

Faculté de santé publique

Influence du statut socio-économique et de l'environnement social des adolescents sur l'utilisation des réseaux sociaux : analyse en contexte belge.

Mémoire réalisé par
Pauline Lefebvre

Promoteur
Vincent Lorient

Année académique 2024-2025
Master en sciences de la santé publique, finalité spécialisée

Faculté de santé publique

Influence du statut socio-économique et de l'environnement social des adolescents sur l'utilisation des réseaux sociaux : analyse en contexte belge.

Mémoire réalisé par

Pauline Lefebvre

Promoteur

Vincent Lorant

Année académique 2024-2025

Master en sciences de la santé publique, finalité spécialisée

Remerciements

Je tiens en premier lieu à adresser mes remerciements à mon promoteur de mémoire, Monsieur Lorient Vincent, pour le temps qu'il m'a accordé et ses conseils avisés. Sa précieuse aide m'a permis de mener à bien la réalisation de ce travail. Ensuite, je remercie également l'assistant de recherche, Eldar Smajic, qui m'a guidée dans l'utilisation du logiciel de statistiques. Enfin, je remercie mes proches pour leur soutien tout au long de ce parcours d'études.

Le plagiat

Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie.

Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur. Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiant·e·s en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave sanctionnée par l'Université catholique de Louvain.

Utilisation de l'intelligence artificielle

L'intelligence artificielle a été utilisée à des fins de corrections orthographiques sur l'ensemble de ce travail.

Table des matières

I.	Introduction	10
II.	Revue de littérature	11
1.	Utilisation des écrans	12
1.1.	Evolution de l'utilisation.....	12
1.2.	Durée actuelle d'utilisation	12
1.3.	Ecrans les plus utilisés	12
1.4.	Activités sur les écrans.....	13
1.5.	Les réseaux sociaux (RS).....	13
2.	Effets de l'utilisation des réseaux sociaux	14
2.1.	Effet des RS sur la performance scolaire	15
2.2.	Effets des RS sur la santé mentale (SM).....	16
2.2.1.	Effets positifs	16
2.2.2.	Effets négatifs	18
2.3.	Utilisation problématique des RS	20
2.4.	Utilisation continue des RS.....	21
3.	Influence du statut socio-économique (aisance matérielle) sur l'utilisation des RS	22
3.1.	Mesure du statut socio-économique (SSE)	23
3.2.	Influence du SSE sur les quatre catégories d'utilisateurs	23
4.	L'environnement social des adolescents	25
4.1.	Le soutien social	25
4.2.	School connectedness (sentiment d'appartenance à l'école)	26
5.	Relation entre environnement social, utilisation des RS et aisance matérielle	27
6.	Synthèse de la revue de littérature.....	28
III.	Problématique et question de recherche	30
IV.	Méthodologie	31

1. Données étudiées :.....	31
2. Choix des variables	32
2.1. Variable dépendante.....	32
2.2. Variables indépendantes	33
3. Hypothèses de recherche	36
4. Analyse.....	36
V. Résultats	38
VI. Discussion	50
1. Principaux résultats	50
2. Limites.....	55
VII. Implication et conclusion	57
VIII. Liste des références	59
IX. Annexes	66
1. Histogrammes de distribution	66

Liste des abréviations

APA = American Psychological Association

ES = environnement social

FAS = family affluence scale

HBSC = Health Behaviour in School-aged Children

OCDE = Organisation de coopération et de développement économiques

PISA = Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

RS = réseaux sociaux

SC = school connectedness

SM = santé mentale

SMDS = Social Media Disorder Scale

SSE = statut socio-économique

UMS = utilisation des médias sociaux (en anglais = SMU)

Liste des tableaux

Tableau 1a : caractéristiques sociodémographiques des adolescent.es belges, HBSC 2018, selon la communauté.

Tableau 1b : moyenne et écart-type du score SMDS [9, 18] des adolescent.es belges, HBSC 2018, selon la communauté.

Tableau 1c : moyenne et écart-type des quatre sources de soutien social perçu (E.S.) et du sentiment d'appartenance à l'école (S.C.) des adolescent.es belges, HBSC 2018, selon la communauté.

Tableau 2 : régressions linéaires bivariées entre les différents prédicteurs et le score SMDS [9, 18] des adolescent.es belges, HBSC 2018, selon la communauté.

Tableau 3 : régressions linéaires multiples (effets directs) entre les différents prédicteurs et le score SMDS [9, 18] des adolescent.es belges, HBSC 2018, selon la communauté.

Tableau 4 : effets de FAS sur le score total SMDS [9, 18] avant et après ajustement pour l'environnement social et le sentiment d'appartenance à l'école des adolescent.es belges (enquête HBSC 2018).

Tableau 5a : effets de modération de FAS et du sentiment d'appartenance à l'école sur la relation entre l'environnement social et le score SMDS [9, 18] des adolescent.es belges (enquête HBSC 2018).

Tableau 5b : effets de modération de FAS et du sentiment d'appartenance à l'école sur la relation entre l'environnement social et le score SMDS [9, 18] des adolescent.es francophones (enquête HBSC 2018).

Tableau 5c : effets de modération de FAS et du sentiment d'appartenance à l'école sur la relation entre l'environnement social et le score SMDS [9, 18] des adolescent.es néerlandophones (enquête HBSC 2018).

I. Introduction

Le sujet principal de ce mémoire est l'utilisation des réseaux sociaux chez les adolescents. Nous étudierons l'influence du statut socio-économique et de l'environnement social des adolescents sur leur utilisation des RS.

Pour cette recherche quantitative, nous utiliserons des données récoltées dans le cadre des enquêtes « Health Behaviour in School-aged Children » (HBSC). Celles-ci sont accessibles à tous sur le site officiel d'HBSC.

L'utilisation des RS sera étudiée au travers d'une échelle mesurant le risque d'être un utilisateur problématique des RS : la Social Media Disorder Scale (SMDS). Le statut socio-économique des adolescents sera mesuré à l'aide du niveau d'aisance matérielle ou Family affluence scale (FAS) en anglais. Enfin, l'environnement social des adolescents sera mesuré à l'aide de différentes sources de soutien social perçu et nous prendrons également en compte le sentiment d'appartenance à l'école, mesuré à l'aide de différents indicateurs. Ces choix sont adaptés aux données disponibles sur la base d'HBSC.

Dans un premier temps, la partie théorique de ce mémoire permettra de décrire la façon dont les adolescents utilisent les RS, les différents effets de l'utilisation des RS chez les adolescents et ce qu'est une utilisation problématique des RS. Ensuite, nous y aborderons l'influence du statut socio-économique sur l'utilisation des RS. Puis, nous définirons également les notions d'environnement social des adolescents et de sentiment d'appartenance à l'école, et nous verrons le lien qu'elles peuvent avoir avec l'utilisation des réseaux sociaux.

À la suite de la revue de littérature, nous établirons la façon dont la question de recherche suivante a pu émerger : « Les différences d'utilisation des RS selon les groupes socio-économiques sont-elles dues à l'environnement social des adolescents ? ».

Dans un deuxième et troisième temps, nous verrons la méthodologie nous permettant de répondre à la question de recherche, suivie des principaux résultats qui en découlent.

Pour finir, nous discuterons de ces résultats au regard de la littérature existante, puis nous évoquerons les limites de la recherche, ainsi que différentes perspectives pour de futures recherches.

N.B. Le terme « adolescent(s) » est utilisé comme épécène ce qui permet d'englober adolescente et adolescent en un seul terme pour faciliter notre écriture.

II. Revue de littérature

Cette revue de littérature contient différents chapitres qui sous-tendent la question de recherche de ce travail : « Les différences d'utilisation des RS selon les groupes socio-économiques sont-elles dues à l'environnement social des adolescents ? ».

Afin de contextualiser l'utilisation des RS, le premier chapitre abordera brièvement l'utilisation des écrans chez les enfants et les adolescents. Ensuite, dans le deuxième chapitre, plusieurs points seront dédiés à l'utilisation des réseaux sociaux par les adolescents. Ce chapitre mettra en lumière les effets de l'utilisation des RS sur la santé mentale. L'aspect santé mentale a été abordé, car les RS sont un bon moyen de créer des relations sociales avec les autres et ces relations peuvent justement avoir un impact positif sur la santé mentale. Nous aborderons également les effets de l'utilisation des écrans et des RS sur les performances scolaires. Ce point illustre bien à quel point l'influence de l'utilisation du numérique dépend du type d'utilisation qu'en ont les élèves. Deux autres points seront consacrés à la mise en évidence de différents types d'utilisateurs des réseaux sociaux. Cela permettra de contextualiser la façon dont l'utilisation des RS est mesurée et étudiée au sein de la base de données HBSC.

