement of Social with Groups*, AASWG)

Traduit par Jean-Martin Deslauriers, École de service social, Université d'Ottawa

Cet inventaire est basé sur la seconde édition des Standards de pratiques de l'AASWG (2006). Il a pour but de mesurer le niveau auquel vous estimez posséder les habiletés pour les concrétiser.

Ce questionnaire n'est pas un test, il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses.

Nom: _____ Date: _____

Items **"L'intervenant de groupe…"**	NIVEAU DE CONFIANCE À quel point êtes-vous confiant(e) de maîtriser cette compétence? 1: Très peu confiant(e) 2: Peu confiant(e) 3: Confiant(e) 4: Très confiant(e)
Valeurs fondamentales	
1. Aide chaque membre à apprécier les contributions des autres, afin que les idées de chacun soient entendues et considérées.	
2. Respecte et valorise hautement la diversité dans toutes ses dimensions, telles la culture, l'origine ethnique, le genre, l'orientation sexuelle, les limitations physiques et mentales, ainsi que l'âge.	
3. Crée un environnement de groupe qui offre la possibilité de vivre et de pratiquer les principes démocratiques d'égalité et d'autonomie. Cette valeur est présentée au groupe et renforcée lorsque les membres la mettent de l'avant.	
Phase pré-groupe (planification et recrutement) et constitution d'un nouveau groupe	
4. Obtient le soutien organisationnel pour que le groupe soit reconnu.	
5. Choisit le type de groupe, la structure, les processus et la taille appropriés à l'atteinte des objectifs du groupe.	
6. Rejoint et recrute les participants potentiels du groupe.	
7. Obtient le consentement des membres potentiels et des autres personnes concernées tel que requis par les directives éthiques et les exigences organisationnelles.	
8. Clarifie les objectifs et les attentes des futurs membres du groupe et utilise ces informations pour évaluer la contribution potentielle des participants à l'atteinte des objectifs du groupe.	
9. Aide les membres à préciser leurs objectifs en les formulant de façon à pouvoir en évaluer le niveau de réussite.	
10. Choisit un lieu et un moment de rencontre qui favorisent le confort des membres, la sécurité et l'accès au groupe.	
11. Prépare les membres du groupe à l'aide de moyens appropriés (qui diffèrent selon que le groupe favorise l'atteinte d'objectifs individuels ou la réalisation d'objectifs organisationnels ou communautaires).	
12. Démontre de l'empathie en étant attentif aux sentiments et aux réactions des membres qui se joignent au groupe	
13. Sait comment sélectionner les membres du groupe en respectant les principes de composition d'un groupe (peut ne pas s'appliquer si la composition du groupe est déterminée par d'autres).	
14. Rédige un énoncé clair des objectifs du groupe qui reflète à la fois les besoins des membres et la mission et les objectifs de l'organisme (souvent élaboré en collaboration avec les membres du groupe).	
15. Tient compte d'éventuels impacts contextuels, environnementaux et sociaux sur le groupe.	

16. Le cas échéant, explique les objectifs et le fonctionnement du groupe à des non-membres tels que d'autres membres du personnel, des parents, ou d'autres acteurs locaux ou organismes référents.	
17. Considère les enjeux liés tant au contenu qu'à l'utilisation d'exercices, de matériel et de ressources nécessaires.	
18. Identifie et utilise des méthodes pour suivre les progrès du groupe (par exemple, des notes sur l'évolution du groupe, des évaluations formelles et informelles).	
19. Lorsque pertinent, évalue, de concert avec ses collègues, l'incidence des similitudes et des différences dans leurs approches, leurs styles et leur communication.	
20. Lorsque pertinent, fait le bilan avec ses collègues de travail après chaque session et planifie la suite.	
21. Recourt à de la supervision [ou consultation] sur une base régulière.	
Phase initiale de l'intervention de groupe	
22. Travaille en collaboration avec les membres afin d'élaborer un contrat de départ qui identifie les tâches à réaliser, les objectifs à atteindre et le processus par lequel le travail se fera.	
23. Aborde la question de la confidentialité et ses limites.	
24. Aide les participants à identifier et clarifier leurs objectifs individuels et les objectifs du groupe.	
25. Aide les membres à faire des liens entre leurs objectifs individuels et les objectifs du groupe.	
26. Suscite la pleine participation de tous les membres du groupe.	
27. Sollicite les commentaires des membres sur les progrès du groupe.	
28. Lorsque pertinent, emploie des stratégies particulières dans le travail avec les membres « contraints » et comprend l'impact sur la dynamique d'un groupe constitué de membres non-volontaires.	
29. Établit des liens avec les membres individuellement, ainsi qu'avec le groupe dans son ensemble.	
30. Aide les participants à établir des liens les uns avec les autres.	
31. Souligne les points communs des membres.	
32. Encourage les membres à communiquer directement les uns avec les autres.	
33. Cherche à aider le groupe à établir des normes de participation qui favorisent la confiance et la sécurité.	
34. Cherche à cultiver l'aide mutuelle au sein du groupe.	
35. Reconnait l'impact de divers facteurs psychologiques, socio-culturels et environnementaux sur la participation des membres.	
36. Favorise une réflexion sur des normes qui s'avèrent nuisibles au groupe lorsqu'elles apparaissent.	
37. Favorise l'autonomie et l'initiative.	
38. Encourage l'empowerment des membres	
Phase intermédiaire de l'intervention de groupe	
39. Établit des liens entre les préoccupations et besoins individuels et les objectifs du groupe.	
40. Propose des idées concrètes de programmation et d'activités qui soutiennent les objectifs du groupe tout en aidant les membres à atteindre leurs objectifs individuels.	
41. Évalue les progrès accomplis en tenant compte des objectifs individuels et collectifs.	
42. Identifie les difficultés et les obstacles qui nuisent aux capacités du groupe et de ses membres d'atteindre leurs objectifs.	
43. Si les obstacles sont liés aux besoins spécifiques d'un membre, le cas échéant, s'entretenir avec lui à l'extérieur du groupe.	
44. Veille à ce que le groupe accorde de l'attention aux besoins particuliers de chacun des membres (ex » physiques, cognitifs, linguistiques ou culturels).	
45. Aide les membres à entreprendre une démarche de résolution de problèmes, à faire des choix, à prendre des décisions et à évaluer les retombées possibles de leurs décisions.	
46. Effectue des synthèses des séances avec le groupe.	
47. Planifie les étapes à venir avec le groupe.	
48. Revoit le contrat initial avec les membres, si nécessaire, pour favoriser l'atteinte des objectifs individuels et collectifs.	
49. Clarifie et interprète les modes de communication entre les membres, entre les participants et les intervenants et entre le groupe et les systèmes extérieurs.	

50. Sert de modèle, encourage une communication et des rétroactions honnêtes entre les membres et entre le groupe et les intervenants.	
51. Révise les valeurs et les normes du groupe.	
52. Aide les membres à identifier et formuler l'expression de leurs sentiments.	
53. Aide les membres à percevoir la communication verbale et non-verbale.	
54. Aide les membres à résoudre des conflits au sein du groupe.	
55. Lorsqu'approprié, favoriser la création de liens entre les participants pouvant perdurer au-delà du groupe.	
56. Utiliser des stratégies d'empowerment pour aider les membres à s'approprier le fonctionnement du groupe.	
57. Aide les membres à identifier et à utiliser des ressources intérieures et extérieures au groupe.	
58. Utilise des techniques de tenue de dossiers pour évaluer ses habiletés liées au leadership et au processus d'intervention de groupe	
59. Utilise des interventions appropriées aux populations desservies et aux objectifs visés tels que rapportées dans les recherches, l'expérience d'intervenants et toutes autres sources de connaissances professionnelles.	
Phase finale de l'intervention de groupe	
60. Prépare à l'avance les participants à la fin du groupe.	
61. S'il s'agit d'un groupe favorisant des changements psychosociaux, aide les membres à identifier les gains et les changements accomplis résultant de leur participation au groupe. S'il s'agit d'un groupe de travail, permet aux membres de discuter de ce qu'ils ont appris de cette expérience et qui leur sera utile dans d'autres groupes de travail (consiste à considérer comment l'atteinte des objectifs du groupe contribuera au fonctionnement de l'organisation et/ou de la communauté).	
62. Discute de l'impact du groupe sur des systèmes extérieurs au groupe (par exemple, la famille, l'organisation, la communauté.)	
63. Identifie et discute des manifestations directes et indirectes des réactions des membres à la fin du groupe.	
64. Partage ses sentiments en tant qu'intervenant face à la fin du groupe.	
65. Aide les participants à partager leurs sentiments à l'égard de la fin du groupe entre eux et avec les intervenants.	
66. Évalue systématiquement l'atteinte des objectifs individuels et collectifs (routine d'évaluation systématique de l'expérience du groupe pourrait / devrait être entretenue de façon constante plutôt qu'uniquement à la fin).	
67. Aide les membres à établir des contacts avec d'autres organismes et d'autres programmes, lorsque pertinent.	
68. Aide les participants à appliquer leurs nouvelles connaissances et compétences dans leur vie quotidienne.	
69. Encourage les membres à donner des rétroactions sur le rôle et le travail de l'intervenant de groupe.	
70. Prépare un rapport sur le groupe pour l'organisme, pour les participants et pour des organismes référents si nécessaire.	

Références

AASWG. (2006). *Standards for social work practice with groups* (2nd Ed.). Retrieved June 5, 2012, from http://www.aaswg.org/files/AASWG_Standards_for_Social_Work_Practice_with_Groups.pdf

Macgowan, M. J. (2012). A standards-based inventory of foundation competencies in social work with groups. *Research on Social Work Practice.*

Macgowan, M. J., & Vakharia, S. P. (2012). Teaching standards-based group work competencies to social work students: An empirical examination. *Research on Social Work Practice*, 22(4), 380-388.

Wilson, F. R., & Newmeyer, M. D. (2008). A standards-based inventory for assessing perceived importance of and confidence in using ASGW's core group work skills. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33(3), 270- 289.

ATTITUDES COMME COMPOSANTES DE L'INTERVENTION

Élaboré par Georges et Dustin (1988), présenté par Turcotte et Lindsay (2014)

Items **"L'intervenant de groupe…"**	NIVEAU DE CONFIANCE À quel point êtes-vous confiant(e) de présenter cette qualité personnelle? 1: Très peu confiant(e) 2: Peu confiant(e) 3: Confiant(e) 4: Très confiant(e)
1. A une conscience de soi : est capable de porter une attention à ses réactions émotionnelles durant les rencontres, sans les réprimer.	
2. Est authentique : évite de se cacher derrière une façade pour établir une relation avec les membres, et partage ce qu'il vit dans l'expérience du groupe de façon appropriée.	
3. Est capable d'établir des relations chaleureuses : fait confiance aux membres du groupe, il ne se sent pas défensif ou vulnérable et ne craint pas de se « faire avoir » ou d'être rejeté, ni d'avoir des demandes impossibles à satisfaire.	
4. Est sensible : est capable de sentir les émotions des membres du groupe telles qu'ils les vivent et il est en mesure de faire la distinction entre les émotions des autres et ses propres émotions.	
5. A confiance en lui : est conscient de ses forces et de ses limites, de ses connaissances et habiletés, mais il n'est par arrogant et ne se croit pas parfait. Il est conscient de l'influence qu'il peut avoir sur les autres et ne les maintient pas dans une position inférieure pour avoir du pouvoir.	
6. A un sens de l'humour : est capable de reconnaitre le côté comique de certains comportements humains et sait rire de lui-même. L'humour n'est pas utilisé dans le but d'exprimer de la colère, d'ironiser pour ridiculiser ou éviter de discuter d'un thème important, mais bien afin de recadrer des problèmes et d'en relativiser l'importance et d'abaisser la tension.	
7. Est flexible : s'adapte aux particularités du groupe plutôt que de s'attendre à ce que le groupe suivre la direction indiquée, croit que le groupe a la force de trouver la voie à suivre et les moyens d'y parvenir.	
8. A le désir de s'améliorer : se préoccupe de sa contribution positive au groupe et s'intéresse aux moments plus difficiles et non productifs de l'expérience du groupe, ainsi qu'à la réaction des membres du groupe, pour savoir ce qu'il peut faire différemment afin de favoriser l'atteinte des buts collectifs ou individuels.	

Référence

George, Rickey et Dustin, Richard, (1988), *Group counseling: theory and practice*, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall,

ANNEXE L
Guide entrevues individuelles pré-groupes

Lieu :_____Date :_____

Usages des technologies numériques en famille : quelles contributions pour la paternité ?

A . Expliquer le but de la recherche et les attentes du chercheur

Je vous rappelle donc que la recherche que nous menons porte sur les effets de l'insertion d'Internet dans les familles québécoises. Nous ne cherchons pas à évaluer vos connaissances informatiques, mais à étudier vos relations avec votre enfant. Les résultats de la recherche permettront à la Direction de Santé publique de Montréal de mieux comprendre ce phénomène.

B. Formulaire de consentement

Je vous fais signer un formulaire pour des questions d'éthique. Je vais lire le formulaire avec vous et vous le faire signer. (Précision sur l'entrevue : Je vais enregistrer l'entrevue comme convenu dans le formulaire)

C. Confidentialité

La confidentialité des résultats sera assurée et nous nous engageons à respecter votre anonymat. Les informations seront gardées au domicile de l'étudiant et seront détruites à la fin de la recherche. Il n'y aura aucun nom ou autre information permettant de vous reconnaître qui seront cités dans les résultats à venir.

D. Expliquer le déroulement de l'entrevue

L'entrevue comprendra trois parties qui couvriront d'abord l'usage que vous et vos enfants faites des technologies numériques, ainsi que des questions d'accès matériel. Ensuite, je vous questionnerai sur certaines pratiques d'activités des membres de votre famille, de même que sur les relations que vous et votre conjoint.e entretenez avec vos enfants. Enfin, nous parlerons de la relation que vous entretenez avec vos enfants face aux technologies numériques. Soyez à l'aise de dire tous les commentaires que vous avez en tête, de même que de m'arrêter si vous avez des questions ou des précisions.

E. Questions avant de commencer ?

Avez-vous des questions avant de commencer ?

F. Débuter l'enregistrement.

Comment décririez-vous, en général, les usages des technologies numériques dans votre famille ?

Utilisation des technologies numériques

1. Utilisation des technologies numériques par les parents

Faire raconter l'historique de l'entrée des technologies numériques dans la famille, et celui de la connexion Internet.

Utilisez-vous un appareil numérique dans le cadre de votre travail ?

Si oui lequel ou lesquels ?

Préciser pour quelles tâches.

Quels types d'appareils numériques se trouvent dans la maison ?

Depuis combien de temps ?

L'accès à cet équipement est-il partagé ou individuel ?

Avez-vous un appareil mobile personnel ?

Quelles utilisations en sont faites ?

2. Rapport matériel de la famille aux technologies numériques

Votre enfant a-t-il sa propre chambre ?

Qu'est-ce qui vous a amené à prendre une telle décision ?

Votre enfant a-t-il son propre cellulaire/ordinateur ?

Pourquoi ?

Où est-il situé (dans sa chambre ?)

Combien y a-t-il d'appareils numériques connectés y-a-t 'il en tout dans votre maison ?

Précisez pour quels usages et quelles personnes.

3. Utilisation des technologies numériques par les enfants

À quelle fréquence votre enfant utilise-t-il un appareil mobile à la maison ?

L'utilisent-ils régulièrement pour faire leurs devoirs ?

Pensent-ils spontanément à cet appareil lorsqu'ils doivent faire par exemple une recherche ?

Votre enfant apprend-il à utiliser l'ordinateur et Internet à l'école ?

À quelle fréquence ?

Pour quels usages ?

Qu'est-ce que vous en pensez ?

Vous arrive-t-il de lui apprendre comment s'en servir ?

Quel genre de choses lui apprenez-vous ?

Lui arrive-t-il de vous apprendre comment l'utiliser ?

Quel genre de choses vous apprend-il ?

4. Évaluation de la connaissance qu'ont les parents des usages habituels des jeunes

Connaissez-vous Facebook ? Youtube ? TikTok ? Instagram?

Voyez-vous souvent vos ou votre enfant(s) utiliser un réseau social ? Savez-vous s'il a ou s'ils ont un compte sur les réseaux sociaux ?