Le troisième chapitre portera sur la façon dont le statut socio-économique des adolescents peut être mesuré (via l'échelle FAS) et son influence sur leur utilisation des réseaux. Nous verrons ainsi que le SSE semble un facteur déterminant de l'utilisation des RS.

Le quatrième chapitre aura pour objet l'environnement social des adolescents. Il inclura différentes sources de soutien social perçu par les adolescents (soutien des amis, de la famille, des enseignants et des camarades de classe), ainsi que le concept de sentiment d'appartenance à l'école. À travers ces points, nous verrons que l'environnement social occupe une place importante dans la vie des adolescents et que celui-ci peut influencer leur comportement, notamment en termes d'utilisation des RS.

Le dernier chapitre fera état des lieux des liens qui peuvent exister entre l'utilisation des réseaux sociaux, l'aisance familiale et l'environnement social.

Enfin, la conclusion de la revue de littérature ouvrira sur le chapitre suivant : problématisation.

1. Utilisation des écrans

1.1. Evolution de l'utilisation

Des statistiques françaises montrent une utilisation des écrans en hausse au fil des années. Ainsi, pour la tranche des 1-6 ans, l'utilisation hebdomadaire des écrans était de 12,29 heures par semaine en 2011, puis de 14,21 heures par semaine en 2022. Ensuite, pour les 7-12 ans, on passe de 19,58 heures par semaine à 24,41h/sem. Quant aux 13-19 ans, cette augmentation est nettement plus marquée puisque l'utilisation était de 30,23 heures par semaine en 2011 contre 36,08h/sem en 2022, soit une augmentation de plus de 5 heures par semaine en 11 ans ! (Statista, 2023). En Belgique, la proportion d'adolescents dépassant deux heures par jour de temps d'écran pendant le week-end a augmenté entre 2014-2015 et 2022-2023 (Sciensano, 2024).

1.2. Durée actuelle d'utilisation

Une enquête de Sciensano montre que les 10-17 ans passent en moyenne 2,48 heures par jour sur les écrans en semaine et 4,40 heures par jour le week-end (De Ridder, 2016). En 2022-2023, 81 % des adolescents âgés de 10 à 17 ans passaient plus de deux heures par jour à des activités sur écran en semaine, tandis que 91 % dépassaient cette limite pendant le week-end (Sciensano, 2024). En France, en 2022, l'utilisation quotidienne moyenne des 1-6 ans est de 2h03, celle des 7-12 ans est de 3h32, et celle des 13-19 ans est de 5h10. Précisons que c'est le temps d'écran consacré à internet qui a principalement augmenté, ceci en lien avec le développement des données mobiles et l'accroissement du nombre d'adolescents possédant un smartphone au cours des dix dernières années (Gaudiaut, 2024).

Il semblerait donc que plus les enfants grandissent, plus ils utilisent les écrans, et plus cela s'accroît au fil des années avec l'évolution de la technologie.

1.3. Ecrans les plus utilisés

D'après une enquête menée par l'ASBL « Média » en Fédération Wallonie Bruxelles, on peut constater que les écrans utilisés diffèrent en fonction de l'âge. Par exemple, l'écran qui a le plus la cote auprès des élèves de la 1^{re} à la 4^e primaire (dits « les enfants »), c'est la télévision avec un taux de 87 %, suivie de près par le téléphone et la console de jeu pour plus de 60 % d'entre eux. Pour les élèves de la 5^e primaire à la fin de secondaire (dits les « ados »), c'est le smartphone qui est le plus utilisé pour 92 % d'entre eux, suivi de très près par la télévision (ASBL Média Animation, 2024).

De plus, les informations montrent une hausse de l'usage de l'ordinateur en fonction de l'âge. (ASBL Média Animation, 2024). Au début de l'adolescence, les enfants sont nombreux à avoir leur propre téléphone, le contrôle parental se relâche et ils disposent de plus d'autonomie. Cela influence l'évolution de leurs pratiques sur les écrans (Collard et al., 2020).

1.4. Activités sur les écrans

Afin de montrer cette évolution, voici quelques lignes à propos de l'utilisation des écrans par les jeunes. Selon l'ASBL Média Animation (2024), pour 80 % des enfants, les activités principales sur écrans sont les jeux vidéo et le visionnage de films, séries ou programmes télévisés. Ils sont également nombreux à passer des appels téléphoniques et à parler avec leur famille ou leurs amis.

Toujours selon l'ASBL Média Animation (2024), chez les adolescents, la plupart d'entre eux utilisent les écrans au moins une fois par semaine pour écouter de la musique, communiquer en ligne ou par téléphone, prendre des photos, regarder des films ou des séries sur une plateforme de streaming. Comme énoncé précédemment, selon Collard et al. (2020), disposer de son propre téléphone influence les pratiques des adolescents. Ils prennent leur téléphone partout avec eux, ce qui en fait un objet individuel et connecté favorisant l'autonomie. Ils se sentent maîtres de cet appareil et de son usage, qu'ils utilisent seuls, en échappant à l'intrusion et au contrôle parental. Concrètement, grâce à cet appareil, les adolescents prennent des photos d'eux ou des autres et ils les partagent avec des amis. Ils peuvent également « télécharger des applications et s'approprier des codes communicationnels assez neufs » (Collard et al., 2020, p.22). Ces différentes activités sont notamment possibles grâce aux réseaux sociaux.

1.5. Les réseaux sociaux (RS)

Selon l'ASBL Média Animation (2024), la majorité des jeunes commencent à utiliser les réseaux sociaux lors de leur entrée en secondaire. Ainsi, plus de 90 % d'entre eux se connectent à un réseau au moins une fois par semaine. Les données de l'enquête indiquent « une forte augmentation de leur présence chaque semaine sur ces plateformes lors du passage du primaire au secondaire » (ASBL Média Animation, 2024, p.28). De plus, leur utilisation augmente au fil des secondaires.

Quels sont les réseaux qui sont les plus utilisés ? En Belgique francophone, selon les résultats d'enquête de l'ASBL Média Animation (2024), les réseaux les plus populaires sont Instagram, Snapchat, Tik Tok, YouTube et BeReal. Du côté des messageries instantanées, ce sont WhatsApp et Messenger qui ont la cote.

Concrètement, que font les adolescents sur ces différents réseaux ? Selon Boniel-Nissim et al. (2024), ils y ont des interactions sociales où ils construisent leur identité personnelle, forment des relations avec des pairs, explorent leurs intérêts et sont exposés aux normes sociétales. De plus, ils peuvent y partager à l'infini des informations et des points de vue. YAPAKA (s. d.) va également dans ce sens et explique qu'ils y discutent, échangent des photos, exposent leurs opinions et montrent leur quotidien. Mais pourquoi ces réseaux plaisent-ils autant aux adolescents ?

Selon YAPAKA (s. d.), leur intérêt pour ces réseaux vient d'un besoin vital de liens sociaux. Le fait de créer un profil à leur image leur permet de se sentir inclus dans la société. Ils ont également la possibilité d'y mesurer leur popularité et d'affirmer leur place au sein des groupes de pairs. De plus, « pour se construire, les adolescents ont besoin des autres, de leur regard réel et virtuel. Cela leur permet de se comprendre eux-mêmes, statuer de leur place dans le social... » (YAPAKA, s. d., paragr. 1 : Les réseaux sociaux ?). Ensuite, YAPAKA (s. d.) explique que les adolescents ont une soif de liberté, mais s'en retrouvent parfois privés à cause des contraintes de la vie actuelle. D'ailleurs, les parents préfèrent parfois les voir dans leur chambre plutôt qu'à l'extérieur où ils risquent de mauvaises rencontres. De ce fait, certains adolescents se voient contraints de trouver cette liberté à travers les réseaux sociaux. Les réseaux semblent offrir de nombreuses opportunités aux adolescents, mais qu'en est-il de leurs effets sur la santé et la scolarité ?

2. Effets de l'utilisation des réseaux sociaux

Selon Prinstein et al. (2020) cités par l'American Psychological Association (2023) l'utilisation des médias sociaux n'est ni bénéfique ni néfaste en soi pour les jeunes. C'est-à-dire qu'il semblerait que ce que vivent les adolescents en ligne reflète leur vie dans le monde réel.

In most cases, the effects of social media are dependent on adolescents' own personal and psychological characteristics and social circumstances-intersecting with the specific content, features, or functions that are afforded within many social media platforms. (Prinstein et al., 2020 cités dans American Psychological Association, 2023, p.3)

Ainsi, selon ces derniers, l'effet des médias sociaux sur les adolescents dépendrait entre autres de leurs propres caractéristiques psychologiques. Cependant, nous verrons que les RS peuvent avoir des effets sur la santé mentale des adolescents. Ceci sera approfondi au point 2.2.

Ensuite, toujours selon eux, les conséquences de l'utilisation des médias sociaux résultent probablement des forces ou vulnérabilités préexistantes des adolescents, des contextes dans lesquels ils vivent et des activités et des contenus vus en ligne. Pour donner un exemple concret lié à cette hypothèse, dans cette revue de littérature, nous allons nous pencher sur les effets de l'utilisation des écrans et des réseaux sur les performances scolaires des jeunes. En effet, les résultats du dernier PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) montrent que la nature du contenu et les interactions à l'œuvre sont des facteurs importants à prendre en compte. Il semblerait que l'influence de l'utilisation du numérique dépende du type d'usage que les élèves en font (OCDE, 2024). Ceci sera approfondi au point suivant.

2.1. Effet des RS sur la performance scolaire

De manière générale, l'utilisation du numérique semble avoir une influence sur les performances scolaires. Cependant, il semble que cela dépende, entre autres, du type d'utilisation. Par exemple, selon l'OCDE (2024), si les appareils numériques sont utilisés excessivement à des fins de loisirs en classe, cela peut avoir un impact négatif sur les résultats scolaires des élèves et l'apprentissage. On peut illustrer ceci grâce aux résultats de l'étude PISA, qui évalue les compétences des jeunes de 15 ans en mathématiques, en lecture et en sciences dans 81 systèmes éducatifs. Par exemple, les résultats montrent que les élèves qui utilisent le numérique plus d'une heure par jour pour les loisirs à l'école (tels que les réseaux sociaux, naviguer sur le Net ou les jeux) ont de moins bons résultats en mathématique. Tandis que les élèves qui sont amenés à utiliser les appareils entre une et cinq heures par jour pour apprendre, ont de meilleurs résultats que ceux qui ne les utilisent pas du tout dans ce but (OCDE, 2024).

L'une des raisons pour lesquelles le numérique peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage et les résultats scolaires est la distraction qu'il engendre. Encore une fois, les résultats de l'étude PISA le démontrent. D'une part, plus de 50 % des élèves français déclarent avoir été distraits par l'utilisation d'appareils numériques pendant au moins quelques cours de mathématiques. Et ils sont également plus de 50 % à déclarer qu'ils ont été distraits par des camarades utilisant un portable, une tablette ou un ordinateur pendant au moins quelques cours de mathématiques (OCDE, 2024). D'autre part, les résultats montrent que

Les élèves qui déclarent avoir été distraits pendant au moins quelques cours de mathématiques par leurs camarades utilisant des appareils numériques obtiennent des résultats bien plus faibles que les élèves qui n'ont pas subi de telles distractions. [...]
Le temps passé à se distraire sur ces appareils les jours de classe, en particulier s'il

excède une heure quotidienne, est lui aussi associé à une baisse significative des résultats en mathématiques. (OCDE, 2024, p.4)

Cependant, il faut faire la distinction entre les différents dispositifs numériques, car ils ne causent pas tous la même distraction. Par exemple, les smartphones sont plus susceptibles de distraire les élèves à l'école. Il leur est difficile de résister aux activités et notifications reçues sur l'appareil. Selon les données de PISA, « l'utilisation de logiciels pédagogiques entretient un lien négatif plus faible avec la concentration des élèves » (OCDE, 2024, p.6).

Pour finir, les données actuelles semblent démontrer que l'utilisation de la technologie dans le cadre de l'enseignement a une incidence positive sur les résultats des élèves, contrairement à son usage récréatif, qui détournerait de l'apprentissage (OCDE, 2024).

2.2. Effets des RS sur la santé mentale (SM)

Dans ce point, nous verrons que les réseaux sociaux peuvent avoir des effets positifs et négatifs sur la santé mentale des adolescents.

2.2.1. Effets positifs

Nous verrons ici que les RS sont un bon moyen de créer des relations avec les autres, et que ces relations peuvent justement avoir un effet positif sur la santé mentale.

Une étude de Maltby et al. (2024), synthétisant l'impact des médias sociaux sur la santé mentale des jeunes, met en évidence que les aspects positifs des RS peuvent être la promotion de la connectivité sociale, l'offre de réseaux de soutien et l'exploration de l'identité. Les résultats montrent également que les RS offrent aux jeunes un espace pour trouver des communautés, s'engager dans l'activisme social et s'exprimer de manière créative. Ainsi, les réseaux sociaux permettent aux adolescents d'établir des connexions, de communiquer et d'interagir avec les autres (Sampasa-Kanyinga et al., 2019). Ils sont également un moyen de se rassembler et de mobiliser (YAPAKA, s. d.).

Plusieurs études ont montré que les RS peuvent avoir un impact positif sur la santé mentale des adolescents.

A survey conducted by EdWeek Research Center among 1054 high school adolescents found that one-third of adolescents report feeling less alone because of social media and 72% report that social media has either no impact or a positive impact on their mental health. (Prothero, 2024 cité dans McAlister et al., 2024, p.2)

Dans sa revue de littérature, l'étude de McAlister et al. (2024) met en évidence plusieurs effets positifs. D'une part, les réseaux permettent de répondre à plusieurs besoins psychologiques et sociaux des adolescents, tels que l'expression de soi, la validation sociale et l'interaction avec les pairs. Les adolescents peuvent notamment y rejoindre des groupes de personnes partageant les mêmes intérêts qu'eux pour les livres, les films, ou autres (Khan et al., 2016 ; Meng et al., 2023 ; McInroy & Craig, 2020 cités dans McAlister et al., 2024). D'autre part, pour certains adolescents, les RS sont également un moyen de surmonter leur timidité, ils facilitent les interactions en groupe et les expériences partagées, que la communication en personne ne peut systématiquement offrir (Shankleman et al., 2021 cités dans McAlister et al., 2024). YAPAKA va aussi dans ce sens,

Pour certains, l'écran crée une distance rassurante entre eux et les autres qui leur permet de rentrer plus facilement en contact. Ils y trouvent un refuge aux difficultés rencontrées dans la vie quotidienne, à leur angoisse d'être en contact « en chair et en os ». (YAPAKA, s. d., paragr. 3 : La barrière de l'écran)

Ensuite, les réseaux s'avèrent être une véritable opportunité pour les groupes minoritaires, tels que les adolescents de la communauté LGBTQ+, qui y trouvent des espaces sûrs pour discuter, ce qui constitue une source de soutien essentiel (Berger et al., 2022 cités dans McAlister et al., 2024).

Enfin, les effets positifs sur la santé mentale viendraient du pouvoir du soutien par les pairs qu'on retrouve sur les plateformes en ligne, qui semble mutuellement bénéfique. Le fait de soutenir d'autres personnes en ligne peut conduire à des améliorations de sa propre santé mentale et de ses stratégies d'adaptation (Morris et al., 2015 ; Doré et al., 2017 cités dans McAlister et al., 2024). En effet, selon Popat et Tarrant (2022), les contacts en ligne sont une forme de capital social, qui apporte soutien et validation. Grâce aux médias sociaux, les adolescents peuvent apprendre des autres comment gérer des situations difficiles et des problèmes de santé mentale. Ceci est notamment possible via les forums, qui encouragent des discussions ouvertes sur des sujets difficiles, réduisant ainsi l'isolement et facilitant l'expression des problèmes de santé mentale.

Pour résumer, le principal aspect positif lié à l'utilisation des réseaux sociaux semble venir des relations avec les autres en ligne. Cependant, selon Singleton et al. (2016) (cités dans Popat & Tarrant, 2022), la connexion en ligne peut aussi avoir un effet négatif, puisqu'elle entraînerait

un besoin de se tenir informé de la vie des autres, menant à une utilisation impulsive par peur de ne pas savoir.

2.2.2. Effets négatifs

Selon l'OCDE (2024), il est démontré que le temps passé en ligne a un impact sur la santé mentale des enfants et des adolescents. Les adolescents qui passent plus de temps sur les écrans ont plus de risques de présenter des symptômes d'anxiété et de dépression. Ils sont d'ailleurs plus sujets à ces effets que les adultes. Ce phénomène pourrait être lié au fait que le cerveau des jeunes est encore en développement, qu'ils peuvent être exposés à des contenus inappropriés et au harcèlement en ligne, et enfin, que le temps passé en ligne remplace d'autres activités, comme l'exercice physique, la socialisation en personne et le sommeil.