Êtes-vous capable d'en avoir l'accès ?

Vie familiale

5. Comment décririez-vous les activités extra-scolaires de votre enfant ?

Votre enfant aime-t-il lire ?

Lit-il beaucoup ?

Aime-t-il écrire ?

Utilise-t-il beaucoup le téléphone ?

Votre enfant possède-t-il un cellulaire ? Si oui, s'en sert-il souvent?

Votre enfant reçoit-il souvent des amis ? Dans quelles mesures lui autorisez-vous ces amis ?

À quelle fréquence ?

Va-t-il souvent chez eux ?

Dans quelles mesures lui autorisez-vous ces sorties ?

À quelle fréquence ?

Votre enfant une ou des activités séparées du reste de la famille ?

6. Activités en famille

Faites-vous régulièrement des activités en famille ? Quelles sortes d'activités ?

7. Activités des parents

Avez-vous vous-même des activités culturelles ?

Est-ce que vous ou votre conjoint.e pratiquez régulièrement des activités sportives ? Ensemble ou séparément ?

Utilisez-vous beaucoup le téléphone ?

Recevez-vous souvent des ami.es à la maison ?

Sortez-vous régulièrement ?

8. Utilisation des technologies numériques dans les activités familiales

Vous arrive-t-il d'utiliser un appareil mobile pour un travail concernant votre famille, une tâche domestique ?

Vous arrive-t-il de demander à votre enfant d'utiliser un appareil mobile pour effectuer une tâche ou une activité familiale ? Expliquez.

Vous est-il déjà arrivé d'utiliser un appareil mobile pour communiquer avec votre conjoint.e ? Vous est-il déjà arrivé de communiquer avec vos enfants par Internet ?

Par quel moyen, et dans quelles circonstances cette communication a-t-elle eu lieu ? Votre enfant communique-t-il avec votre conjoint(e) par Internet ? (son autre parent ?)

Par quel moyen, et dans quelles circonstances cette communication a-t-elle eu lieu ?

9. Règles autour de l'écran à la maison

Pouvez-vous me parler des règles instituées autour de l'utilisation des écrans connectés à la maison ?

Qui les a instituées ?

Comment votre enfant se comporte-t-il vis-à-vis de ces règles ?

Rencontrez-vous des difficultés en tant que parent avec l'insertion des technologies numériques dans votre famille? Croyez-vous que cette insertion peut être profitable aux relations parents-enfants ?

Si oui pourquoi ?

Si non pourquoi ?

10. Dangers d'Internet

Pensez-vous que l'Internet peut être une source de dangers ? Si oui lesquels ?

Avez-vous déjà discuté avec votre enfant des dangers d'Internet ?

Pour quelles raisons ?

Dans quelles conditions ?

Pensez-vous qu'il est conscient de ces dangers ? Utilisez-vous un logiciel de contrôle parental ?

Pourquoi avez-vous pris cette décision ?

11. Relation entre les membres de la famille

Quel genre de relation vous (et votre conjoint(e)) entretenez-vous avec votre (vos) enfant(s)?

Arrive-t-il parfois que vous entreteniez des relations conflictuelles avec votre(vos) enfant(s) ? Si oui sur quel(s) sujet(s)?

Enfin, pensez-vous que les technologies numériques aient un impact (qu'il soit positif ou négatif) sur vos relations avec votre(vos) enfant(s)?

Avez-vous d'autres précisions à me donner ?

Voyez-vous des éléments supplémentaires dont nous n'aurions pas parlé ?

Je vous remercie beaucoup.

ANNEXE M

Guide de l'entrevue individuelle post-intervention

Ce questionnaire vise à mettre en lumière votre perception face aux rencontres de groupe que vous avez eue. Vos réponses resteront anonymes et aucune donnée personnelle ne sera recueillie dans ce questionnaire. Nous vous rappelons que ce questionnaire n'est pas obligatoire et que vous pouvez en tout temps retirer votre consentement à y participer, sans aucune justification nécessaire. Une fois complété, vous pouvez déposer le questionnaire dans la boîte prévue à cet effet.

GRILLE D'ÉVALUATION FINALE (inspirée de Turcotte et Lindsay, 2019)

Veuillez noter votre niveau de satisfaction :

	Insatisfait	**Peu satisfait**	**Satisfait**	**Très satisfait**	**Commentaires**
Contenu des ateliers (activités, débats conférences, vidéos)					
Possibilité de prendre la parole					
Aisance à parler des sujets débattus					
Le nombre de rencontres					
*La durée des rencontres					
Les heures des rencontres					
Ambiance du groupe					
Qualité de l'animation (attitude de l'intervenant)					
Organisation de l'espace					

***Avez-vous trouvé la durée des ateliers** : ☐Trop Courte ☐Suffisante ☐Trop longue

Résultats de l'intervention

Pour quelles raisons avez-vous accepté de participer au groupe ?

_____
_____

D'une façon générale, comment qualifieriez-vous votre situation actuelle par rapport à celle que vous viviez lorsque le groupe a débuté ? Diriez-vous que votre situation :

☐S'est beaucoup améliorée ?
☐S'est peu améliorée ?
☐N'a pas changé
☐S'est un peu détériorée
☐S'est beaucoup détériorée

A) Si votre situation s'est améliorée :

-Croyez-vous que ces changements se seraient produits si vous n'aviez pas participé au groupe ?

_____
_____

-En quoi votre participation au groupe a-t-elle eu une influence sur votre situation ?

_____

B) Si votre situation ne s'est pas améliorée

-Qu'est-ce qui explique, selon vous, le maintien de la situation ?

_____
_____

Que retenez-vous de votre participation à un groupe pour pères (et/ou beau-pères) ?

_____
_____

Dans quelles mesures vos attentes par rapport au groupe ont-elles été comblées ?

_____
_____

Ce que vous avez le plus apprécié :

_____
_____

Ce que vous avez le moins apprécié :

_____
_____

Améliorations possibles :

_____
_____

Recommanderiez-vous ce groupe à d'autres parents ? ☐Oui ☐Non

Merci pour votre contribution !

ANNEXE N

Questionnaire socio-démographique et fiche d'identification du participant

La parentalité à l'ère du numérique : pratique et analyse d'une intervention avec un groupe de pères

Explication du projet

Posture d'intervenant-Posture des participant.es

Quel est votre âge ? Merci de choisir une classe :

☐25-29 ans

☐30-34 ans

☐35-39 ans

☐40-44 ans

☐45-49 ans

☐50-54 ans

☐Plus de 55 ans

Votre rôle dans la famille

☐Père ☐Beau-père ☐Autre (mentionnez) :

Enfants de moins de 18 ans dans votre famille

Nombre d'enfant(s)	Genre auquel s'identifie l'enfant	Je préfère ne pas me prononcer sur le genre de mon enfant	Âge (en années)
1			

2			
3			
4			
5			
6			

Langue de communication avec vos enfants

☐Français ☐Anglais ☐Autre (mentionnez) :

Langue de scolarisation avec vos enfants

☐Français ☐Anglais ☐Autre (mentionnez) :

Ville (ou arrondissement pour Montréal) dans laquelle vous habitez :_____

Votre plus haut niveau de scolarité complété (en référence au système québécois)

☐Primaire

☐Secondaire

☐Collégial

☐Universitaire, 1er cycle

☐Universitaire, cycles supérieurs

Votre domaine professionnel actuel :

☐Gestion

☐Affaires, finance et administrions

☐Secteur de la santé

☐Enseignement, droit et services sociaux, communautaire et gouvernementaux

☐Arts, culture, sports et loisirs

☐Ventes et services

☐Métiers, transports, machinerie et domaine apparentés

☐Ressources naturelles, agriculture et production connexe

☐Fabrication et service d'utilité publique

☐Autre

Selon vous, quel est <u>votre propre</u> niveau de compétences en matière d'usage du numérique et des médias sociaux ?

☐1 – Pas du tout compétent.e
☐2 – Peu compétent.e
☐3 – Moyennement compétent.e
☐4 – Plutôt compétent.e
☐5 – Très compétent.e

Selon vous, quel est le niveau de compétences <u>de votre ou vos enfants</u> en matière d'usage du numérique et des médias sociaux ?

☐1 – Pas du tout compétent.e.s
☐2 – Peu compétent.e.s
☐3 – Moyennement compétent.e.s
☐4 – Plutôt compétent.e.s
☐5 – Très compétent.e.s

De manière générale, auquel des modèles parentaux suivants vous identifiez-vous le plus ?

☐ 1 – Distant (peu de contrôle parental / peu de proximité émotive)
☐ 2 – Permissif (peu de contrôle parental / beaucoup de proximité émotive)
☐ 3 – Autoritaire (beaucoup de contrôle parental / peu de proximité émotive)

□ 4 – Démocratique (beaucoup de contrôle parental / beaucoup de proximité émotive)

Autres questions à l'intention du membre potentiel :

Avez-vous déjà participé à un groupe d'aide ?

_____
_____

Quelles sont les principales difficultés que vous éprouviez actuellement par rapport à aux usages des technologies numériques qui sont faits en famille ?

_____
_____

Est-ce que votre situation a changé après l'entrée des technologies numériques dans la famille ?

_____

Qu'est-ce qui vous inquiète le plus dans votre situation ?

_____

Quelle aide votre famille obtient-elle actuellement ? Quel type d'aide aimerez-vous obtenir ?

_____
_____

Que pensez-vous du groupe proposé ? Que pensez-vous de la possibilité de partager et d'échanger ce que vous vivez avec d'autres personnes qui éprouvent des difficultés identiques ?

_____
_____

Quels sujets aimeriez-vous aborder dans le groupe ?

_____

Motivation à participer au groupe :

_____
_____
_____

Merci pour votre temps et de votre implication !

Je comprends les besoins et les objectifs de la recherche à laquelle je participe. Je suis informé.e des risques et des opportunités impliquant ma participation. Je sais que mon nom ne sera en aucun cas dévoilé. Je sais aussi que je peux me retirer du projet à tout moment, en avisant le chercheur responsable de la recherche, sans avoir à me justifier.

Signature : _____ Date : _____

ANNEXE O

Plan d'intervention pour les rencontres de groupe

Question de départ : *Dans quelles mesures une intervention sociale coconstruite en ligne (sur Zoom) avec un groupe de pères, permet-elle d'expérimenter des phénomènes d'aide mutuelle et favoriser une prise de pouvoir dans l'exercice de la paternité à l'ère des technologies numériques ?*

Sous-questions :

1. Quels sont les éléments à prendre en compte dans ce type d'intervention ?
2. Quelles sont les préoccupations et les besoins des pères (et comment y répondre adéquatement)
3. Quelles sont les contributions des technologies numériques (TN) dans l'exercice de la paternité

Idées-clés :	Cadre conceptuel	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques	Indicateurs de mesure	Stratégie de collecte d'information
<u>Construction des pratiques paternelles à l'ère du numérique</u> Définition d'une "bonne pratique parentale" Performativité et injonctions sociales Conception commune du rôle paternel Influence du père dans le développement des enfants Parentalités d'hier à aujourd'hui Normes et défis de la paternité contemporaine Notions de paternité, masculinité, contexte d'aujourd'hui Avènement de la culture numérique : qu'est-ce qui change ?	1. Empowerment appliqué à la parentalité (Ninacs) 2. Perspective environnementaliste de l'empowerment, plus précisément de type individuel (Ninacs, 1995) 3. Travail social de groupe axé sur l'aide mutuelle (Steinberg, 2008) 4. Interactionnisme symbolique (De Queiroz et Ziolkowski, 1997; Le Breton, 2008; Stryker et Statham, 1985) 5. Engagement paternel (Quéniart, 1997) 6. Socialisation genrée (Sigel et al., 1992)	1. Réfléchir collectivement sur l'exercice de la paternité à l'ère du numérique et développer de l'aide mutuelle entre hommes/pères de différentes générations	• Partager leurs savoirs expérientiels en lien avec l'exercice de la paternité à l'ère du numérique • Collectiviser leurs situations malgré les différences d'âges • Débattre des styles éducatifs/types de médiation employés pour encadrer l'usage du numérique à la maison • Recevoir un soutien social effectif (émotionnel, estime, intégration, informatif, utilité) • Réfléchir et construire collectivement une définition commune de l'engagement paternel • Situer l'engagement paternel en lien avec la culture du numérique	-Présence de dynamiques d'aide mutuelle dans le groupe -Identifie et partage les obstacles de son parcours de vie comme père en contexte numérique -Collectivisation de leurs situations malgré les différences d'âge -Création de liens entre les participants de différentes générations -Identifie et comprends les différents types de soutien (émotionnel, cognitif, vivifiant, technique) (Brillon, 2020)	-Grille d'observation des phénomènes de groupe (Berteau, 2013) -Section 3 et 4 du tableau sur les habiletés de groupe (Berteau, 2011) -Grille de Dimock (1970)
<u>Contributions des TN face à l'engagement paternel :</u> Qu'est-ce que l'engagement paternel ? Richesses et limites de l'engagement paternel Est-ce que l'engagement paternel est modifié avec l'arrivée des TN dans la famille (selon qu'on est à l'aise ou non avec les usages qui en sont faits) <u>Caractéristiques du père</u> Attitudes et croyances à l'égard des rôles de genre Attitudes en croyances à l'égard des technologies numériques Sentiment de compétence parentale (avec/sans TN) Quel est notre niveau de littératie numérique		2. Adapter les pratiques parentales en prenant en compte les enjeux liés à l'ère du numérique	• Avoir accès à de l'information fiable (et à jour) pour identifier les contributions (positives et négatives) de l'usage des technologies numériques • Acquérir de nouvelles connaissances relatives aux pratiques numériques les plus populaires chez les jeunes • Reconnaître les habitudes numériques qui nuisent à la relation parent-enfant • Cibler des pistes d'action pour favoriser, entretenir et valoriser des moments familiaux sans écran	-Capable de nommer ses forces en tant que père -Prends conscience des aspects positifs des moments sans écran -Reconnais comment aller chercher de l'information fiable pour guider ses enfants dans leurs usages numériques -Identifie des avantages et des inconvénients dans son utilisation du numérique et celui des autres -Nomme en quoi les TN modifient l'engagement paternel -Identifie et nomme les sentiments que suscitent les recommandations émises sur le temps-écran	-Échelle des représentations sociales des TN -Certains énoncés du QEP, modifiés pour les besoins du groupe
Caractéristiques du contexte familial Caractéristiques des mères Croyances et perceptions des mères à l'égard du rôle paternel Croyances et perceptions des mères à l'égard des contributions des TN Caractéristiques de la relation conjugale Caractéristiques des enfants (niveau de confort avec la technologie) Équipement numérique (qui équipe, pourquoi, etc.) Caractéristiques de l'environnement social La solitude et l'isolement chez les pères nouvellement séparés Soutien et réseaux sociaux numériques				-Identifie et partage les obstacles inhérents à l'intégration des TN dans l'engagement paternel	
<u>Stimuler l'entraide chez les pères en contexte numérique</u> Empowerment et aide mutuelle en ligne S'inspirer de l'expérience des autres		1. Favoriser et renforcer son empowerment individuel/pouvoir d'agir comme père, en contexte de "parentalité numérique"	• Prendre part aux processus décisionnels du groupe • Acquérir de nouvelles habiletés requises par la participation et l'action • Connaître et reconnaître les aspects positifs de ses pratiques paternelles • Construire et élaborer une conscience critique, afin de se	-Nomme et comprends les logiques qui structurent les problématiques (déterminisme technologique, économie de l'attention, *affordances* des plateformes, etc.) -Le participant est capable de participer aux décisions du groupe	-Évaluation des quatre composantes formant le processus de développement de l'empowerment individuel (Ninacs, 2008): participation, estime de soi, conscience critique et compétences pratiques