En France, par exemple, 43 % des élèves déclarent se sentir nerveux ou angoissés s'ils n'ont pas leur téléphone près d'eux, d'après les données du PISA, une proportion comparable à la moyenne des pays de l'OCDE. [...] Ils sont par ailleurs moins satisfaits de leur vie en général, contrôlent moins bien leurs émotions et sont moins résistants au stress. (OCDE, 2024, p.6)

Les adolescents passent beaucoup de temps sur les réseaux, ce qui suscite des inquiétudes quant à l'impact que cela pourrait avoir sur leur santé mentale et leur bien-être (McAlister et al., 2024 ; Boniel-Nissim et al., 2024). Boniel-Nissim et al. (2024) montrent que ces préoccupations se situent également au niveau de la protection de la vie privée, des risques de cyberintimidation et des comportements addictifs. Les réseaux peuvent également causer des symptômes dépressifs et des comportements suicidaires (Sampasa-Kanyinga et al., 2019). L'étude de George et al. (2020) a démontré que « 91% of adolescents reported at least one perceived technology-related impairment and 29% of adolescents reported online-to-offline spillover of negative experiences » (p.1)

Les résultats de l'étude de Gordesli et al. (2024), montrent qu'il y avait une association significative entre le temps passé sur les RS et les symptômes d'anxiété et de dépression, surtout pour les élèves qui y passaient plus de quatre heures par jour. Cependant, Gordesli et al. (2024) montrent que les résultats à ce sujet sont mitigés et incohérents dans la littérature, mais concluent qu'il existe aussi de nombreuses preuves quant au fait que le temps passé sur les RS majore le risque de développer des problèmes de santé mentale chez les adolescents. Quelles sont les sources possibles de cette anxiété et de cette dépression ?

L'étude de Popat et Tarrant, (2022) montre que les adolescents sont inquiets concernant l'impact négatif que les RS peuvent avoir sur leurs relations dans la vie réelle, ce qui leur cause de l'anxiété et des troubles du sommeil. Cette étude souligne également que l'utilisation des RS peut avoir un impact négatif sur le bien-être et la santé mentale. En effet, les RS peuvent endommager l'estime de soi, car les adolescents y sont confrontés au jugement, ils portent de l'attention aux marqueurs de popularité et comparent sans cesse leurs apparences à celle des autres. Ensuite, une étude chinoise menée pendant la pandémie de COVID-19 a démontré que les adultes exposés aux médias sociaux présentent un taux élevé d'anxiété et de dépression. L'une des causes de ceci est la présence en masse de « fake news » sur les réseaux, qui ont alimenté des craintes infondées chez beaucoup de citoyens. Ceci peut créer la confusion et ainsi nuire à la santé mentale. De plus, les inquiétudes et l'anxiété que certains partagent sur les réseaux peuvent être contagieuses et ainsi toucher d'autres personnes (Gao et al., 2020).

Au-delà de majorer les risques d'anxiété et de dépression, les RS peuvent avoir d'autres effets négatifs sur la SM. L'article de Madelaire et al. (2024) montre que les jeunes qui ont tendance à avoir une utilisation plus importante des smartphones et des RS étaient davantage orientés vers l'obtention de récompenses immédiates et avaient plus de difficultés à contrôler leurs impulsions.

Selon YAPAKA (s. d.), la distance créée par l'écran a tendance à encourager la communication spontanée et les comportements impulsifs. Ce qui peut pousser les adolescents à agir sans réfléchir aux conséquences (partager des photos/vidéos intimes, insultes, humiliations de l'un ou l'autre camarade, défis). De plus, les réseaux permettent aux adolescents d'être hyperconnectés, ils savent tout ce que leurs amis font à chaque instant de la journée grâce aux différentes publications qu'ils commentent et likent à leur guise. Ceci peut rapidement devenir envahissant dans leur vie de tous les jours et leur psychisme, provoquant une véritable fatigue psychologique. Avec les réseaux, la façon de vivre le moment présent a été repensée. Ils engendrent un besoin constant de partager immédiatement tout ce que l'on vit, ce qui peut parfois prendre plus d'importance que le moment vécu. De plus, avec les réseaux, le harcèlement et les violences ne s'arrêtent plus à l'école, l'adolescent qui en est victime y sera alors constamment confronté, même à la maison.

Les adolescents sont dans le besoin perpétuel de reconnaissance et d'appartenance au groupe. Cependant, avec les réseaux, ils peuvent ressentir une grande solitude si, par exemple, leur publication n'intéresse pas les autres, s'ils essuient des commentaires négatifs ou des moqueries. Ainsi, les réseaux peuvent les rendre vulnérables et mettre à mal leur propre estime

(YAPAKA, s. d.). Inchley et al. (2020) déclarent également que la technologie peut majorer les vulnérabilités et amener de nouvelles menaces, telles que l'utilisation problématique des réseaux sociaux, par exemple.

2.3. Utilisation problématique des RS

Les adolescents souffrant d'une utilisation problématique des réseaux sociaux ont des difficultés à contrôler leurs compulsions liées aux médias sociaux. Ils se sentent désemparés lorsque leur utilisation est restreinte et sont préoccupés par des pensées concernant l'utilisation des médias lorsqu'ils ne sont pas en ligne (Boer et al., 2022, cités dans Boniel-Nissim et al. 2024). Celle-ci a des caractéristiques semblables à de la dépendance, comme une perte de contrôle, avec une utilisation des réseaux qui remplace d'autres aspects importants de la vie, dont les relations amicales, familiales et les loisirs (Van Den Eijnden et al., 2016).

Si l'utilisation se transforme en comportement problématique, elle peut entraîner des conséquences défavorables. On peut notamment retrouver des symptômes dépressifs, de l'anxiété, une faible estime de soi, un isolement social, une faible satisfaction de la vie, une mauvaise qualité de sommeil, des troubles de l'alimentation, un manque d'activité physique, des difficultés à gérer les responsabilités quotidiennes et une plus grande insatisfaction à l'égard de l'image corporelle (une douzaine d'études citées dans Paakkari et al., 2021).

Selon Zendle et Bowden-Jones (2019) (cités dans Paakkari et al., 2021), l'utilisation problématique des réseaux sociaux ne dispose pas de critères diagnostiques clairs. Il est donc difficile d'en déterminer la nature exacte. Cependant, certaines études reprises dans Paakkari et al. (2021) ont pu mettre en avant quelques facteurs explicatifs. Il peut s'agir de facteurs individuels (comme la peur de l'échec), de facteurs familiaux (comme avoir subi de la maltraitance pendant l'enfance), d'un manque de soutien de la famille ou des amis, d'une curiosité pour ce que les autres font en ligne. Le genre et l'âge sont également des facteurs. Les filles y seraient plus sujettes que les garçons et il en va de même pour les filles plus âgées par rapport aux filles plus jeunes. Selon Van Duin et al. (2021), parmi les facteurs explicatifs, on retrouve également la cyberintimidation, le stress, les troubles psychosomatiques, une préférence pour les interactions sociales en ligne et une fréquence élevée de communication par les médias électroniques.

Concrètement, les adolescents sont-ils nombreux à souffrir de cette utilisation problématique ? Inchley et al. (2020) ont étudié la question dans une enquête menée auprès des adolescents de 11, 13 et 15 ans issus de 45 pays. Les résultats montrent qu'en moyenne, 7 % des adolescents

déclaraient avoir une utilisation problématique des réseaux sociaux en 2018. En 2022, la question a été à nouveau étudiée auprès des adolescents de 11, 13 et 15 ans issus de 44 pays. Ce chiffre est passé à 11 % (Boniel-Nissim et al., 2024). Dans ces enquêtes, la statistique a été obtenue grâce à une échelle : la « Social Media Disorder Scale ».

La « Social Media Disorder Scale – SMDS », élaborée par Van Den Eijnden et al. (2016), permettrait donc d'évaluer la prévalence d'une utilisation problématique des réseaux sociaux chez les adolescents. Celle-ci est composée de neuf indicateurs. L'adolescent qui répond positivement à au moins six indicateurs sur neuf sera considéré comme utilisateur problématique. Il s'agit donc de réponses auto-déclarées. Cette échelle est un instrument psychométrique fiable, capable de faire la distinction entre les utilisateurs de médias sociaux perturbés (c'est-à-dire addicts) et les utilisateurs de médias sociaux non perturbés très engagés (Van Den Eijnden et al., 2016). Celle-ci a déjà été utilisée à plusieurs reprises, notamment au sein des enquêtes internationales HBSC (Health Behaviour in School-aged Children).

Selon Boniel-Nissim et al. (2022), il est important de faire la distinction entre les utilisateurs problématiques et les utilisateurs continus des réseaux sociaux. En effet, cela permettrait de mieux comprendre le lien entre l'utilisation des médias sociaux et les conséquences sur la santé des adolescents.

2.4. Utilisation continue des RS

Boniel-Nissim et al. (2024) vont également dans ce sens, car il semblerait que les résultats d'une utilisation continue et d'une utilisation problématique ne soient pas les mêmes, ainsi, ces deux concepts doivent être analysés séparément. L'utilisation des médias sociaux (UMS) problématique est liée à une baisse du bien-être. Cependant, pour l'UMS continue, il semblerait que les conséquences diffèrent en fonction du pays ou de la région étudiée et peuvent avoir des effets positifs dans des domaines précis, comme sur le soutien des amis, par exemple (Boer et al., 2020 cités dans Boniel-Nissim et al., 2024).