ANNEXE P

Tableau de présentation – vue synoptique des rencontres de groupe

	Rencontre pré-groupe 1
Date de la rencontre	15 novembre 2022 (souper à la MQV
Nombre de participants	15
Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1-Présentation de façon transparente ce que sera le groupe et le rôle de l'intervenant 2-Le membre potentiel peut exprimer ses besoins 3-Expérimentation du mode de recrutement: 4-Tester des stratégies de recrutement + engager des membres potentiels 5-Exploration des refus de participer 6-Compatibilité des besoins 7-Vérification structure du groupe 8-Dégager les attentes 9-Ponts entre les besoins 10-Activer aide mutuelle en expérimentant une rencontre de groupe (ce à quoi elles pourraient ressembler)
Principaux thèmes abordés	1. Présentation des membres et activité brise-glace 2. Définition commune d'un groupe 3. Discussion sur les avantages et les inconvénients d'une pratique d'intervention sociale en ligne 4. Exploration des futurs besoins et attentes des membres potentiels
Phase de groupe	Phase de début
Stade de développement	Stade de préaffiliation/confiance
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	Partage d'informations et d'idées -Confrontation des idées -Discussion des sujets tabous (de façon superficielle) -Le potentiel de la force du nombre

Techniques d'intervention utilisées	-Permettre aux membres de se détendre -Flexibilité et créativité -Sensibilité -Favoriser la création de liens entre les participants ++ -Valoriser et encourager le partage et l'expression appropriée des sentiments -Reformulation -Résumé -Donner de l'information
Techniques d'intervention à travailler	-Utilisation du silence peu investie -Langage parfois trop soutenu
Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	-Rencontre principalement orientée en fonction de l'analyse des besoins -Recherche d'un consensus sur le cadre à adopter pour intervenir (en ligne ou en présence) -La participation en ligne nécessite un certain savoir-faire, des techniques particulières et une connaissance des normes à respecter pour une participation en ligne -Sujet qui suscite beaucoup de réactions, à double tranchant
	Rencontre pré-groupe 2
Date de la rencontre	22 novembre 2022 (première rencontre virtuelle)
Nombre de participants	9
Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1. Premier contact 2. Apprendre à se connaître et présentation du groupe (retour sur les entrevues pré-groupes et sur le souper) 3. Discussion sur les attentes des nouveaux membres 4. Expérimenter l'environnement virtuel de *Zoom* : 4.1 Quelles sont les fonctionnalités offertes par la plateforme ? 4.2 Comment et pourquoi posséder des compétences techniques pour l'intervention 5. Retour collectif sur les avantages et inconvénients du virtuel

Principaux thèmes abordés	**1.** Accueil des nouveaux membres (7) et des autres participants (2) 2. Présentation des nouveaux membres 3. Exploration commune des possibilités et des contraintes liées à une intervention en ligne 4. Approfondissement de l'exploration des besoins et attentes de chacun, ainsi que du groupe
Phase de groupe	Phase de début
Stade de développement	Stade de préaffiliation/confiance
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	-Partage d'informations et d'idées -Confrontation des idées -Discussion des sujets tabous (de façon superficielle)
Techniques d'intervention utilisées	-Humilité et reconnaissance des erreurs commises -Favoriser la création de liens entre les participants ++ -Reformulation -Impliquer le groupe comme un tout -Rationalisation et discussion logique -Utilisation de métaphore -Valoriser et encourager le partage et l'expression appropriée des sentiments -Révélation de soi
Techniques d'intervention à travailler	-Vérification du consensus -Langage parfois trop soutenu
Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	-Rencontre à la fois instructive et productive -Renforcement des normes à adopter pour faciliter la participation au groupe en ligne -Mise à niveau des connaissances et des techniques requises pour une participation à une intervention en ligne
	Rencontre 3
Date de la rencontre	21 décembre 2022
Nombre de participants	9
Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1. Rediscuter les normes et les attentes dans le groupe 2. Établissement d'un contrat partiel, des valeurs centrales et partagées au sein du groupe 3. Clarification du rôle de l'animateur 4. Établir partiellement les objectifs communs et spécifiques : -Ce que je suis venu chercher dans le groupe -Ce que j'aimerais savoir à propos du groupe

	-Comment je vois le groupe ici aujourd'hui -Craintes par rapport au groupe (ce que je n'aime pas d'un groupe et ce qui pourrait me faire décrocher..) 5. Évaluer et organiser collectivement les multiples composantes structurelles au groupe à venir: -groupe privé ? -heure de connexion Fréquence/Durée -Thématiques à venir (planifiées à l'avance ou non ?) -Choix des thématiques (les prioriser) 6. Se doter d'une façon de faire commune pour procéder avec les fonctionnalités de *Zoom* (tour de parole, micro allumé, partage d'écrans, etc.) 7. Se doter d'une façon de faire commune pour les moments ''à l'extérieur du groupe'' : groupe *Facebook*
Principaux thèmes abordés	-Présentation des objectifs partiels et de la démarche générale de l'étudiant-chercheur -Contrat de groupe -Valeurs du groupe -Limites de la confidentialité -Partage de connaissances : Groupe *Facebook* -Attentes des membres et normes de fonctionnement
Phase de groupe	Phase de début
Stade de développement	Stade de préaffiliation/confiance
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	-Partage d'informations et d'idées -Confrontation des idées -Tous dans le même bateau
Techniques d'intervention utilisées	-Soutenir les membres dans leur prise de position et favoriser les tours de parole -Soutenir les membres et reconnaître leurs efforts -Clarifier les obstacles au travail -Authenticité et humilité -Favoriser l'expression des émotions et des sentiments (+ vérification) -Transmettre de l'information
Techniques d'intervention à travailler	-Utilisation des silences faible ou inexistante -Clarifier les tours de parole

Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	-Rencontre qui fait ressortir un grand besoin en information pour les membres du groupe -Reconnaissance et valorisation du rôle paternel appréciées des participants
	Rencontre 4
Date de la rencontre	16 janvier 2023
Nombre de participants	9
Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1. Retour sur la rencontre précédente 2. Discussion sur les normes de fonctionnement, règles du groupe et confidentialité 3. Rendre le contrat de groupe officiel par consensus 4. Élaboration des thématiques à aborder selon les besoins des participants 5. Officialiser les attentes des membres et de l'animateur 6. Ajout du groupe : choix du nom de groupe; Les IPères Connectés
Principaux thèmes abordés	-Quelles sont les thématiques à discuter (qui vous concernent) -Retour sur les façons de fonctionner en virtuel (ce qui fonctionne) -Officialiser le contrat de groupe -Mode de prise de décision : ex du nom de groupe -Comment favoriser l'informel ? -Ajout du groupe : Création d'un groupe de discussions *Facebook*
Phase de groupe	Phase de début
Stade de développement	À cheval entre le stade de préaffiliation/confiance et celui de pouvoir et contrôle/autonomie
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	-Partage d'information et d'idées -Confrontation des idées -Discussions de sujets tabous
Techniques d'intervention utilisées	-Organiser et structurer le travail à accomplir -Soutenir les membres et reconnaître leurs efforts -Flexibilité et créativité
Techniques d'intervention à travailler	-Gestion du temps laborieuse -Accent mis davantage sur la tâche que sur le vécu/ressenti pour la rencontre

Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	-Rencontre très productive, mais davantage centrée sur la tâche (élaboration des thématiques en lien avec le numérique). -Rencontre qui semble avoir suscité l'intérêt et qui a permis de « mettre le groupe au travail [pour] éviter l'illusion de travail », en lien avec la tâche à réaliser (Turcotte et Lindsay, 2014)
	Rencontre 5
Date de la rencontre	31 janvier 2023
Nombre de participants	7
Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1. Collectiviser la diversité des situations familiales par l'expression des réalités individuelles 2. Contextualiser l'exercice de la paternité et donner une définition collective de la culture numérique 3. Questionnement circulaire sur ce qu'est la culture numérique, pourquoi peut-elle poser problème et comment j'ai du pouvoir comme père/citoyen 4. Se questionner sur les opportunités et les risques liés au TN 5. Quelles sont les pratiques numériques adolescentes associées à : -Défiler (''scroller'') -''Poster'' -Converser
Principaux thèmes abordés	-Culture numérique chez les jeunes vs chez les parents -Stéréotypes : jeunesse, vieillesse, technophiles/technophobes -Culture numérique et jeux vidéo -Visionnement du documentaire : ''the social dilemma''
Phase de groupe	Phase de travail
Stade de développement	Stade de pouvoir et contrôle/autonomie
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	-Confrontation des idées -Discussion de sujets tabous -Demandes mutuelles -Aide à la résolution de problèmes -Expérimentation de nouvelles façons de faire
Techniques d'intervention utilisées	-Utilisation de métaphores -Favoriser l'expression appropriée des sentiments + validation

	-Vulgariser et adapter le contenu au niveau de langage et de compréhension des membres du groupe
Techniques d'intervention à travailler	-Décentraliser l'autorité de l'étudiant-chercheur -Permettre au groupe de s'approprier la cible commune -Recadrer et mobiliser le groupe pour le temps de parole
Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	Nombre d'interactions qui augmente entre les membres. Rencontre laborieuse, rythme plus lent que les rencontres précédentes, en raison d'un manque de clarté sur la cible commune
	Rencontre 6
Date de la rencontre	16 février 2023
Nombre de participants	7
Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1. Donner une définition du bien-être numérique 2. Prendre conscience de la pluralité de sens donné au mot ''bien-être'' et ''numérique'' 3. Définir l'autorégulation et contextualiser cette notion en fonction du visionnement du documentaire ''The Social Dilemma'' 4. Explorer les relations entre le bien-être et les recommandations pour le temps-écran 5. Explorer les effets des plateformes numériques sur le bien-être des enfants : partie I de l'économie de l'attention
Principaux thèmes abordés	Recommandations du temps-écran par tranches d'âges -Panique morale et autorégulation : voir au-delà -Économie de l'attention et modèle d'affaires des jeux vidéo
Phase de groupe	Phase de travail
Stade de développement	Stade de pouvoir et contrôle/autonomie
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	Partage d'information et d'idées -Confrontation des idées -Discussions de sujets tabous -Force du nombre
Techniques d'intervention utilisées	-Utilisation de métaphores - Vulgariser et adapter le contenu au niveau de langage et de compréhension des membres du groupe -Soutenir les membres et reconnaître leurs efforts -Encourager le développement de rituels et de traditions -Inciter à la pleine participation

Techniques d'intervention à travailler	-Remettre les problèmes entre les mains du groupe -Généraliser les besoins particuliers dans le but d'établir des terrains communs
Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	-Rencontre permettant de favoriser l'intimité et le partage de vécus entre les membres du groupe -Difficulté pour certains de se connecter à l'heure -Le groupe décide d'établir un moment avant les rencontres pour favoriser l'informel
	Rencontre 7
Date de la rencontre	27 février 2023
Nombre de participants	7
Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1. Évaluation mi-parcours 2. Évaluer la satisfaction des membres du groupe par rapport à l'atteinte du but commun (cible commune) 3. Ouvrir le dialogue sur les besoins en fonction de la satisfaction des membres du groupe 4. Renégocier le contrat de groupe et les objectifs du groupe (selon évaluation) 5. Souligner les progrès du groupe et les forces des membres 6. Terminer la thématique portant sur les jeux vidéo et l'économie de l'attention 7. Continuer l'exploration des façons de faire et d'être comme père, à l'ère du numérique
Principaux thèmes abordés	-Communication et entente de groupe -Retour sur le contrat et les objectifs du groupe : sommes-nous tous sur la même page ? -Comment on priorise certains thèmes au détriment d'autres ?
Phase de groupe	Phase de travail
Stade de développement	À cheval entre le stade de pouvoir et contrôle/autonomie et celui de d'intimité/proximité
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	-Partage d'informations et d'idées -L'aide à la résolution de problèmes -Confrontation des idées -Discussions de sujets tabous
Techniques d'intervention utilisées	-Soutenir le groupe dans ses efforts conjoints d'aide mutuelle et de travail sur la cible commune -Transmettre de l'information -Créer un environnement sécuritaire et harmonieux dans lequel peut se développer un climat d'attention, de considération et de confiance

	-Mobiliser le groupe pour la recherche de consensus
Techniques d'intervention à travailler	-Traduire le processus de groupe au groupe
Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	Les membres semblent commencer à prendre de plus en plus le contrôle du groupe et à accorder un rôle moins central à l'étudiant-chercheur
	Rencontre 8
Date de la rencontre	6 mars 2023
Nombre de participants	6
Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1. Retour sur la rencontre précédente 2. Partager ses réussites et ses défis en lien avec sa situation de monoparentalité 3. Apporter de l'écoute et de l'entraide pour les membres qui vivent des situations difficiles 4.Encourager le partage des ressources et de pistes de solutions aux problématiques apportées. 5.Identifier les façons de faire qui permettent de traverser des difficultés. 6.Souligner les progrès du groupe et les forces des membres.
Principaux thèmes abordés	-Paternité et engagement -Situer la paternité de nos jours -Vulnérabilités et situations difficiles en paternité -Valeurs et encadrement : spécificité des pères -Droit des pères
Phase de groupe	Phase de travail
Stade de développement	Stade d'intimité/proximité
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	-Partage d'information et d'idées -Expérimentation de nouvelles façons d'être -Confrontation des idées -Discussions de sujets tabous -Aide à la résolution de problèmes individuels -Demandes mutuelles -Force du nombre

Techniques d'intervention utilisées	-Savoir le thème commun derrière les messages indirects du groupe -Stimuler le groupe à réagir à une émotion ou à un sentiment exprimé -Partager les émotions reliées au processus de groupe -Maintenir l'équilibre entre dévoilement de soi et droit à l'intimité -Susciter des points de vue différents -Signaler les réalisations du groupe -Favoriser l'engagement de chacun sur le plan interpersonnel et sur celui de la cible commune
Techniques d'intervention à travailler	-Pour une rencontre autant chargée en émotions, se permettre un temps à la fin pour un retour en grand groupe sur les apprentissages + validation des sentiments suscités par la rencontre -Gestion du temps de parole
Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	-La rencontre a permis de prendre conscience collectivement du besoin d'affiliation des membres et de transparence sur les diversités de situations vécues par ceux-ci
	Rencontre 9
Date de la rencontre	21 mars 2023
Nombre de participants	7
Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1. Retour sur la rencontre précédente 2. Répondre à des questionnements précis, en lien avec le droit et les technologies numériques 3. Accroître le pouvoir d'agir du père par l'acquisition d'une conscience critique et augmenter collectivement le niveau de savoir 4. ''Décoloniser'' un savoir universitaire précis et valoriser le partage du savoir expérientiel 5. Connaître les ressources légales en lien avec les plateformes numériques 6. Explorer le lien entre *sharenting* et droits des enfants 7. Connaître la législation en lien avec l'âge requis pour s'inscrire sur un réseau social 8. Retour les apprentissages antérieurs

Principaux thèmes abordés	-Droits des enfants et publicités ciblées -Droit des individus et vie privée -Gestion des données personnelles par les plateformes (historique de recherche/recommandations algorithmiques) et trace numérique ou identité numérique -Ajout du groupe : vérification d'âges sur les RS: -C'est quoi les risques pour un enfant de moins de 13 ans ? Un peu décortiquer l'âge minimal, c'est quoi les capacités d'un âge minimal de 13 ans ? -Est-ce que c'est correct de vérifier dans le cellulaire de ton ado si tu te questionnes ? Mises en situation
Phase de groupe	Phase de travail
Stade de développement	À cheval entre le stade d'intimité/proximité et celui de différenciation/interdépendance
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	-Partage d'information et d'idées -Confrontation des idées -Discussion de sujets tabous -Expérimentation de nouvelles façons de faire
Techniques d'intervention utilisées	-Renforcer l'importance du travail de groupe -Susciter des points de vue différents -Engager le groupe comme un tout -Structurer la prise de décision collective -Tenir compte de la culture du groupe
Techniques d'intervention à travailler	-Renforcer les comportements favorables à l'émergence du leadership -Traduire le processus de groupe au groupe
Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	-Rencontre très productive, mais essentiellement axée sur la réalisation de la tâche. Belle implication de tous les membres.
	Rencontre 10
Date de la rencontre	3 avril 2023
Nombre de participants	7

Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1. Retour sur la rencontre précédente 2. Contextualiser la cyberdépendance (comment elle se construit) 3. Explorer le lien entre : culture numérique, individualisme et cyberdépendance 3. Partage du vécu des participants et défis rencontrés 4. Construire collectivement un bottin de ressources en lien avec l'utilisation du numérique en famille 5. Explorer le lien entre la pandémie et la cyberdépendance 6. Connaître et reconnaître les ''symptômes'' d'une cyberdépendance 7. Faire la différence entre cyberdépendance et dépendance aux jeux vidéo 8. Comprendre les mécaniques persuasives des outils numériques qui interviennent dans une cyberdépendance 9. Explorer les bénéfices des moments avec et sans écran 10. Exploration des conditions environnementales et familiales requises pour un usage équilibré des écrans
Principaux thèmes abordés	-Comment se manifeste le développement d'une dépendance -*Addiction* vs utilisation problématique vs usages à risques -Passion harmonieuse et passion obsessive -Types de cyberdépendances -Culture numérique et ''TikTok brain effect''= comment les notifications agissent sur le circuit de récompense -Interroger la place du numérique et l'autorégulation -Rituels sans écran
Phase de groupe	Phase de travail
Stade de développement	À cheval entre le stade d'intimité/proximité et celui de différenciation/interdépendance
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	-Partage d'information et d'idées -Confrontation des idées -Discussions de sujets tabous -Force du nombre -Demandes mutuelles -Aide à la résolution de problèmes individuels
Techniques d'intervention utilisées	-Utilisation de métaphores - Vulgariser et adapter le contenu au niveau de langage et de compréhension des membres du groupe -Soutenir les membres et reconnaître leurs efforts -Encourager le développement de rituels et de traditions

	-Inciter à la pleine participation -Préserver l'histoire et la continuité
Techniques d'intervention à travailler	-Maintenir l'équilibre entre dévoilement de soi et le droit à l'intimité -Laisser le groupe agir par lui-même -Favoriser l'expression des réactions à l'expérience de groupe
Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	-Rencontre permettant de favoriser l'intimité et le partage de vécus entre les membres du groupe -Difficulté pour certains de se connecter à l'heure -Un des membres plus silencieux qu'à l'habitude
	Rencontre 11
Date de la rencontre	18 avril 2023
Nombre de participants	5
Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1. Échanger sur des trucs et partager son vécu en lien avec les contrôles parentaux 2. Échanger et explorer les spécificités du numérique en lien avec le rôle d'éducateur comme parent 3. Connaître les typologies de styles parentaux en lien avec l'utilisation du numérique 4. Contextualiser l'utilisation des réseaux sociaux par les ados et partager son vécu en lien avec des défis rencontrés 5. Expérimenter des mises en situation en fonction de ce qu'on a appris dans le groupe
Principaux thèmes abordés	-Explorer le besoin de contrôle et négociation en lien avec les dispositifs numériques qui surveillent les utilisations -Discuter et partager les vécus en lien avec l'interférence des technologies dans les relations humaines -Apprendre quels sont les dispositifs de contrôle parental et comment les utiliser (avantages/inconvénients selon votre vécu) -Plateformes de réseaux sociaux plus utilisées par les jeunes (spécificités de chacune des plateformes) -Ce que les jeunes disent à propos de telle plateforme…(Snapchat, TikTok, YouTube, etc.)
Phase de groupe	Phase de travail
Stade de développement	Stade de différenciation/interdépendance
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	-Partage d'information et d'idées -L'aide à la résolution de problèmes -Confrontation des idées -Discussions de sujets tabous -Tous dans le même bateau

Techniques d'intervention utilisées	-Transmettre et vulgariser de l'information -Favoriser le passage des objectifs personnels vers des objectifs de groupe -Équilibrer les interactions entre les membres (cadrer lorsque les échanges n'ont plus de lien avec la cible commune) -Signaler les réalisations du groupe -Inviter les membres à construire sur les idées des autres
Techniques d'intervention à travailler	-Préparer un peu d'avance la fin du groupe, parler de l'éventuelle dissolution et de la perception des participants suite à ce qui s'en vient -Reconnaître pour le groupe la difficulté à prendre des décisions
Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	Les participants divergent souvent des objectifs de la rencontre. Tentative de trouver collectivement l'équilibre entre un climat socioaffectif agréable et la réalisation de la tâche (objectifs).
	Rencontre 12
Date de la rencontre	3 mai 2023
Nombre de participants	5
Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1. Retour sur la rencontre précédente 2. Évaluation et bilan sur l'expérience de groupe 3. Retour sur l'intervention et les habiletés de l'intervenant, les points forts et les points à améliorer 4. Retour sur les objectifs, le contenu et la qualité de l'animation 5. Invitation à l'entrevue individuelle
Principaux thèmes abordés	**Sur la forme :** -Possibilité de prendre la parole : effet du virtuel -Aisance à parler des sujets débattus -Le nombre de rencontres -La durée des rencontres (trop courte, suffisante, trop longue) -Les heures des rencontres -Effet de l'environnement virtuel **Sur le fond :** -Contenu des ateliers : pertinence de 1 (aucunement pertinent) à 5 (très pertinent) -Ambiance du groupe ou les dynamiques du groupe (respect, droit de parole, façons de fonctionner, etc.) -Qualité de l'animation

	-Retour sur les objectifs et la cible commune
Phase de groupe	Phase de travail/Phase de terminaison
Stade de développement	Stade de séparation
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	Partages d'information et d'idées -Confrontation des idées
Techniques d'intervention utilisées	-Utilisation de métaphores -Favoriser l'expression appropriée des sentiments + validation -Vulgariser et adapter le contenu au niveau de langage et de compréhension des membres du groupe
Techniques d'intervention à travailler	-Amener le groupe à réagir à un énoncé ou une question -Inciter à la pleine participation -Provoquer de nouvelles formes d'expression -Accorder de l'attention à chaque membre et les inviter à s'impliquer à la hauteur de leurs capacités -Renforcer l'importance du travail de groupe
Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	-Rencontre qui s'est terminée rapidement; sentiment de ''fuite'' de la fin ou de la séparation ?
	Rencontre post-intervention
Date de la rencontre	12 mai 2023
Nombre de participants	6
Ordre du jour et objectifs de la rencontre	1. Retour sur l'expérience des participants 2. Remerciements 3. Partage d'une bonne bouffe pour clore l'intervention (BBQ) 4. Dissolution du groupe

Principaux thèmes abordés	-Paternité numérique : ce que sont/font les papas à l'ère des technologies -Masculinité et paternité : un sujet qui n'est pas terminé -Intervention de groupe en ligne -L'avenir du groupe de discussion *Facebook*
Phase de groupe	Phase de terminaison
Stade de développement	Stade de séparation
Dynamiques d'aide mutuelle observées par l'étudiant-chercheur	-Partage d'information et d'idées -Confrontation des idées -Force du nombre -Expérimentation de nouvelles façons d'être -Tous dans le même bateau
Techniques d'intervention utilisées	-Structurer la prise de décision collective -Mobiliser le groupe pour la suite du groupe (pérennité) -Signaler les réalisations du groupe (succès) -Encourager et souligner les efforts des participants -Remercier les membres du groupe en leur offrant un petit cadeau symbolique (voir Appendice A)
Techniques d'intervention à travailler	-Décentraliser l'autorité de l'étudiant-chercheur
Principaux constats de l'étudiant-chercheur en lien avec la rencontre	-Rencontre fortement chargée en émotions. Les participants ne voulaient pas que le souper se termine. Très belle fin de groupe

Grille de Dimock

OBSERVATION DU DÉVELOPPEMENT D'UN GROUPE

Date :_____
Groupe :_____
Nom de code du membre : _____

Pour chaque point observé, mettez un X dans le carreau correspondant à la description qui convient le mieux au groupe au moment où il est soumis à l'observation.

1. *Unité du groupe (degré d'union, de cohésion, de sentiment-nous)*

☐ Le groupe n'est qu'un rassemblement de personnes ou de sous-groupes où il existe peu de sentiment d'union.
☐ Il existe un peu de sentiment d'union dans le groupe mais ce sentiment découle davantage de facteurs externes que d'une réelle amitié entre les membres.
☐ Le groupe est très uni; il ne laisse que peu de place et ne ressent que peu de besoin pour des contacts ou expériences venus de l'extérieur.
☐ La très forte communauté de buts et d'esprits ressentie par le groupe émerge de réels sentiments d'amitié partagée. Les membres du groupe s'épaulent les uns les autres.

2. *Auto-orientation (le propre pouvoir de motivation du groupe)*

☐ Le groupe reçoit peu d'orientation de quelque source que ce soit : des membres ou du travailleur social.
☐ Le groupe s'oriente lui-même jusqu'à un certain point mais a besoin de recevoir beaucoup de stimulation de la part du travailleur social.
☐ Le groupe est fortement dominé par un membre, par une clique ou par le travailleur social.
☐ Le groupe en tant que tout initie, planifie, exécute et évalue son activité.

3. *Climat du groupe (jusqu'à quel point les membres s'y sentent-ils libres d'être eux-mêmes?)*

☐ Le climat du groupe proscrit l'amusement de même que tout comportement ou toute expression qui manifesterait des désirs, des craintes ou des opinions.
☐ Les membres s'expriment mais ne se préoccupent pas de l'intérêt du groupe total.
☐ Les membres manifestent librement leur besoins et leurs désirs; ils blaguent, taquinent et s'opposent à ce qui attaque ou menace le groupe.
☐ Les membres se sentent libres de s'exprimer eux-mêmes mais limitent leur expression à ce qui touche le bien-être du groupe total.

4. *Répartition du leadership (jusqu'à quel point les rôles de leadership sont-ils répartis entre les membres?)*

☐ Un petit nombre de membres jouent toujours le rôle de leader. Les autres sont passifs.
☐ Quelques-uns des membres assument des rôles de leader mais plusieurs demeurent des suiveurs passifs.
☐ Plusieurs membres assument le leadership mais un ou deux demeurent continuellement suiveurs.
☐ Le leadership est partagé entre tous les membres du groupe.

5. *Répartition des responsabilités dans le groupe (jusqu'à quel point les responsabilités sont-elles partagées entre tous les membres?)*

☐ Chacun essaie de fuir les responsabilités.
☐ Les responsabilités sont assumées par un petit nombre de membres.
☐ Plusieurs membres acceptent d'assumer des responsabilités mais ne s'en acquittent pas.
☐ Les responsabilités sont partagées entre presque tous les membres et ceux-ci s'en acquittent.

6. *Solution des problèmes (capacité que possède le groupe de penser avec justesse, de faire usage des idées de tous les membres et de prendre des décisions créatrices au sujet de ses difficultés).*

☐ Le groupe ne pense pas beaucoup en tant que groupe. Il prend ses décisions rapidement ou abandonne aux membres-leaders ou au travailleur social tout le travail de réflexion.
☐ Le groupe fait un peu de réflexion collective mais se laisse arrêter par les idées confuses vers la découverte de bonnes solutions.
☐ Le groupe pense un peu en tant que groupe mais pas encore en suivant un processus ordonné.
☐ Il se produit un bon rassemblement des idées et l'on pense de façon ordonnée. Les idées de chacun sont incluses dans le plan final adopté.

7. *Méthodes de traitement des désaccords qui surviennent dans le groupe (comment le groupe agit-il en cas de désaccord?)*

☐ Le groupe se modèle sur l'attitude du membre-leader ou attend que le travailleur social fasse disparaître les désaccords.

ANNEXE Q
Grille de Dimock (1970)

☐ Le sous-groupe le plus fort exerce sa domination par le vote et par la loi de la majorité.
☐ Pour permettre d'arriver à un compromis, chaque sous-groupe renonce à quelque aspect de son point de vue.
☐ Le groupe en tant que tel se rallie à une solution qui satisfait chacun et qui vaut mieux que toute proposition venue d'un individu.

8. Satisfaction des besoins fondamentaux (jusqu'à quel point le groupe donne-t-il à ses membres un sentiment de sécurité, de réalisation, d'approbation, de reconnaissance par les autres et d'appartenance?)

☐ L'expérience de groupe ajoute peu à la satisfaction des besoins de la plupart des membres.
☐ L'expérience de groupe contribue jusqu'à un certain point à la satisfaction des besoins fondamentaux de la plupart des membres.
☐ L'expérience de groupe contribue pour une bonne part à la satisfaction des besoins fondamentaux de la plupart des membres.
☐ Le groupe satisfait pour une bonne part aux besoins fondamentaux de tous les membres.

9. Diversité du programme d'activités

☐ Il y a peu de diversité dans les activités du groupe; on s'en tient à une routine.
☐ Il y a quelque diversité dans les activités.
☐ On constate une diversité très grande dans les activités du groupe qui s'essaie de plus à des activités nouvelles pour lui.
☐ On constate une grande diversité dans les activités. Le groupe s'essaie continuellement à de nouvelles occupations.

10. Valeur d'apprentissage des activités (jusqu'à quel point les activités proposées permettent-elles aux membres de développer leurs potentialités et d'acquérir des habiletés créatrices?)

☐ Il n'y a que peu de valeur dans les activités; on ne fait qu'effleurer les choses.
☐ Les activités comportent une certaine valeur mais les membres ne développent pas leurs habiletés.
☐ Les activités ont beaucoup de valeur et les membres peuvent y exercer quelques-unes de leurs habiletés.
☐ Il y a beaucoup de valeur et de sérieux dans les activités. Les membres y trouvent un défi pour augmenter leurs habiletés.

11. Relations entre les membres et le travailleur social : état des relations existant entre le groupe et le travailleur social

☐ Remplis d'opposition et de ressentiment.
☐ Indifférents à l'égard du travailleur social, ne recherchant ni ne rejetant son amitié. Peu communicatifs.
☐ Remplis de sentiments amicaux et d'intérêt. Attentifs aux suggestions et au comportement du travailleur social.
☐ En relations intimes, ouverts et prêts au partage avec le travailleur social. En relation très forte avec lui.

12. Rôle joué par le travailleur social (jusqu'à quel point le groupe est-il axé sur le travailleur social, ses besoins et ses centres d'intérêt?)

☐ Les activités, les discussions et les décisions du groupe sont axées sur les intérêts, les désirs et les besoins du travailleur social.
☐ Le groupe attend du travailleur social des suggestions et des idées. Le travailleur social décide de ce qu'il faut faire quand un membre se trouve en fâcheuse situation.
☐ Le travailleur social joue le rôle de stimulateur. Il propose des idées et des façons de faire. Il aide le groupe à trouver le moyen de prendre ses propres décisions et de résoudre ses difficultés.
☐ Le travailleur social se tient en dehors de la discussion et ne fait que peu de suggestions d'activités à entreprendre. Il laisse les membres agir eux-mêmes.

13. Stabilité du groupe

☐ Beaucoup d'absentéisme et de roulement parmi les membres, ce qui influence grandement le groupe.
☐ Beaucoup d'absentéisme et de roulement dans le groupe, ce qui influence très peu sa croissance.
☐ Un peu d'absentéisme et de roulement chez les membres mais sans grande influence sur le groupe.
☐ Très peu d'absentéisme et de roulement. Le groupe est très stable.

Cl. Hedley G. Dimock, Survey of Group Developement – dans How to observe your group, Montréal, Sir George Williams University, 1970, pp. 24-27.
Traduction de Simone Paré, Université Laval, 1977.

ANNEXE R

Évaluation sommaire hebdomadaire

Évaluation sommaire de la rencontre

Formulaire d'appréciation de la rencontre (rempli sur Google Form)
L'information présentée pendant cette rencontre a-t-elle été :
- **Très utile ?**
- **Plutôt utile ?**
- **Peu utile ?**
- **Pas du tout utile ?**

Dans quelle mesure cette rencontre vous a-t-elle permis d'acquérir des connaissances ?
- **Beaucoup**
- **Assez**
- **Un peu**
- **Pas du tout**

Dans quelle mesure étiez-vous à l'aise de vous exprimer ?
- **Beaucoup**
- **Assez**
- **Un peu**
- **Pas du tout**

Quelle évaluation faites-vous de votre participation à la rencontre de ce soir ?
- **Excellente**
- **Très bonne**
- **Bonne**
- **Mauvaise**

Quelle évaluation faites-vous de la participation des autres personnes à la rencontre de ce soir ?
- **Excellente**
- **Très bonne**
- **Bonne**
- **Mauvaise**

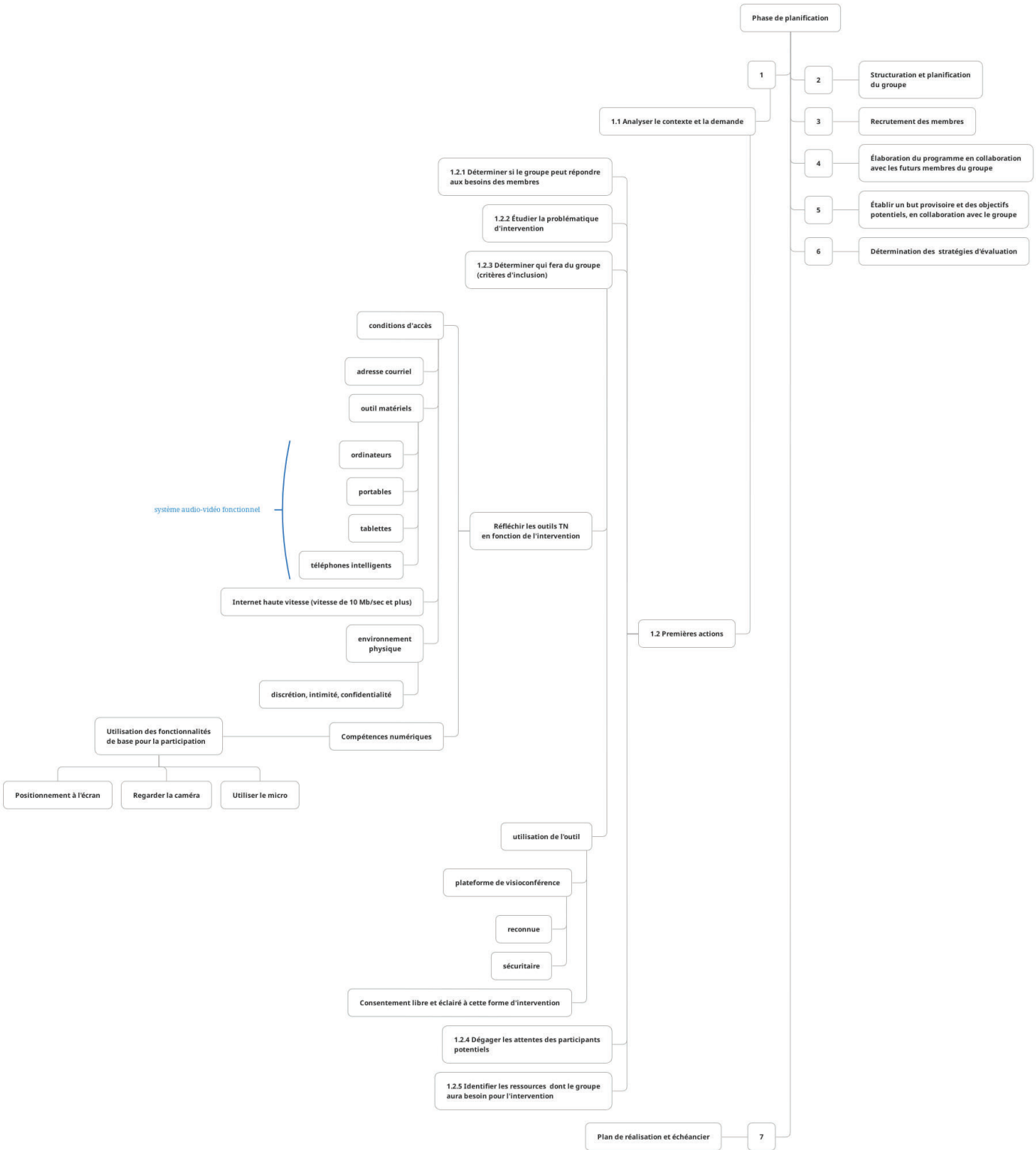
Qu'est-ce qui vous a semblé très utile pendant la rencontre ?
_____

Qu'est-ce qui vous a semblé peu utile pendant la rencontre ?
_____

Dans l'ensemble, quelle est votre appréciation de la rencontre de ce soir ?
- **Excellente**
- **Très bonne**
- **Bonne**
- **Mauvaise**

ANNEXE S

Carte conceptuelle – phase de planification de l'intervention



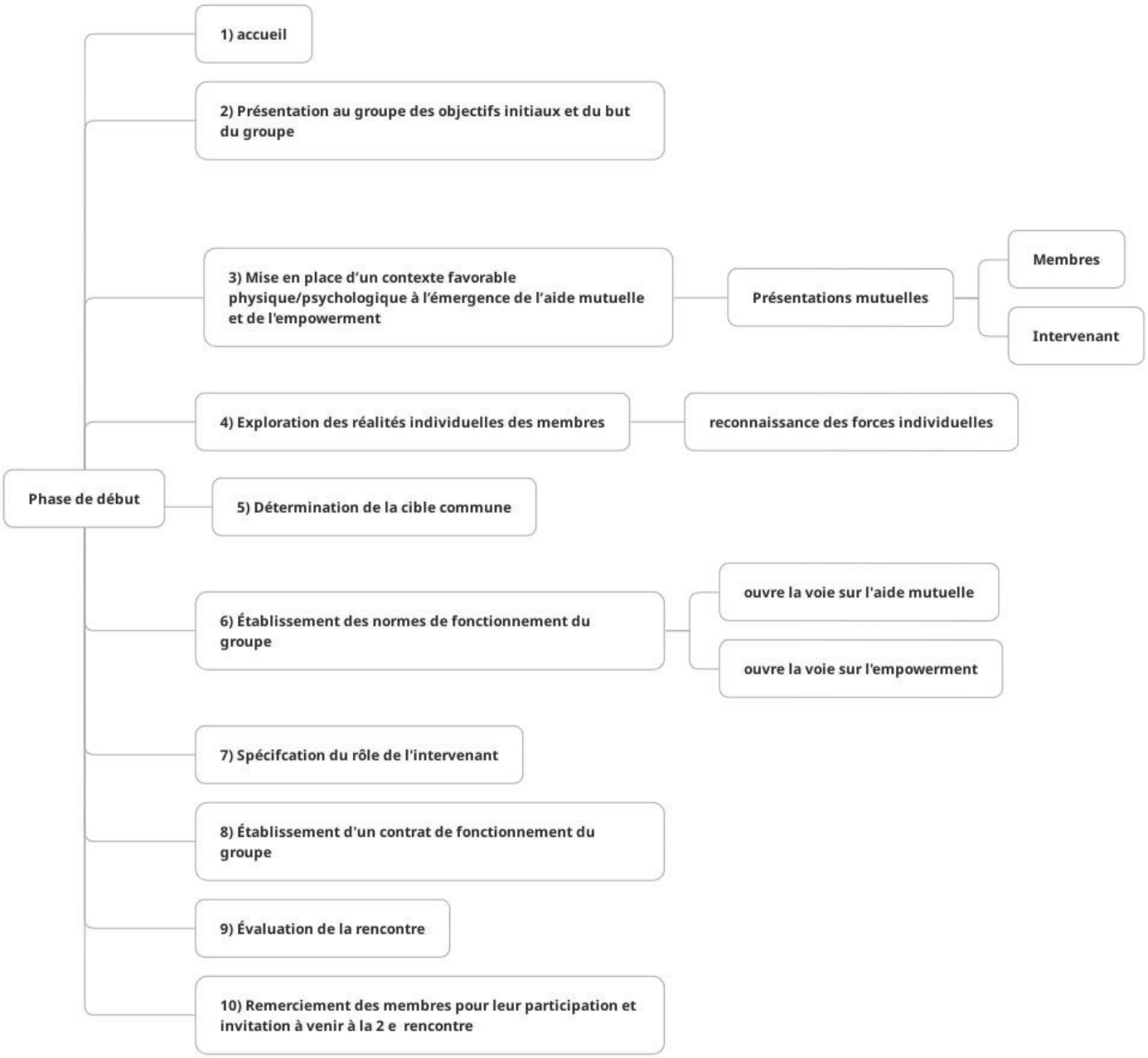
ANNEXE T

Tableau de présentation – Modèle de Jones et Robinson (2000)

Sujets à aborder en groupe :	1 Pas du tout anxiogène : ne comportant aucun degré de transparence, de révélation de soi et d'expression émotionnelle	2 Légèrement anxiogène : comportant un faible degré de transparence, de révélation de soi et d'expression émotionnelle	3 Moyennement anxiogène : comportant un degré de transparence moyen, de révélation de soi et d'expression émotionnelle	4 Beaucoup anxiogène : comportant un haut degré de transparence, de révélation de soi et d'expression émotionnelle	5 Très anxiogène : comportant un très haut degré de transparence, de révélation de soi et d'expression émotionnelle
Comment s'organise le groupe en ligne ? (normes de fonctionnement)					
Culture numérique : recommandations pour le temps-écran, les jeux vidéo, quelles sont les pratiques numériques à la maison ?					
Hygiène de vie : moments avec/sans écran, technoférence au quotidien (surcharge de sollicitations), le numérique et le multitâche,					
Relations sociales et contexte familial : gestion familiale des écrans à la maison, réseaux sociaux et santé mentale/solitude chez les ados					
Contrôle parental : règles utilisées à la maison, gestion de l'accès au numérique, quels sont les droits des enfants en lien avec l'usage des écrans ? partage d'images sur les réseaux sociaux					
Préoccupations et relations problématiques au numérique : cyberintimidation, cyberdépendance, etc.					
Sexualité en ligne (sextorsion, sextage, etc.)					
Économie de l'attention, publicités ciblées et influenceurs					