De ce fait, quatre catégories d'UMS ont été développées dans le cadre de l'étude HBSC. Celles-ci reprennent simultanément l'usage continu et problématique : usage non actif, actif, intensif et problématique. Comme expliqué dans le point précédent, les adolescents ayant répondu positivement à au moins six items sur les neuf présents dans la SMDS sont considérés comme des utilisateurs problématiques, indépendamment de la fréquence de contact en ligne. Ceux qui n'entraient pas dans cette catégorie ont été classés dans trois autres catégories, en fonction de

la fréquence de leurs contacts en ligne, que ce soit avec des amis ou d'autres personnes (Boer et al., 2020 cités dans Boniel-Nissim et al., 2024). Tout ceci donne quatre catégories :

1. non-active users (having weekly or less frequent online contact with others AND non-problematic SMU);
2. active users (having online contact with others daily but not all the time AND non-problematic SMU);
3. intense users (having online contact with others almost all the time throughout the day AND non-problematic SMU); and
4. problematic users (having six or more symptoms of problematic use regardless of the online contacts with others). (Boer et al., 2020 cités dans Boniel-Nissim et al., 2024, p.2)

Les résultats de l'étude internationale de Boniel-Nissim et al. (2024), montrent qu'en 2022, il y avait 11 % d'adolescents qui étaient des utilisateurs problématiques de RS, 32 % avaient un usage intensif, 44 % étaient des usagers actifs et 12 % étaient des usagers non actifs.

Boniel-Nissim et al. (2024) ont constaté qu'il pouvait y avoir des différences de prévalence au sein de certaines catégories d'utilisateurs en fonction de l'âge. Par exemple, plus l'adolescent est âgé, plus ses contacts en ligne sont intensifs. Ainsi, la plus forte prévalence d'utilisation intensive se trouve chez les adolescents âgés de 15 ans. Ils ont également constaté des différences en fonction du genre. Par exemple, la prévalence du contact continu en ligne avec les amis proches est plus élevée chez les filles que chez les garçons. Il en va de même pour la prévalence de l'usage problématique des réseaux sociaux. Enfin, il pouvait également y avoir des différences en fonction du statut socio-économique, ce point est abordé ci-après.

3. Influence du statut socio-économique (aisance matérielle) sur l'utilisation des RS

Il est important de prendre en compte l'aisance matérielle, car c'est un déterminant clé de la santé des adolescents (Boniel-Nissim et al., 2024). De plus, selon Koch et al. (2024), la littérature soutient que le SSE est un facteur pertinent lorsqu'on étudie les pratiques numériques. Les résultats de Koch et al. (2024) montrent qu'être issu d'un SSE élevé pourrait réduire les comportements d'utilisation problématique et favoriser des comportements positifs dans le numérique. En revanche, il semblerait que les jeunes venant de milieux socio-économiques défavorisés utilisent internet de façon plus importante, sont plus dépendants des RS et ont un comportement en ligne plus risqué (Faltýnková et al., 2020 ; Urbanova et al., 2019 ; Sun et al.,

2021 ; Steinfeld, 2021 cités dans Koch et al., 2024). Les résultats de l'étude de Skogen et al. (2022) vont également dans ce sens. En effet, le nombre d'expériences négatives vécues en ligne était bien plus élevé chez les adolescents ayant un SSE faible par rapport à ceux qui avaient un SSE plus élevé.

En termes de quantité d'utilisation des RS, là encore, plusieurs études s'accordent. L'étude de You et al. (2023) montre que les adolescents avec un faible SSE (c'est-à-dire avec un faible revenu des parents et un faible revenu du ménage) avaient plus de risque d'avoir une utilisation intensive des RS, mais uniquement le week-end. L'étude de Literat & Brough (2019) montre également que les jeunes issus de milieux socio-économiques défavorisés sont les plus grands consommateurs de médias sociaux.

3.1. Mesure du statut socio-économique (SSE)

Les inégalités socio-économiques peuvent être mesurées de différentes façons et à l'aide de différentes échelles. Pour les adolescents, il n'est pas aisé de mesurer leur SSE puisqu'ils ne travaillent pas, n'ont pas de revenu propre et n'ont pas finalisé leur scolarité. De plus, les adolescents ne sont pas en mesure de fournir les renseignements qui sont habituellement recueillis pour déterminer le SSE (tels que les fonctions et salaires de leurs parents) (Boniel-Nissim et al., 2024). Ainsi, l'une des possibilités pour mesurer le SSE est l'échelle FAS « Family affluence scale », dite en français « l'échelle d'aisance matérielle ». Cette échelle évalue le statut socio-économique d'un adolescent en fonction de celui de sa famille (Marengo et al., 2021). Cette échelle a été conçue dans le cadre de l'enquête internationale HBSC (Currie et al., 1997 cités dans Dujou et al., 2021). Elle a été utilisée pour la première fois lors de l'enquête de 1993. Étant un outil dynamique, elle évolue au cours du temps. En effet, au fil des enquêtes, certains indicateurs ont été ajoutés ou retirés selon la situation économique de l'époque et les biens matériels qu'il est commun de posséder à la maison. L'échelle utilisée actuellement correspond donc à la troisième version (Inchley et al., 2018 ; Torsheim et al., 2016 cités dans Dujou et al., 2021).

3.2. Influence du SSE sur les quatre catégories d'utilisateurs

Si l'on se réfère aux articles précédents, le SSE semble bien exercer une influence sur l'utilisation des RS. Cependant, nous verrons dans ce chapitre que l'influence du SSE peut différer en fonction des différentes catégories d'utilisateurs de RS, développées aux points 2.3 et 2.4. Dans ce chapitre, l'échelle utilisée pour décrire le niveau socio-économique des adolescents sera la « Family Affluence Scale », expliquée au point précédent. Il semble

important de consacrer un chapitre pour décrire ces différences, puisque les récentes études HBSC procèdent systématiquement de cette façon. C'est-à-dire qu'elles distinguent quatre catégories d'utilisateurs et utilisent la méthode FAS pour mesurer le SSE. Ceci fait donc écho à un des objectifs de ce mémoire, qui est d'étudier la relation entre le niveau d'aisance matérielle et l'utilisation des RS.

D'abord, regardons du côté de l'utilisation problématique des réseaux sociaux. Plusieurs études semblent établir que le SSE a peu d'impact sur l'utilisation problématique. En effet,

There were minimal differences in the prevalence of problematic SMU across socioeconomic groups. A difference between low- and high-affluence adolescents was seen in four countries for boys and six countries and regions for girls, but the direction of the socioeconomic gradient was mixed. (Boniel-Nissim et al., 2024, p.7)

Inchley et al. (2020) vont également dans ce sens, en démontrant que l'utilisation problématique était associée à l'aisance matérielle dans seulement quelques pays ou régions, et les schémas variaient. La différence la plus importante entre les groupes à forte et à faible influence a été observée en Espagne pour les garçons et en Norvège pour les filles.

Ensuite, regardons l'influence du statut socio-économique dans les autres catégories d'utilisateurs. Selon Boniel-Nissim et al. (2024), les adolescents issus de familles plus aisées avaient plus de contacts en ligne continus avec des amis proches, des amis appartenant à de plus grands groupes d'amis et d'autres personnes, que ceux issus de familles moins aisées. Les adolescents issus de familles très aisées présentent la prévalence la plus élevée d'UMS intensive (Boniel-Nissim et al., 2024 ; Boniel-Nissim et al., 2022). Cependant, il existe des exceptions ; par exemple, en Belgique francophone, il y a plus d'utilisateurs intensifs dans les familles moins aisées (Boniel-Nissim et al., 2022). Ensuite, les adolescents issus de familles peu aisées sont plus nombreux à avoir une UMS non active que ceux qui sont issus de familles aisées (Boniel-Nissim et al., 2024 ; Boniel-Nissim et al., 2022). Enfin, il n'y avait pas de différence significative quant à la prévalence de l'usage actif ou de l'usage problématique entre les différents groupes d'aisance matérielle (Boniel-Nissim et al., 2024).

Selon Boniel-Nissim et al. (2022), si l'aisance matérielle permet de décrire les phénomènes autour de l'utilisation des réseaux, c'est également le cas du soutien familial. Il semblerait y avoir plus d'utilisateurs non actifs et problématiques dans les familles peu aisées et perçues comme moins soutenantes. Le soutien de la famille est une des sources de soutien provenant de l'environnement social des adolescents. Le chapitre suivant sera donc centré sur le rôle de

l'environnement social des adolescents dans leur développement. Nous verrons également dans le dernier chapitre la relation entre l'environnement social, l'utilisation des RS et l'aisance familiale.