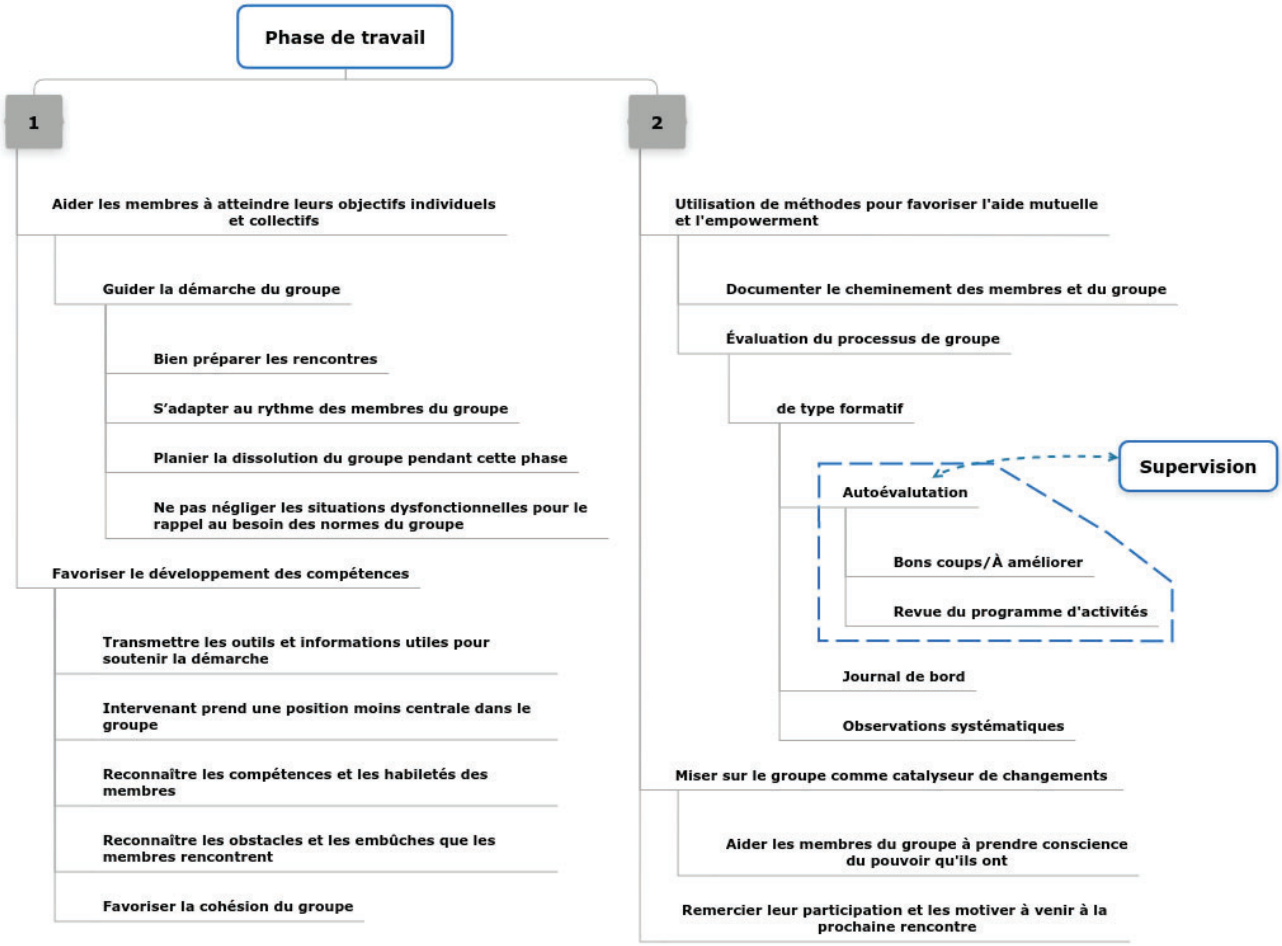
ANNEXE U

Carte conceptuelle – phase de début



ANNEXE V

Carte conceptuelle - Phase de travail du groupe



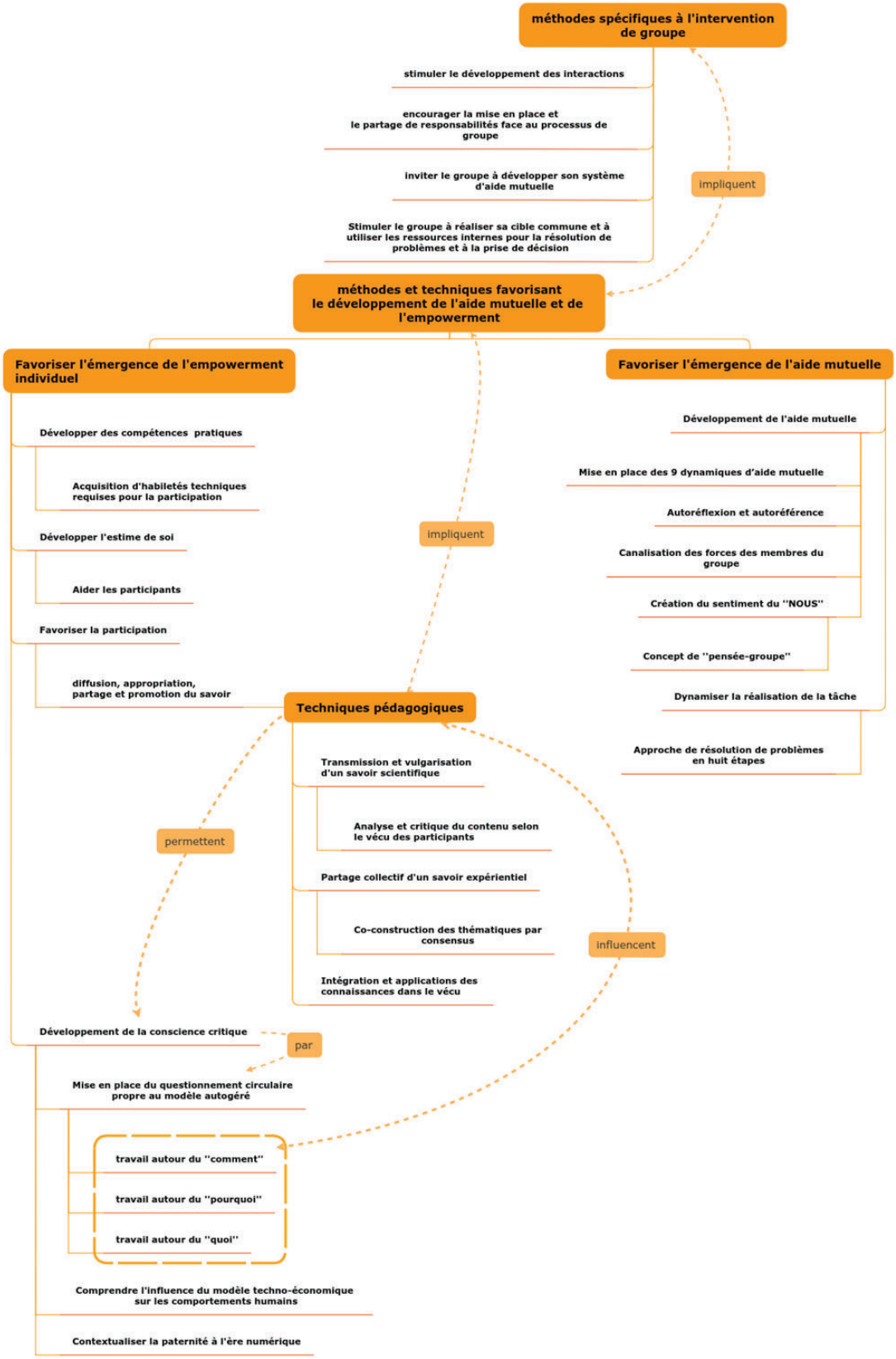
ANNEXE W

Carte conceptuelle - Phase de dissolution du groupe



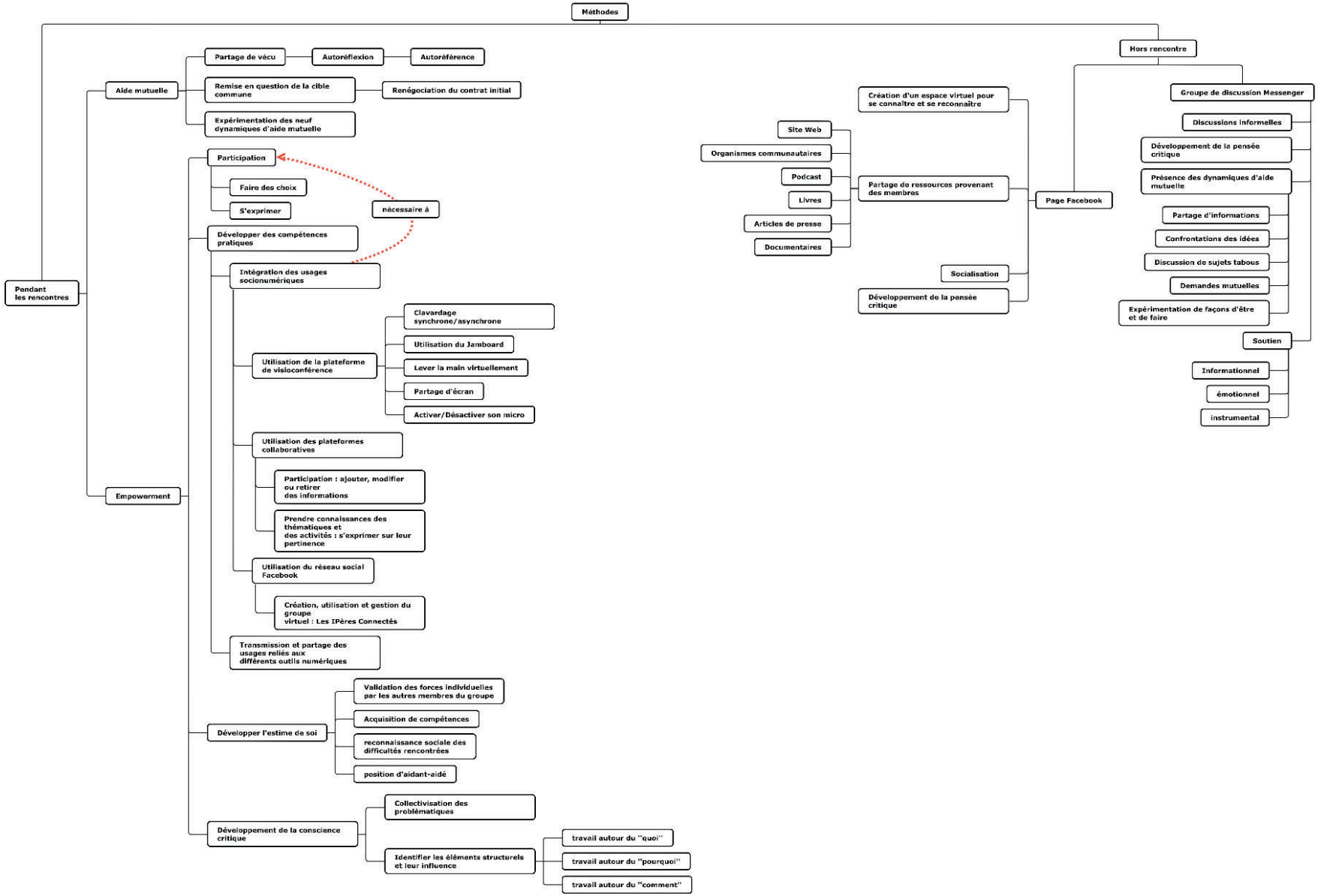
ANNEXE X

Carte conceptuelle – Méthodes d'intervention utilisées par l'étudiant-chercheur

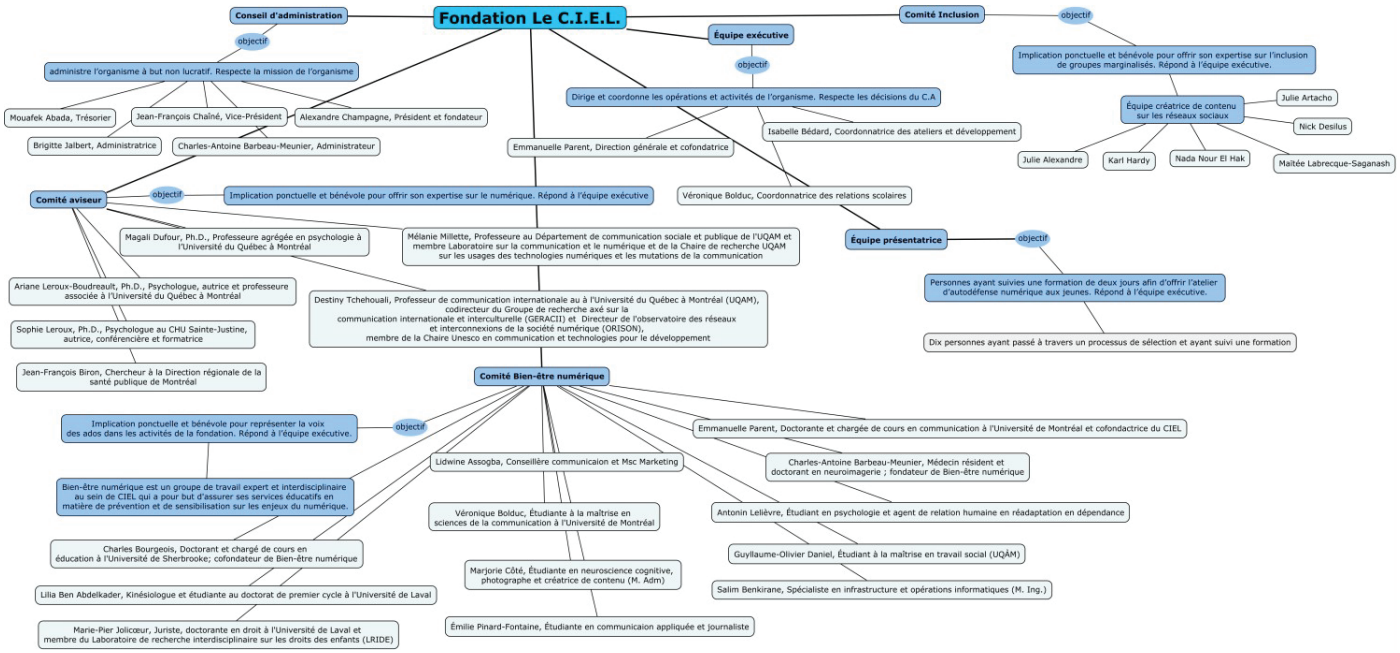


ANNEXE Y

Carte conceptuelle –Méthodes utilisées (avec ou sans les objets numériques) par les membres et le groupe IPères Connectés contribuant (ou non) à favoriser l'*empowerment* et l'aide mutuelle



APPENDICE A
Structure détaillée de l'organisme : La Fondation Le C.I.E.L. (Centre pour l'Intelligence Émotionnelle en Ligne)



APPENDICE B

Renouvellement du certificat éthique

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche avec des êtres humains

No. de certificat : 2023-4942
Date : 2023-09-16

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE
RENOUVELLEMENT

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE FSH) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (avril 2020) de l'UQAM.

Titre du projet : La parentalité à l'ère du numérique : pratique et analyse d'une intervention avec un groupe de pères

Nom de l'étudiant : Guyllaume Daniel

Programme d'études : Maîtrise en travail social (mémoire d'intervention)

Direction(s) de recherche : Sylvie Jochems; Catherine Chesnay

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année au plus tard un mois avant la date d'échéance (**2024-09-16**) de votre certificat. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

Sylvie Lévesque
Professeure, Département de sexologie
Présidente du CERPÉ FSH

APPENDICE C

Bottin de ressources coconstruit avec les participants

Ressources	Thématique	Domaine	Description et services offerts	Contacts
Ligne Parents	Cyberintimidation, santé mentale et détresse psychologique	Service téléphonique	-Ligne d'écoute offerte sur le modèle "ici et maintenant" • 24 h sur 24 par téléphone • entre 2h du matin et 22h30 par clavardage • par courriel	-Numéro de tel : 1-800-361-5085 -Adresse courriel : https://www.ligneparents.com/LigneParents/Ecrivez-nous -Site Web : https://www.ligneparents.com/LigneParents -Facebook : https://www.facebook.com/Ligneparents
Tel-jeunes	Cyberintimidation, santé mentale et détresse psychologique	Service téléphonique	Soutien professionnel pour les jeunes	-Numéro de tel : 1-800-263-2266 -Texto : 514-600-1002 -Adresse courriel : https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes/Ecris-nous -Site Web : https://www.teljeunes.com/Tel-jeunes/Tous-les-themes/Technos -Facebook : https://www.facebook.com/teljeunes/
Jeu : aide et références	Habitudes de vie en lien avec le jeu	Service téléphonique	Service téléphonique spécialisé accessible et bilingue gratuit anonyme et confidentiel 24h/7 Les intervenants cernent les besoins des appelants et évaluent les différentes solutions possibles	-Numéro de tel : Montréal et environs 514-527-1040 Partout au Québec 1-800-461-0140 -Site Web : https://aidejeu.ca/ -Facebook : https://www.facebook.com/jeuaideetreference/
				-Instagram : https://www.instagram.com/jeuaideetreference/ -YouTube : https://www.youtube.com/channel/UCVrWTvzMaVcq1zguO59Io2Q
Jeunesse, j'écoute	Cyberintimidation, santé mentale et détresse psychologique	Service téléphonique	Soutien professionnel pour les jeunes	-Numéro de tel : 1-800-668-6868 -Texto : 686868 • Pour parler en français : texter le mot "texter" • Pour parler en anglais : texter le mot : "talk" -Adresse courriel : https://jeunessejecoute.ca/simpliquer/nous-joindre/ -Site Web : https://jeunessejecoute.ca/ -Facebook : https://www.facebook.com/Jeunessejecoute/ -Instagram : https://www.instagram.com/jeunessejecoute/ -Youtube : https://www.youtube.com/user/Jeunessejecoute1/featured
Suicide Action	Cyberintimidation, santé mentale et détresse psychologique	Service téléphonique	Soutien professionnel pour individu/proches songeant au suicide	-Numéro de tel : 1-866-277-3553 (1-866-APPELLE) -Texto : 1 855 957-5353 -Clavardage : https://suicide.ca/fr/clavarder-avec-un-intervenant -Site Web : https://suicide.ca/fr/

Ressources	Thématique	Domaine	Description et services offerts	Contacts
				-Facebook : https://www.facebook.com/preventiondusuicide/ -Instagram : https://www.instagram.com/aqps/?hl=fr-ca
Fondation Le C.I.E.L.	Connaissances générales, santé mentale et réseaux sociaux, enjeux liés au numérique	Site Internet	-Sensibilisation aux enjeux du numérique à travers du contenu publié (Facebook/Instagram/YouTube) Conscientisation aux enjeux de santé mentale reliés à l'utilisation des médias sociaux (ateliers d'autodéfense numérique)	-Site Web : https://leciel.ca/ -Facebook : https://www.facebook.com/fondationleciel/ -Instagram : https://www.instagram.com/fondation.le.ciel/ -Podcast : https://www.youtube.com/channel/UCrdWfqyt1uVr1sFAPoxM51A
HabiloMédias	Connaissances générales, littératie numérique et médiatique, enjeux généraux et parentalité à l'ère numérique	Site Internet	Référence canadienne pour l'éducation aux médias et la littératie numérique -Conseils aux parents et aux éducateurs sur tous les sujets en lien avec l'utilisation du numérique	-Numéro de tel : 613-224-7721 ou sans frais : 1-800-896-3342 -Site Web : https://habilomedias.ca/ -Facebook : https://www.facebook.com/HabiloMedias -Instagram : https://www.instagram.com/mediasmarts.ca/ -YouTube : https://www.youtube.com/user/MediaAwareness -Courriel : infos@habilomedias.ca
Capsana : campagne PAUSE	Connaissances générales, enjeux généraux et hyperconnectivité	Site Internet	Campagne paragouvernementale pour une promotion d'une utilisation saine d'Internet Jeux-questionnaires, défis et outils pour aider les jeunes, les parents et les intervenants	-Site Web : https://pausetonecran.com/ -Facebook : https://www.facebook.com/pausetonecran -Instagram : https://www.instagram.com/pausetonecran/ -YouTube : https://www.youtube.com/channel/UCxxknW3BzT4qlGXt8CBNpkg
Common Sense	Connaissances générales et parentalité à l'ère numérique	Site Internet	Organisme américain, voué à l'éducation aux médias et aux technologies Offre de multiples références à l'intention des parents, en plus de conduire régulièrement des recherches sur le sujet	-Site Web : https://www.commonsensemedia.org/
3-6-9-12 : apprivoiser les écrans et grandir	Connaissances générales, enjeux courants et parentalité à l'ère numérique	Site Internet	Site Web de Serge Tisseron (psychiatre qui a écrit plusieurs articles et ouvrages portant sur les relations entre l'humain et les écrans) Propose une panoplie de contenus et d'outils autour des balises qu'il a lui-même énoncées, en lien avec le temps d'écran pour les jeunes	-Site Web : https://www.3-6-9-12.org/ -Facebook : https://www.facebook.com/association3.6.9.12/ -Site Web de Serge Tisseron : https://sergetisseron.com/
«Homo numericus»	Connaissances générales, enjeux courants et parentalité à l'ère numérique	Site Internet : série documentaire	Diffusée au début de 2019 sur ici première chaîne radio de Radio-Canada cette série du journaliste Janic Tremblay fait le tour des principaux enjeux liés à la présence des écrans et d'autres technologies sur nos	-http://www.radio-canada.ca/hyperconnexion

APPENDICE D

Cadeau symbolique remis aux participants





BIBLIOGRAPHIE

Académie de la transformation numérique (2020). *La famille numérique. NETendances 2020 Portrait numérique des foyers québécois*. https://transformation-numerique.ulaval.ca/wp-content/uploads/2021/02/NETendances-2020-la-famille-numerique.pdf

Académie des sciences. (2019). *L'enfant, l'adolescent, la famille et les écrans - Appel à une vigilance raisonnée sur les technologies numériques*, Récupéré de www.academie-sciences.fr/pdf/rapport/appel_090419.pdf

Alain, M. (2009). *Des systèmes de classification des modèles d'évaluation de programmes d'intervention psychosociale à une proposition de modèle intégrateur. Les trois phases du cube : AVANT-PENDANT-APRÈS*. Dans M. Alain et D. Dessureault [dir.], (2009). Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale (p. 9-28). Presses de l'Université du Québec.

Almathami, H., Win, K. T., & Vlahu-Gjorgievska, E. (2020). Barriers and facilitators that Influence telemedicine-based, real-time, online consultation at patients' homes: Systematic Literature Review. *Journal Of Medical Internet Research, 22*(2), e16407. https://doi.org/10.2196/16407.

Amichai-Hamburger, Y., Klomek, A.B., Friedman, D., Zuckerman, O. et Shani-Sherman, T. (2014). The future of online therapy. *Computers in Human Behavior, 41*, 288-294.