4. L'environnement social des adolescents

Selon Bi et al. (2021), l'adolescence se caractérise par des changements rapides dans l'environnement social et le contexte socioculturel. L'environnement social et les relations positives avec les pairs sont des éléments qui favorisent une meilleure santé mentale et des niveaux plus élevés de bien-être subjectif (Demaray et al., 2005 ; Chu et al., 2010 cités dans Bi et al., 2021). Cependant, Li et al. (2020) montrent que les jeunes n'ont pas tous les mêmes chances d'avoir un bon soutien social. En effet, les adolescents ayant un faible SSE ont des relations sociales moins bonnes que ceux dont le SSE est plus élevé. Nous verrons qu'il existe différents types de soutien social qui peuvent engendrer des relations positives (Bi et al., 2021). Le premier point portera donc sur les différentes sources de soutien social, et le second point abordera plus précisément le lien que les adolescents peuvent développer à l'école, c'est-à-dire leur « appartenance » à l'école. Il est important de prendre cet aspect en compte, car les adolescents passent beaucoup de temps à l'école. Ainsi, les enseignants et les camarades de classe peuvent influencer le développement de l'adolescent (Lebacqz et al., 2018).

4.1. Le soutien social

Le soutien social peut être vu comme une mesure subjective. Celui-ci se définit comme la perception qu'ont les adolescents de leur possibilité de recevoir du soutien, venant de différentes sources de leur environnement social (famille, amis, professeurs et camarades de classe). Et ce, en particulier lorsqu'ils ont besoin d'aide (Bokhorst et al., 2010 ; Jiménez-Iglesias et al., 2017 cités dans Bi et al., 2021). Le niveau de soutien social perçu est lié aux caractéristiques de la relation avec la personne (c'est-à-dire principalement positive, mélangeant à la fois des sentiments positifs et négatifs, indifférente ou principalement négative) (Holt-Lunstad et al., 2007 cités dans Lebacqz et al., 2018).

Le fait d'avoir du soutien social à l'adolescence est crucial pour de nombreux processus de développement. Notamment, l'adaptation au stress et à l'adversité (Finkenauer et al., 2019 cités dans Bi et al., 2021), l'épanouissement et la croissance personnelle tout au long de la vie (Deci & Ryan, 2000 cités dans Bi et al., 2021). De plus, selon Bi et al., (2021), de nombreuses recherches ont démontré une association positive entre le soutien social perçu et la satisfaction de vie des adolescents. Cependant, les résultats de leur étude suggèrent que cette association

peut varier d'un pays à l'autre. Dans la majorité des pays et régions étudiés, l'association était la plus forte pour le soutien venant de la famille, suivie du soutien provenant des enseignants et des camarades de classe. En revanche, cette association était plus faible pour le soutien venant des amis. En Belgique, cette association est plus forte pour la famille suivie des camarades de classe, puis des enseignants et des amis.

Ainsi, c'est le soutien familial qui semble être le plus important pour les jeunes. Généralement, les enfants et les adolescents comptent sur le soutien émotionnel et instrumental de leurs parents (ex. amour et soutien financier) (Auerbach et al., 2011 ; Rueger et al., 2016 cités dans Bi et al., 2021). Cependant, cela peut évoluer, notamment lorsque l'école prend plus d'importance dans la vie des adolescents ou qu'ils souhaitent plus d'autonomie par rapport à leurs parents. À ce moment-là, ce sont les autres sources de soutien qui peuvent devenir plus importantes. C'est-à-dire celles venant des amis, des professeurs et des autres élèves (Steinberg & Silk, 2002 cités dans Bi et al., 2021). De ce fait, il est important de prendre en compte le contexte scolaire et le soutien qu'ils peuvent y trouver.

Les adolescents peuvent recevoir différents types de soutien pouvant améliorer leur fonctionnement individuel :

- (i) "esteem" support, i.e. actions supporting self-worth; (ii) "emotional" support, i.e. communication meeting emotional or affective needs; (iii) "informational" support, i.e. advice to solve problems; (iv) "instrumental" support, i.e. tangible resources or services and (v) "companionship" support, i.e. social integration. (Mikolajczyk, R. T., & Richter, M., 2008 cités dans Lebacqz et al., 2018, p.8)

4.2. School connectedness (sentiment d'appartenance à l'école)

Comme expliqué précédemment, il est crucial de prendre en compte le sentiment d'appartenance à l'école lorsqu'on étudie l'environnement social des adolescents.

Il existe plusieurs définitions de ce concept. García-Moya et al. (2018) les ont répertoriées et ont repris les caractéristiques qui revenaient dans la plupart d'entre elles. Les caractéristiques suivantes semblent donc être essentielles au concept de « school connectedness » : il fait référence aux relations qui se déroulent dans l'environnement scolaire ; ce qui importe, ce sont les perceptions et les sentiments de la personne dans ces relations ; soit il fait référence aux sentiments envers l'ensemble de l'école en tant qu'institution ou communauté, soit il fait référence aux sentiments qui résultent d'interactions sociales individuelles spécifiques à l'école.

Les personnes impliquées dans les relations en question peuvent être les adultes ou le personnel de l'école, y compris les professeurs.

Ces caractéristiques mettent en évidence qu'il est difficile de définir de façon claire le sentiment d'appartenance à l'école. Cela pourrait s'expliquer par la présence simultanée de deux notions distinctes qui coexistent. L'une fait référence aux sentiments liés à l'école en tant qu'institution (incluant les interactions avec autrui, au niveau global de l'établissement) et l'autre axée sur la perception de relations spécifiques au sein de l'école, comme celles entretenues avec les professeurs (García-Moya et al., 2018).

Il existe différentes échelles pour mesurer le sentiment d'appartenance à l'école. Généralement, celles-ci interrogent la relation de l'enfant vis-à-vis de ses enseignants, de ses camarades de classe, ou encore la façon dont le jeune se sent vis-à-vis de l'école (Biswas et al., 2022 ; Lohmeir & Lee, 2011).

5. Relation entre environnement social, utilisation des RS et aisance matérielle

Les médias sociaux peuvent avoir des effets positifs sur l'environnement social. Ils permettraient d'améliorer la communication avec la famille et les amis, la collaboration avec les camarades de classe et l'accès à des réseaux de soutien social (Ginta & John cités par Wong et al., 2022). En effet, Clark et al. (2018) vont également dans ce sens, selon eux, les réseaux permettent de construire et de renforcer des amitiés, de trouver un soutien social et de réduire l'isolement social (cités dans Boniel-Nissim et al., 2022).

Si les médias sociaux peuvent avoir des effets positifs sur l'environnement social, l'environnement social pourrait, quant à lui, lutter contre les effets néfastes des médias sociaux. Par exemple, une étude de Del Rey et al. (citée dans Marengo et al., 2021) montre que le soutien des enseignants et des camarades de classe réduit la cyberintimidation et l'utilisation problématique des réseaux sociaux. Les résultats de l'étude de Boniel-Nissim et al. (2022) vont également dans ce sens. Les adolescents se sentant très soutenus par leur famille avaient un taux plus faible d'utilisation problématique des médias sociaux que leurs pairs se sentant moyennement ou peu soutenus. De plus, selon Wong et al. (2022), un niveau inférieur de soutien social (que ce soit de la famille, des amis, des enseignants ou des camarades) est un effet indésirable causé par une utilisation problématique des réseaux. D'ailleurs, une utilisation problématique des réseaux pourrait survenir lorsque l'adolescent les utilise comme mécanisme pour soulager sa solitude (Xu & Tan, 2012 cités dans Wong et al., 2022). Enfin, une utilisation problématique des réseaux sociaux est associée à une baisse du bien-être social, mental et

scolaire (Boniel-Nissim et al., 2024). Sampasa-Kanyinga et al. (2019) concluent qu'une utilisation intensive est associée de manière négative au sentiment d'appartenance à l'école.

L'étude de Wong et al. (2022) a également démontré que les différents types d'UMS (intensifs et problématiques) contribuent de manière variable à différentes expériences relationnelles. Ainsi, le lien de causalité qui relie l'UMS, les relations et les connexions est complexe et probablement bidirectionnel. Ensuite, Boniel-Nissim et al. (2022) montrent que, par exemple, les utilisateurs non actifs ont montré un taux de soutien des pairs plus faible que les utilisateurs actifs.

Certaines études ont montré qu'il pouvait y avoir un lien entre l'utilisation des réseaux sociaux, le soutien social et le statut socio-économique. Par exemple, les résultats de l'étude de Lenzi et al. (2022), menée dans 43 pays, montrent que :

adolescents who were relatively more deprived than their schoolmates and attended more economically unequal schools had a higher likelihood of reporting PSMU. In addition, school wealth inequality was more closely related to PSMU among adolescents with lower levels of peer support. A similar effect of country income inequality was found, but only in adolescents who reported low family support. (Lenzi et al., 2022, ABSTRACT)

Enfin, voici un autre exemple venant d'une étude qui distingue les quatre catégories d'utilisateurs de réseaux sociaux. Selon Boniel-Nissim et al. (2022), les utilisateurs actifs et intensifs ont plus souvent un statut socio-économique moyen à élevé et ont un plus grand soutien de la part de leur famille.

6. Synthèse de la revue de littérature

Cette revue de littérature met en évidence l'ampleur croissante de l'utilisation des RS. En effet, les articles de recherche et les rapports nationaux et internationaux se multiplient ces dernières années. Les résultats de la littérature concernant les effets de l'utilisation des RS chez les adolescents sont plutôt divergents. D'ailleurs, plusieurs recherches se sont déjà intéressées aux facteurs qui influencent le temps ou le type d'utilisation des RS chez les jeunes. Certaines recherches suggèrent que le SSE des adolescents influence la façon dont ils utilisent les RS et les risques qui y sont associés. Tandis que d'autres concluent qu'il n'y a pas de différence significative entre les différents SSE. Nous avons également vu que les RS pouvaient faciliter les relations sociales en ligne. Les relations sociales sont essentielles au bon développement des

adolescents. Nous avons vu qu'avoir un faible SSE défavorisait la création de bonnes relations sociales. Dans le chapitre suivant, nous verrons la question de recherche qui découle de ces différents constats.

III. Problématique et question de recherche

Dans la revue de littérature, nous avons constaté que les réseaux sociaux faisaient partie intégrante de la vie des adolescents. Ces derniers s'en servent notamment pour exposer leurs points de vue, communiquer en ligne, créer des liens avec des pairs,... Nous avons également constaté que ces réseaux pourraient avoir des effets négatifs comme positifs. Tout dépendrait du contexte dans lequel les adolescents vivent, de ce qui les entoure au préalable. Nous pouvons alors nous interroger sur l'égalité des adolescents face à l'utilisation des RS. Plusieurs articles ont montré qu'il pouvait y avoir des variables influençant l'utilisation des RS.

Tout d'abord, plusieurs études internationales ont identifié des variables d'âge et de genre (Paakkari et al., 2021 et Boniel-Nissim et al., 2024). Par exemple, les filles seraient plus susceptibles d'être des utilisatrices problématiques (pour rappel, cela correspond à une sorte de dépendance) et d'avoir plus de contacts en ligne continus que les garçons. Un autre exemple, indépendamment du genre, plus l'adolescent est âgé, plus l'intensité de ses contacts en ligne augmente. Ces mêmes études ont également étudié l'influence du SSE des adolescents sur leur utilisation des RS. Cette relation semble plutôt complexe. En effet, il semblerait que les différents utilisateurs de RS n'aient pas tous le même niveau d'aisance familiale. Par exemple, pour la catégorie des utilisateurs problématiques, on ne retrouverait une différence socio-économique que dans certains pays ou régions (Inchley et al., 2020). D'autres études ont tendance à s'accorder sur le fait qu'un faible SSE majore l'utilisation des réseaux et les comportements négatifs durant l'utilisation des RS (Koch et al., 2024 ; Skogen et al., 2022). Enfin, nous avons vu que les RS pouvaient jouer un rôle positif dans les relations sociales, car ils permettent de communiquer facilement et les adolescents peuvent trouver du soutien de la part de leurs pairs en ligne (Wong et al., 2022 ; Boniel-Nissim et al., 2022). Le fait d'avoir un bon environnement social favoriserait le contact continu en ligne. Le fait d'avoir un environnement social plus faible, et donc d'être isolé socialement, favoriserait une utilisation problématique (Wong et al., 2022).

Ces différents constats ont permis d'élaborer la question de recherche suivante : « Les différences d'utilisation des RS selon les groupes socio-économiques sont-elles dues à l'environnement social des adolescents ? ». Ainsi, l'objectif de ce mémoire sera d'effectuer une analyse quantitative afin d'examiner la relation entre le SSE, l'utilisation des médias sociaux et l'environnement social des adolescents. La méthodologie liée à la réalisation de cet objectif sera décrite dans le point suivant.

IV. Méthodologie

1. Données étudiées :

Les données utilisées pour tenter de répondre à la question de recherche proviennent de la base de données HBSC (Health Behaviour in School-aged Children). L'enquête transnationale de l'HBSC s'intéresse à la santé, au bien-être, à l'environnement social et aux comportements de santé des garçons et des filles de 11, 13 et 15 ans. Les données sont récoltées tous les quatre ans dans plus de 40 pays et régions d'Europe, d'Asie centrale et d'Amérique du Nord. En Europe, l'enquête est menée en collaboration avec l'OMS (Organisation mondiale de la santé). L'âge des adolescents sélectionnés dans l'enquête n'est pas choisi au hasard. En effet, cette étape de la vie marque une majoration de l'autonomie, qui peut influencer l'évolution de la santé et des comportements liés à la santé (*About*, s. d. ; *Data*, s. d.).

L'initiative de recherche a débuté en 1982, quand des chercheurs de diverses nationalités ont élaboré un protocole commun dans le but d'interroger les élèves. La première étude a eu lieu en 1983/84 et a ensuite été menée tous les quatre ans sans exception par un réseau d'équipes nationales HBSC (*About*, s. d.). Actuellement, les réponses de plus de 1 300 000 adolescents ont été récoltées. Ces données permettent entre autres de surveiller la santé des jeunes et de déterminer les interventions efficaces pour améliorer la santé (*Data*, s. d.). HBSC est considéré comme un vaste réservoir de données multidisciplinaires permettant de faire avancer la recherche. Enfin, les données HBSC sont accessibles aux chercheurs externes afin qu'elles soient pleinement exploitées (*About*, s. d.).

Selon le protocole de l'enquête HBSC, les régions ou pays participants doivent sélectionner environ 1500 étudiants pour chaque tranche d'âge. Cette enquête se déroule donc en milieu scolaire avec un échantillon national représentatif de jeunes de 11, 13 et 15 ans. Un questionnaire standard international est utilisé par tous les pays participants, avec la possibilité d'ajouter un contenu optionnel au niveau national (Inchley et al., 2018). Les données récoltées sont donc subjectives, puisqu'il s'agit de réponses auto-déclarées. Grâce à l'uniformité du protocole de recherche, les données récoltées peuvent être comparées de façon transnationale (*About*, s. d.).

L'enquête la plus récente a été menée en 2022. Cependant, ces données sont sous embargo jusqu'octobre 2026. Ce seront donc les données venant de l'enquête menée en 2018 qui seront utilisées dans le cadre de ce mémoire. En 2018, 48 pays et régions ont participé à l'enquête HBSC. Pour ce mémoire, seules les données de la Belgique seront utilisées. En Belgique, les

données sont donc récoltées en Wallonie, en Flandre et à Bruxelles au sein des écoles francophones et néerlandophones. Ainsi, l'enquête comprend deux versants : le versant francophone, dont l'ULB (Université Libre de Bruxelles) est en charge, et le versant flamand, dont l'UZ Gent (Université de Gand) est en charge. Nous pouvons retrouver des rapports aux thématiques similaires sur les sites respectifs de ces deux universités, mais il est rare que ces deux institutions collaborent. Ainsi, pour ce travail, il m'a semblé original de comparer la situation entre les deux versants. Les résultats présenteront donc un état des lieux par rapport à la question de recherche en Belgique de façon générale, mais aussi en Fédération Wallonie Bruxelles (FWB) et en Flandre.

2. Choix des variables

Le codebook de l'enquête HBSC 2018 contient au total 120 variables. Nous avons parcouru l'ensemble de ces variables et retenu les plus adéquates pour tenter de répondre à la question de recherche : « Les différences d'utilisation des RS selon les groupes socio-économiques sont-elles dues à l'environnement social des adolescents ? ».

2.1. Variable dépendante

L'utilisation des médias sociaux :

Dans le « codebook », il y a neuf variables qui décrivent l'utilisation des réseaux sociaux. Ces variables composent l'échelle SMDS (Social Media Disorder Scale), dont la validité et la fiabilité ont été démontrées par Van Den Eijnden et al. (2016). Dans les études HBSC, cette échelle est généralement utilisée de façon binaire. Comme expliqué dans la revue de littérature, elle permet alors de déterminer si les adolescents sont des utilisateurs problématiques des réseaux sociaux ou non. À chacun des neuf indicateurs, l'adolescent pouvait répondre par « non » (valeur = 1) ou par « oui » (valeur = 2). Les adolescents ayant répondu « oui » à au moins six indicateurs sur neuf étaient classés comme « utilisateurs problématiques ». Cependant, Van Den Eijnden et al. (2016) utilisent également le score SMDS de manière continue en l'associant à d'autres variables et examinent ainsi le degré d'utilisation problématique.