Andersson, G., Carlbring, P., Holmström, A., Sparthan, E., Furmark, T., Nilsson-Ihrfelt, E., Buhrman, M., & Ekselius, L. (2006). Internet-based self-help with therapist feedback and in vivo group exposure for social phobia : A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *74*(4), 677-686. https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.4.677

Angus Reid Institute (2020). *Kids and COVID-19 : Canadian children are done with school from home, fear failing behind, and miss their friends*. https://angusreid.org/covid19-kids-opening-schools

Backhaus, A., Agha, Z., Maglione, M. L., Repp, A., Ross, B., Zuest, D., Rice-Thorp, N. M., Lohr, J., & Thorp, S. R. (2012). Videoconferencing psychotherapy: a systematic review. *Psychological Services, 9*(2), 111–131. https://doi.org/10.1037/a0027924.

Balleys, C. (2017). Socialisation adolescente et usages du numérique. Revue de littérature, *Rapport d'étude de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire*. https://injep.fr/publication/socialisation-adolescente-et-usages-du-numerique/

Balleys, C., Martin, O., et Jochems, S. (2018). Familles contemporaines et pratiques numériques : Quels ajustements pour quelles normes ? *Enfances, Familles, Générations, 31*. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1061774ar

Banbury, A., Nancarrow, S., Dart, J., Gray, L. et Parkinson, L. (2018). Telehealth interventions delivering home-based support group videoconferencing : Systematic review. *Journal of Medical Internet Research, 20* (2), e8090, <https://doi.org/10.2196/jmir.8090>, consulté le 22 décembre 2022.

Barrère, A. (2015). Face aux loisirs numériques des adolescents : l'école et la famille à l'épreuve. Les Sciences de l'education, *Pour l'Ere nouvelle, 48*(1), 127-147.

Bartlett, Y-K., Coulson, N. (2011). An investigation into the *empowerment* effects of using online support groups and how this affects health professional/patient communication. *Patient Education and Counseling, 83* (1), 113-119. https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.05.029.

Batastini, A. B., King, C. M., Morgan, R. D., & McDaniel, B. (2016). Telepsychological services with criminal justice and substance abuse clients: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Services, 13*(1), 20–30. https://doi.org/10.1037/ser0000042.

Baton-Hervé, É. (2020). *Grandir avec les écrans ?* Érès. doi: 10.3917/eres.baton.2020.01

Beck, U. (2001). *La société du risque*. Flammarion.

Békés, V., & Aafjes-van Doorn, K. (2020). Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychotherapy Integration, 30*(2), 238–247. https://doi.org/10.1037/ int0000214.

Bellini, R. et Westmarland, N. (2021). A problem solved is a problem created: The opportunities and challenges associated with an online domestic violence perpetrator programme. *Journal of Gender-Based Violence, 5* (3), 499-515.

Ben-David, Y., Ickeson, T., Kaye-Tzadok, A. (2021). Lost in the Matrix: Dialectal tensions in facilitating virtual video groups during COVID-19 pandemic. *Internet Interventions, 26*. 1-9.

Berge, M. et Garcia, V. (2009). *Les effets des technologies Internet sur les relations entre les parents et les adolescents dans les familles québécoises*. [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. http://www.cms.fss.ulaval.ca/upload/soc/fichiers/m.20berge_v.20garcia.pdf

Berteau, G. (2006). *La pratique de l'intervention de groupe : Perceptions stratégies et enjeux*. Presses de l'Université du Québec. Récupéré le 10 mai 2014 de http://site.ebrary.com/id/10226173?ppg=40

Berteau, G. (2008). *Quelques idées à retenir sur les attitudes et techniques à développer pour favoriser un processus d'empowerment dans un groupe*. Université du Québec à Montréal, École de travail social.

Biron, J.-F., Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal, et Direction régionale de santé publique. (2019). *Les écrans et la santé de la population à Montréal*. Récupéré de http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/4008458

Blanchard, A.L. et McBride, A. (2019). Putting the « group » in group meetings : Entitativity in face-to face and online meetings. Dans A.L. Meinecke, J.A. Allen et N. Lehmann Willenbrock (dir.), Managing meetings in organizations , Bingley, UK, *Emerald Group Publishing*, 71-92.

Bolté, C. *et al.* (2002). *Sur le terrain des pères : Programmes de soutien et de valorisation du rôle paternel*, Montréal, Groupe de recherche et d'action sur la victimisation des enfants.

Borg, K., Boulet, M., Smith, L., & Bragge, P. (2019). Digital inclusion & health communication: A rapid review of literature. *Health Communication, 34*(11), 1320-1328. https://doi.org/10.1080/10410236.2018.148 5077.

Botta, A.A., Holmes-Maxwell, T. et Williams, C.R. (2021). Reflections on virtual group work with transgender and gender diverse youth during the pandemic. *Social Work with Groups, 44* (2), 111-116.

Bourbonnais, M., & Parazelli, M. (2018). L'*empowerment* en travail social et les significations de la solidarité. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire, 24*(2), 38-73. https://doi.org/10.7202/1053863ar

Bourque, D et Avenel, C. (2020). Pandémie et travail social au Québec et en France. *Intervention 2020, Hors série 1*, 15.

boyd, d. (2015). *It's complicated: the social lives of networked teens*. Yale University Press.

Breton, M. (1999a). *Empowerment practice in a post-empowerment era*. Dans *Empowerment* Practice in Social Work: developing richer conceptual foundations. Canadian Scholars' Press.

Breton, M. (1999b). Les étapes de l'*empowerment* en régime démocratique: vers un modèle de pratique. *Intervention, 1*(09), 43 - 53.

Breton, M., Sullivan, E. E., Deville-Stoetzel, N., McKinstry, D., DePuccio, M., Sriharan, A., Deslauriers, V., Dong, A. et McAlearney, A. S. (2021). Telehealth challenges during COVID-19 as reported by primary healthcare physicians in Quebec and Massachusetts. *BMC Family Practice, 22*(1), 1-13.

Briceño, C. et Ducas, M.-C. (2019). *Parents dans un monde d'écrans: comment vous brancher à l'univers de vos enfants de 0 à 18 ans*. Récupéré de http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782761952439

Brisson-Boivin, Kara. (2018). *Le bien-être numérique des familles canadiennes*, HabiloMédias.

Cabanas, E., Illouz, E., & Joly, F. (2018). *Happycratie : Comment l'industrie du bonheur a pris le contrôle de nos vies essai*. Premier parallèle.

Cameron, L. et Tenenbaum, H.R. (2021). Lessons from developmental science to mitigate the effects of the COVID-19 restrictions on social development. *Group Processes & Intergroup Relations , 24* (2), 231-236.

Cardon, D. (2015). *À quoi rêvent les algorithmes ? Nos vies à l'heure des big data*. Le Seuil

Chamberland, M., Bourassa, B., et LeBossé (2017). Bien-être, développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités et apprentissage tout au long de la vie, *Revue québécoise de psychologie, 38*(2), 5-79.

Citton, Y. (2014). *L'économie de l'attention*. La Découverte. http://www.cairn.info/l-economie-de-l-attention--9782707178701.htm

Cohen, D. (2001). *La médicalisation*. Dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), Problèmes sociaux, Tome 1 : Théories et méthodologies (p. 218-231). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Corcoran, J. (2009). *Groups in social work : a workbook*. Pearson Education Incorporated.

Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes. (2021). *Fonds pour la large bande: Combler le fossé numérique au Canada*. Repéré le 17 décembre 2021 à https://crtc.gc.ca/fra/internet/ internet.htm.

D'Amours, E. (2023). *Pratiques d'engagement à l'ère numérique des organisateur.trice.s communautaires, membres du regroupement québécois des intervenantes et intervenants en action communautaire en CISSS et CIUSSS (RQIIAC)* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. https://archipel.uqam.ca/17001/1/M18205.pdf

Dallaire, N. (2012). Comment se porte la conscience critique dans les pratiques d'*empowerment* en travail social ? *Intervention, 1*(136).

Damant, D., Paquet, J. et Bélanger, J. (2001). Recension critique des écrits sur l'*empowerment* ou quand l'expérience de femmes victimes de violence conjugale fertilise des constructions conceptuelles. *Recherches féministes, 14*(2), 133-154.

Dary, S. et Minonzio J. (2021). Les Promeneurs du Net Parentalité recherchent la complémentarité des interventions en présentiel et via les réseaux sociaux. *Informations sociales, 202*(1), 67-71.

De Montigny, F. et Lacharité, C. (2012). Perceptions des professionnels de leurs pratiques auprès des parents de jeunes enfants. *Enfances Familles Générations, 0*(16). Repéré à http://www.efg.inrs.ca/index.php/EFG/article/view/166

De Montigny, F., Devault, A., Lacharité, C. , Quéniart, A., Dubeau, D., Miron, J.-M., ... Lozier, F. (2009). L'enseignement des enjeux de la paternité dans les universités canadiennes. *Reflets: Revue d'intervention sociale et communautaire, 15*(1), 102. doi:10.7202/029589ar

Déchaux, J. 2009. *Sociologie de la famille*, Paris, La Découverte.

Delmonico, D. et Griffin E. (2008) Cybersex and the e-teen: what marriage and family therapists should know. *Journal of Marital and Family Therapy, volume 34*(4), 431-444.

Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin digital : Les dangers des écrans pour nos enfants*. SEUIL.

Direction de santé publique de l'Estrie. (2020). *Impacts collatéraux de la pandémie COVID-19 : de la surveillance au rétablissement* (publication n°57). Bulletin VSP. https://www.santeestrie.qc.ca/clients/SanteEstrie/Publications/Sante-publique/Bulletin-vision/2020/57_Vison_sante_publique_Covid-19_Impacts_collateraux.pdf

Doucet, H. (2002). *L'éthique de la recherche*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Dowling, M., & Rickwood, D. (2013). Online counseling and therapy for mental health problems: A systematic review of individual synchronous interventions using chat. *Journal of Technology in Human Services*, *31*(1), 1-21.

Dubeau, D., Clément, M.-È. & Chamberland, C. (2005). Le père, une roue du carrosse familial à ne pas oublier ! État des recherches québécoises et canadiennes sur la paternité. *Enfances, Familles, Générations*, (3). https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/012534ar

Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C. et Ellisson, N. (2015). *Parents and social media*. Repéré à http://www.pewinternet.org/files/2015/07/Parents-and-Social-Media-FIN-DRAFT-071515.pdf

Dulac, G., et J. Groulx (1997). *Intervenir auprès des clientèles masculines : théories et pratiques québécoises*. Montréal, Centre d'études appliquées sur la famille (Université McGill) et AIDRAH

Dulac, G. (2001). *Aider les hommes...aussi*. VLB Éditeur.

Dussault, L. (2024, 28 janvier). Le Parti québécois veut s'attaquer au temps d'écran chez les jeunes. *La Presse*. https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2024-01-28/le-parti-quebecois-veut-s-attaquer-au-temps-d-ecran-chez-les-jeunes.php

Erich, S. et Kanenberg, H. (2011). *Skills for Group Practice : Responding to Diversity*, Pearson Higher

Etzioni, A. (1976). *Social Problems*. Prentice-Hall Inc.

Fernandez, E., Woldgabreal, Y., Day, A., Pham, T., Gleich, B. et Aboujaoude, E. (2021). Live psychotherapy by video versus in-person : A meta-analysis of efficacy and its relationship to types and targets of treatment. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 28* (6), 1535-1549.

Fitzpatrick, C., Binet, M.-A., Cristini, E., Almeida, M. L., Bégin, M., & Frizzo, G. B. (2023). Reducing harm and promoting positive media use strategies : New perspectives in understanding the impact of preschooler media use on health and development. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *36*(1), 19. https://doi.org/10.1186/s41155-023-00262-2

Folco, J. D. (2020). La sobriété numérique, plus que jamais nécessaire ? *Relations, 810*, 12-13.

Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) (2017). *La situation des enfants dans le monde 2017 : Les enfants dans un monde numérique*. https://www.unicef.org/french/publications/files/SOWC_2017_FR.pdf

Fontar, B., Grimault-Leprince, A. et Le Mentec, M. (2018). Dynamiques familiales autour des pratiques d'écrans des adolescents. *Enfances, Familles, Générations*, (31). doi: https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1061777ar

Forget-Dubois, N. (2020). *Les discours sur le temps d'écran : valeurs sociales et études scientifiques*. Études et recherches, Conseil supérieur de l'éducation. https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/temps-ecran-50-2110/

Fortin, M-F., Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière éducation.

Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.

Garvin, C.D. (1996). *Contemporary Group Work* (3e éd.). Allyn & Bacon, 76-98.

Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv19x4dr.7

Gaudet, J. et A. Devault (2001). « Comment intervenir auprès des pères ? Le point de vue des intervenants sociaux », *Intervention(14)*, 44-52.

Gautellier, C. (2010). Consommation médiatique des jeunes, un double enjeu d'éducation et de régulation. *Les Cahiers Dynamiques, 47*(2), 38-48.

George, É. (2006). Internet, une utopie limitée. Nouvelles régulations, nouvelles solidarités. *Recherches sociographiques, 47*(3), 671-674.

Georges, F. (2009). Représentation de soi et identité numérique : une approche sémiotique et quantitative de l'emprise culturelle du web 2.0. *Réseaux, 29*(154), 165-193. doi: 10.3917/res.154.0165

Giddens, A. (2002). *The sociological theory of Anthony Giddens : contemporary sociological theory*. Blackwell.

Glassman, U. (dir.) (2008). *Group work : A humanistic and skills building approach* (vol. 13), Thousand Oaks, SAGE Publications.

Glevarec, H. (2015). *La diversification numérique. Contenus, modes et supports des pratiques médiatiques des 11-24 ans*, L'Observatoire : Les inédits en ligne.

Godrie, B. (2019) « La co-construction des savoirs au prisme de l'épistémologie et des inégalités sociales », *SociologieS* [En ligne], Dossiers, Savoirs savants, savoirs d'action et politiques publiques, consulté le 27 mai 2021. URL : http://journals.openedition.org/ sociologies/11620

Greffet, F., & Wojcik, S. (2014). La citoyenneté numérique. *Réseaux, 2*(184-185), 125-159. https://doi.org/10.3917/res.184.0125.

Guilmette, D., Tremblay, G., Gingras-Lacroix, G. et coll. (2022). L'intervention à distance dans les services de première ligne offerts aux hommes : quelles sont les bonnes pratiques ? Rapport remis au ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec. Pôle d'expertise et de recherche en santé et bien- être des hommes.

Hache, E. (2007a). La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale ?. *Raisons politiques,* 28(4),49-65. doi: 10.3917/rai.028.0049

Hache, É. (2007b). La responsabilité, une technique de gouvernementalité néolibérale?, Raisons politiques (28), 49-65.

Healy, K. (2014). Social Work Theories in Context: Creating Frameworks for Practice. Macmillan Publishers Limited.

Hétu, J.-L. (2007). La relation d'aide : éléments de base et guide de perfectionnement , Gäetan Morin.

Hom, M.A., Weiss, R.B., Millman, Z.B., Christensen, K., Lewis, E.J., Cho, S., Yoon, S., Meyer, N.A., Kosiba, J.D. et Shavit, E. (2020). Development of a virtual partial hospital program for an acute

psychiatric population : Lessons learned and future directions for t elepsychotherapy. *Journal of Psychotherapy Integration, 30* (2), 366-382.

Institut national de santé publique du Québec. (2021a). *L'utilisation des écrans en contexte de pandémie de COVID-19 – quelques pistes d'encadrement*. INSPQ. https://www.inspq.qc.ca/publications/3015-utilisation-ecrans-pistes-encadrement-covid19

Institut de la statistique du Québec (2022, mai). *La parentalité à l'ère du numérique* (publication no HP35-70/2016F-PDF). https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/parentalite-ere-du-numerique

Institut national de santé publique du Québec. (2021b). *Écrans | Mieux vivre avec notre enfant de la grossesse à deux ans*. INSPQ. https://www.inspq.qc.ca/mieux-vivre/bebe/le-developpement-de-l-enfant/ecrans

International Federation of Social Workers. (2014). *Definition of social work*. https://www.ifsw.org/definition-of-social-work/

Irvine, A., Drew, P., Bower, P., Brooks, H., Gellatly, J., Armitage, C. J., Barkham, M., McMillan, D., & Bee, P. (2020). Are there interactional differences between telephone and face-to-face psychological therapy? A systematic review of comparative studies. *Journal of Affective Disorders, 265*, 120–131. https://doi. org/10.1016/j.jad.2020.01.057.

Jauréguiberry, F., et Proulx, S. (2011). *Usages et enjeux des technologies de communication*. Érès. https://doi.org/10.3917/eres.jaure.2011.01

Jenkins-Guarnieri, M. A., Pruitt, L. D., Luxton, D. D., & Johnson, K. (2015). Patient perceptions of telemental health: systematic review of direct comparisons to in-person psychotherapeutic treatments. *Telemedicine Journal and E-health: The Official Journal of the American Telemedicine Association, 21*(8), 652–660. https://doi.org/10.1089/tmj.2014.0165.

Jochems, Sylvie (2022). *Parlons du numérique en temps de pandémie de Covid-19 ! Groupes de discussion sur les pratiques d'intervention en action collective au Québec*. Bibliothèques et Archives nationales du Québec. https://sac.uqam.ca/upload/files/Rapport-PIACEN.pdf

Kardefelt-Winther, Daniel (2019). *Children's time online and well-being outcomes*, OECD.

Karsenti, Thierry (2019). « La question de l'usage des écrans et la santé des jeunes : une vigilance raisonnée, une éducation préventive », *Formation et profession, 27*(3), http://www.karsenti.ca/karsenti_usage_ecrans_2020.pdfhttp://pdf.

Klein, A. (1972). *Effective Group Work: An Introduction to Principle and Method*. Association Press

Kozinets, R., Nocker, M. (2018). Netnography: Engaging with the Challenges. Dans A. Bryman et D. A. Buchanan, (dir.), *Unconventional Methodology in Organization and Management Research* (p. 127-146). Presses universitaires d'Oxford.

Kurland, R. et Salmon, R. (1998). *Teaching a Methods Course in Social Work with Groups*, Alexandria, Council on Social Work Education.

Labra, O. et Castro, C. (2023). *L'intervention en petits groupes dans le domaine du travail social* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.

Lachance, J. (2019). *La famille connectée*. Érès. https://doi.org/10.3917/eres.lacha.2019.01

Lacharité, C., De Montigny, F., Miron, J.-M. , Devault, A., Larouche, H., Desmet, S.,... Meilleur, N. (2005*). Les services offerts aux familles à risque ou en difficulté: Modèles conceptuels, stratégies d 'action et réponses aux besoins des parents*. Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille, Université du Québec à Trois-Rivières.

Lajeunesse, S.L. (2008). *L'épreuve de la masculinité : Sports, rituels et homophobie*. Béziers : H&O Éditions.

Laurent, P. (2002). Groupes de soutien à la parentalité. *Enfances Psy, 19*(3), 101-108.

Le Bossé, Y. (1996). *Empowerment* et pratiques sociales : illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux. *Nouvelles pratiques sociales, 9*(1), 127 -145.

Le Bossé, Y. (2003). De l'« habilitation» au « pouvoir d'agir »: vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'*empowerment*. *Nouvelles pratiques sociales, 16*(2), 30-51.

Le CIEL (Centre pour l'intelligence émotionnelle en ligne). (s. d.). *Le CIEL*. Consulté 17 janvier 2022, à l'adresse https://leciel.ca/

Le Douarin, L. (2014). Usages des nouvelles technologies en famille*. Informations sociales, 181*(1), 62 71.

Lee, J. A. B. (2001). *Empowerment* groups: working together toward *empowerment*. Columbia University Press,

Leick, K. (2018). *Parents, media and panic through the years*. Springer Berlin Heidelberg.

Lemay, L. (2007). L'intervention en soutien à l'*empowerment*: du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide. *Nouvelles pratiques sociales, 20* (1), 165-180.

Lenhart, A. (2015). *Teens, social media and technology overview*. Repéré à http://www.pewinternet.org/files/2015/04/PI_TeensandTech_Update2015_0409151.pdf

Leonardi, P.M. (2013). Theoretical foundations for the study of sociomateriality. *Information and Organization, 23* (6), 59-76.

Livingstone, S. et Bober, M. (2008) UK children go online: Surveying the experiences of young people and their parents, *London School of Economics and Political Science, 7*(3), 3-13.

Livingstone, S. (2010). Digital Learning and Participation Among Youth : Critical Reflections on Future Research Priorities, International *Journal of Learning and Media , 2*(2-3), 1-13.

Livingstone, S., et Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use. *Journal of Broadcasting et Electronic Media, 52*(4), 581-599

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2015). *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx

Loignon, C., Dupéré, S., Godrie, B. et Leblanc, C. (2018). « Dés-élitiser » la recherche pour favoriser l'équité en santé. Les recherches participatives avec des publics en situation de pauvreté en santé publique. Éthique publique. *Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale, 20* (2), https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.4058

Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family : Parent-child interaction* (4e éd., vol.2). Wiley.

Maltais, D., Caillouette, J., Grenier, J., & Fay, R. (Eds.). (2022). *Pratiques d'intervention sociale et pandémie: Innovations, mobilisation et transformations* (1st ed.). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctv2xn16f3

Marcel, J. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement*. Éducagri éditions. https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/edagri.marce.2016.01

Markowitz, J.C., Milrod, B., Heckman, T.G., Bergman, M., Amsalem, D., Zalman, H., Ballas, T. et Neria, Y. (2021). Psychotherapy at a distance. *American Journal of Psychiatry, 178* (3), 240-246

Marwick, A. (2012). The public domain: Social surveillance in everyday life. *Surveillance &Society, 9*(4), 378-393.

Mauss, M. (2004). Fait social et formation du caractère. *Sociologie et sociétés, 36*(2), 135-140.

Mayer, R., & Laforest, M. (1990). Problème social : Le concept et les principales écoles théoriques. *Service social, 39*(2), 13 43. https://doi.org/10.7202/706475ar

Meier, A., Comer, E. et Clifton, J. (2017). Group work with supercomputers in our pockets : Integrating smartphones into in-person group intervention. Dans G.L. Greif et C. Knight (dir.), *Group Work with Populations at Risk* (241-270), Oxford University.

Middleman, R. et Wood, G. (1990). *Skills for direct practice in social work*. Colombia University Press.

Middleman, R.R. et Goldberg, G. (1987). *Social work practice with groups*. Encyclopedia of Social Work.

Millerand, F., Thoër, C., Duque, N. & Lévy, J. (2018). Le « divertissement connecté » au sein du foyer : une enquête auprès des jeunes Québécois. *Enfances, Familles, Générations*,*1* (31). https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1061776ar

Mullender, A., et Ward, D. (1992). *Self-directed groupwork: Users take action for empowerment*. Whiting & Birch.

Murthy, D. (2013). *Twitter. Social communication in the Twitter age*. Polity.

Nair, K., Goodenough, B., & Cohn, R. (2006). Telephone Support Groups for Isolated Bereaved Parents: A Review of the Literature and an Example from Australian Paediatric Oncology. *Illness, Crisis &*

Loss, 14(4), 319-336. https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1177/105413730601400402

Nélisse, C. (1998). La composition technique en travail social. *Lien social et politique, 1998*(39), 161-171. https://doi.org/10.7202/005198ar

Neuman, W.L. (1991). *Social research methods : qualitative and quantitative approaches*. Allyn and Bacon.

Ninacs, W.A. (2008). *Empowerment et intervention*. Presses de l'Université Laval.

Northen, H. et Kurland, R. (2001). *Social Work with Groups*. Colombia University Press.

Norwood, C, Moghaddam, NG, Malins, S, Sabin-Farrell, R. (2018). Working alliance and outcome effectiveness in videoconferencing psychotherapy: A systematic review and noninferiority meta-analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 25* (1), 797– 808. https://doi.org/10.1002/cpp.2315.

Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures. *Culture prospective, 1*(1), 1-8.

Odgers, C. L., et Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review : Adolescent mental health in the digital age: facts, fears, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 61*(3), 336 348. https://doi.org/10.1111/jcpp.13190

Ogien, R. (2004). Les paradoxes de la morale. *Raison publique*, *22*(2), 251-256. https://doi.org/10.3917/rpub1.022.0251

OPEN et UNAF (2020). *La parentalité à l'épreuve du numérique*. Mediametrie. https://www.mon-enfant-et-les-ecrans.fr/wp-content/uploads/2020/02/Rapport-OPEN_UNAF_La-parentalite%CC%81-et-le-nume%CC%81rique_LV.pdf

Orben, Amy (2020). *Teenagers, screens and social media: A narrative review of reviews and key studies*, Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31925481https://31925481.

Orben, Amy et Andrew K. Przybylski (2019). Screens, Teens, and Psychological Well-Being: Evidence From Three Time-Use-Diary Studies, *Psychological Science, 30*(5), 682-696. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30939250https://30939250.

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) (2017). *Normes de télépratique pour les travailleurs sociaux et les thérapeutes conjugaux et familiaux*, <https://www.otstcfq.org/wp-content/uploads/2017/06/normes_de_telepratique_pour_les_travailleurs_sociaux_et_les_therapeutes_conjugaux_et_familiaux.pdf>, consulté le 9 février 2023.

Ouellet, F., G. Turcotte et N. Desjardins (2001). *À Rosemont, ça CooPÈRE : analyse d'implantation d'un projet d'action intersectorielle sur la paternité*, Montréal, Direction de la santé publique de Montréal-Centre.

Parazelli, M., Bourbonnais, M. (2017). L'*empowerment* en travail social. Perspectives, enseignements et limites. *Sciences et actions sociales, 6*, 23-52, https://doi.org/10.3917/sas.006.0023

Paturel, D. (2014). La recherche participative comme enjeu pour la recherche en travail social. *Sociographe*, 5(7), 103-124.

Pronovost, G. (2007). Le temps dans tous ses états: temps de travail, temps de loisir et temps pour la famille à l' aube du XX1e siècle. *Enjeux Publics, Institut de recherche en politique publique IRPP, 8*(1), 13.

Proulx, Serge, *Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux, modèles, tendances*, Conférence inaugurale du colloque. « Enjeux et usages des TIC. Aspects sociaux et culturels », Université de Bordeaux III, 22 septembre 2005.

Rappaport, J. (1987). Terms of *Empowerment*/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology. *American journal of community psychology, 15*(2), 121-148.

Reardon, C. (2011). A decade of social work today-10 trends that transformed social work. *Social Work Today, 11* (4), 10.

Rettinger, L., Klupper, C., Werner, F. et Putz, P. (2021). Changing attitudes towards teletherapy in Austrian therapists during the COVID-19 pandemic. *Journal of Telemedicine and Telecare, 3* (6)https://doi.org/10.1177/1357633X20986038>, consulté le 22 décembre 2022.

Rhéaume, J. (2009). La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d'un centre de santé et services sociaux*. Sociologie et sociétés, 41*(1), 195–215. https://doi.org/10.7202/037913ar

Rideout, V. et Robb, M.B. (2017). *The Common Sense Census : Media Use by Kids Age Zero to Eight Common Sense Media*. Common Sense Media. https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017

Rideout, V. et Saphir M. (2013). *Zero to eight: Children's Media Use in America 2013*. Common Sense Media. file:///C:/Users/Client/Downloads/zero-to-eight-2013.pdf

Ritzer, G. (1986). *Social Problems* (2e éd.). Random House.

Rosen, C.S., Glassman, L.H. et Morland, L.A. (2020). Telepsychotherapy during a pandemic : A traumatic stress perspective. *Journal of Psychotherapy Integration, 30* (2), 174-187.

Roy, J., Tremblay, G., Houle, J., Ferlatte, O., Roy, P., Villeneuve, R., Laflamme, H., Richer, V., Brassard, P. (2021). *Sondage auprès des hommes habitant dans les régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec* (publication no R20285v1p3p1). https://ciusssmcq.ca/telechargement/1626/resultats-du-sondage-de-la-som-sur-hommes-et-covid-realise-en-septembre-2021

Roy, V., et Lindsay, J. (2019). *Théories et modèles d'intervention en service social des groupes*. Presses de l'Université Laval.

Roy, V., et Pullen-Sansfaçon, A. (2016). Promoting Individual and Social Changes : A Hybrid Model of Social Work with Groups. *Social Work with Groups, 39*(1), 4 20. https://doi.org/10.1080/01609513.2015.1033585

Shulman, L. (2012). *The Skills of Helping : Individual, Families, Groups and Communities* (7e éd.). Nelson Education.

Société canadienne de pédiatrie. (2019). *Les médias numériques : La promotion d'une saine utilisation des écrans chez les enfants d'âge scolaire et les adolescents*. Groupe de travail sur la santé numérique. https://www.cps.ca/fr/documents/position/les-medias-numeriques

St-Cyr Tribble, D., Gallagher, F., Paul, D. et Archambault, J. (2003). *Les pratiques d'empowerment en première ligne*. Centre d'innovation, de recherche et d'enseignement, CLSC de Sherbrooke.

Steeves, V. (2012). *Jeunes Canadiens dans un monde branché – Phase III : Tendances et recommandations* HabiloMédias. https://habilomedias.ca/recherche-et-evaluation/jeunes-canadiens-dans-un-monde-branche/jcmb-phase-iii/jeunes-canadiens-dans-un-monde-branche-phase-iii-tendances-et-recommandations

Steeves, V., & Webster, C. (2008). Closing the barn door: The effect of parental supervision on canadian children's online privacy. Bulletin of Science, *Technology & Society, 28*(1), 4-19. doi: 10.1177/0270467607311488

Steinberg, D. (2008). *Le travail de groupe. Un modèle axé sur l'aide mutuelle. Pour aider les personnes à s'entraider.* Presses de l'Université Laval.

Steinberg, D. (2010). Mutual aid : A contribution to best-practice social work. *Social Work with Groups, 33* (1), 53-68.

Suissa, A. J. (2017). *Sommes-nous trop branchés? La cyberdépendance*. Presses de l'Université du Québec.

Tétreault, C. (2018). *Jeunes connectés, parents informés*. Éditions Midi trente.

Thibeault, G-C., Brousselle, A., Contandriopoulos, A-P, Champagne, F. et Hartz. Z. (2011). Introduction : Positionner l'évaluateur face aux enjeux de l'évaluation. Dans A. Brousselle, F. Champagne, A-P.Contandriopoulos et Z. Hartz [dir.], *L'évaluation : concepts et méthodes* (p. 11-23). Presses de l'Université de Montréal.

Toseland, R. W. et H. Larkin (2011). Developing and Leading Telephone Groups, *Social Work with Groups, 34*(1) 21-34.

Toseland, R.W. et Rivas, R.F. (2012). *An Introduction to Group Work Practice*. Allyn & Bacon.

Toseland, R.W., Jones, L.V. et Gellis, Z.D. (2017). Group dynamics. Dans C.D. Garvin, L.M. Gutierrez et M.J. Galinsky (dir.), *Handbook of Social Work with Groups*, Guilford, 13-31.

Turcotte, D. et Lindsay, J. (2019). *L'intervention sociale auprès des groupes* (4e éd.). Chenelière Éducation.

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

Uden-Kraan, U., Drossaert, C.H., Taal, E., Smit, W.M., Moens, H.J. et Van de Laar, M.A. (2011). Determinants of engagment in face-to-face and online patient support groups. *Journal of Medical Internet Research, 39* (2), 243-260.

Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged In : How Media Attract and Affect Youth*. Yale University Press. https://www.jstor.org/stable/j.ctt1n2tvjd

Watts, S., Marchand, A., Bouchard, S., Gosselin, P., Langlois, F., Belleville, G., et Dugas, M. J. (2020). Telepsychotherapy for generalized anxiety disorder: impact on the working alliance. *Journal of Psychotherapy Integration, 30*(2), 208-225

Weiss, D., Rydland, H. T., Øversveen, E., Jensen, M. R., Solhaug, S., & Krokstad, S. (2018). Innovative technologies and social inequalities in health: a scoping review of the literature. *PloS one, 13*(4), 1-20. https:// doi.org/10.1371/journal.pone.0195447.

Wood, H.J., Gannon, J.M., Chengappa, K.R. et Sarpal, D.K. (2021). Group teletherapy for f irst-episode psychosis : Piloting its integration with coordinated specialty care during the COVID-19 pandemic. *Psychology and Psychotherapy : Theory, Research and Practice, 94* (2), 382-389, <https://doi.org/10.1111/papt.12310>, consulté le 22 décembre 2022.