Dans ce mémoire, la SMDS ne sera pas « binarisée », mais sera traitée comme une variable continue allant de 9 à 18 afin de ne pas perdre de variance. Pour ce faire, une nouvelle variable a été codée : « SMDS_Score_total ». Il s'agit du score total obtenu par les répondants à ces neuf indicateurs. Ceux qui répondent « non » à chaque indicateur obtiennent alors un score de 9 sur

18, par exemple. Ainsi, un score plus élevé indique une utilisation plus problématique des RS. Le score total SMDS correspond donc à la variable dépendante de cette étude.

Voici la liste des 9 indicateurs issus du « codebook » :

- Médias sociaux : Je ne pense à rien d'autre (... régulièrement, vous ne pensez plus qu'au moment où vous pourrez à nouveau utiliser les médias sociaux ?)
- Médias sociaux : Passer plus de temps (... régulièrement insatisfait parce que vous vouliez passer plus de temps sur les médias sociaux ?)
- Médias sociaux : S'est senti mal (... vous vous sentiez souvent mal lorsque vous ne pouviez pas utiliser les médias sociaux ?)
- Médias sociaux : N'a pas réussi à passer moins de temps (... essayé de passer moins de temps sur les médias sociaux, mais n'y est pas parvenu ?)
- Médias sociaux : Négligé d'autres activités (... régulièrement négligé d'autres activités (par ex. hobbies, sport) parce que vous vouliez utiliser les médias sociaux ?)
- Médias sociaux : Disputes à cause de l'utilisation (... régulièrement des disputes avec d'autres personnes à cause de votre utilisation des médias sociaux ?)
- Médias sociaux : Mensonges sur la quantité (... régulièrement menti à vos parents ou à vos amis sur le temps que vous passez sur les médias sociaux ?)
- Médias sociaux : Échapper à des sentiments négatifs (... souvent utilisé les médias sociaux pour échapper à des sentiments négatifs ?)
- Médias sociaux : Conflit avec la famille en raison de l'utilisation (... eu de graves conflits avec vos parents, votre (vos) frère(s) ou votre (vos) sœur(s) à cause de votre utilisation des médias sociaux ?)

2.2. Variables indépendantes

Le niveau d'aisance matérielle :

Cette variable correspond à la variable explicative principale. Dans la littérature, les enquêtes HBSC utilisent l'échelle FAS (Family Affluence Scale) pour déterminer le SSE. En français, celle-ci se traduit par le « niveau d'aisance matérielle ». En effet, il s'agit « d'un indicateur composite du niveau socio-économique des familles où vivent les adolescents » (Dujeu et al., 2021). Dans le codebook, nous pouvons retrouver les six indicateurs composant cette échelle :

- Votre famille possède-t-elle une voiture, une camionnette ou un camion ?
- Avez-vous votre propre chambre à coucher ?

- Combien d'ordinateurs votre famille possède-t-elle (y compris les ordinateurs portables et les tablettes, à l'exclusion des consoles de jeux et des smartphones) ?
- Combien de salles de bain (pièce avec baignoire/douche ou les deux) y a-t-il dans votre maison ?
- Votre famille dispose-t-elle d'un lave-vaisselle à la maison ?
- Combien de fois avez-vous voyagé avec votre famille hors de [insérer le pays ici] pour des vacances l'année dernière ?

Pour chaque indicateur, une série de réponses était prévue, permettant d'obtenir un score par question. Le score total obtenu à ces questions permet de répartir les adolescents en trois catégories différentes : faible aisance matérielle (20 % les moins aisés de l'échantillon), moyenne aisance matérielle (60 % de l'échantillon), forte aisance matérielle (20 % les plus aisés de l'échantillon). Dans ce mémoire, nous utiliserons la variable « Relative family affluence categorical ». Celle-ci est présente dans le codebook et est codée pour classer les répondants dans les trois catégories citées ci-dessus.

Environnement social des adolescents (E.S.) :

L'E.S. est composé de quatre sources de soutien social perçu : le soutien des amis, de la famille, des professeurs et des camarades de classe.

À l'origine, le soutien des amis et de la famille sont issus de la « Multidimensional Scale of Perceived Social Support » décrite dans l'étude de Bi et al. (2021). La validité et la fiabilité de cette échelle ont été démontrées. La mesure du soutien des professeurs et des camarades est également décrite dans l'étude de Bi et al. (2021). Leur validité et fiabilité ont également été démontrées.

La variable « soutien des amis » contient quatre affirmations reprises dans le codebook : « *mes amis essaient vraiment de m'aider* », « *je peux compter sur mes amis quand les choses vont mal* », « *j'ai des amis avec qui je peux partager mes joies et mes peines* » et « *je peux parler de mes problèmes avec mes amis* ». La variable « soutien de la famille » contient également quatre affirmations : « *ma famille essaie vraiment de m'aider* », « *je reçois l'aide émotionnelle et le soutien dont j'ai besoin de la part de ma famille* », « *je peux parler de mes problèmes avec ma famille* » et « *ma famille est prête à m'aider à prendre des décisions* ». À chacune des affirmations, la réponse possible était un chiffre de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord). Ces quatre affirmations ont été sommées pour créer deux nouvelles variables continues, appelées « soutien des amis » et « soutien de la famille ». Le score initial de ces deux

variables allait de 4 à 28, mais nous l'avons transformé en score allant de 0 à 24 pour en faciliter l'interprétation.

La variable « soutien des profs » contient trois affirmations : « *j'ai l'impression que mes professeurs m'acceptent tel que je suis* », « *j'ai confiance en mes professeurs* » et « *j'ai l'impression que mes professeurs se soucient de moi en tant que personne* ». La variable « soutien des camarades » contient également trois affirmations : « *les élèves de ma (mes) classe(s) aiment être ensemble* », « *la plupart des élèves de ma (mes) classe(s) sont gentils et serviables* » et « *les autres élèves m'acceptent tel que je suis* ». À chacune des affirmations, la réponse possible était : 1 (tout à fait d'accord), 2 (d'accord), 3 (ni l'un ni l'autre) 4 (pas d'accord), ou 5 (pas du tout d'accord). Afin d'en faciliter l'interprétation, nous avons demandé à SPSS d'inverser le sens de l'échelle de Likert. Par exemple, la première réponse devient « pas du tout d'accord » et la cinquième réponse devient « tout à fait d'accord ». Cela permet d'analyser de façon homogène les quatre variables appartenant à la variable « environnement social ». Ensuite, comme pour le soutien des amis et de la famille, ces trois affirmations ont été sommées respectivement pour donner deux nouvelles variables continues, appelées « soutien des profs » et « soutien des camarades ». Le score initial allait donc de 3 à 15, mais nous l'avons transformé en score allant de 0 à 12 pour en faciliter l'interprétation.

En conclusion, pour les quatre variables de l'environnement social, des scores plus élevés indiqueront des niveaux plus élevés de soutien perçu par les adolescents.

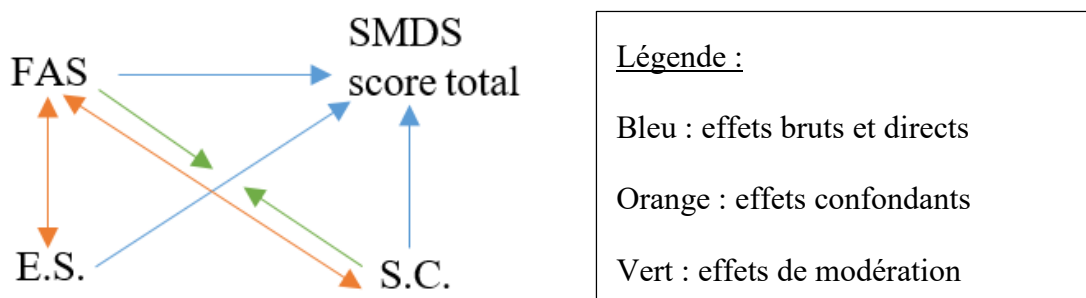
Sentiment d'appartenance à l'école (S.C.) :

Dans la revue de littérature, nous avons inclus le sentiment d'appartenance à l'école dans le chapitre sur l'environnement social des adolescents. Cependant, pour la partie pratique de ce mémoire, le sentiment d'appartenance à l'école sera considéré comme une variable explicative. Puisqu'il s'agit d'une échelle à part entière, cela nous permettra d'en observer l'effet direct sur le score total SMDS. Ainsi, nous verrons l'influence du vécu lié à la scolarité.

À l'origine, cette variable est issue de l'étude de Biswas et al. (2022) et contient trois affirmations : « *j'ai l'impression que mes professeurs m'acceptent tel que je suis* », « *j'ai confiance en mes professeurs* » et « *j'ai l'impression que mes professeurs se soucient de moi en tant que personne* ». Ainsi que deux questions : « *Que pensez-vous de l'école en ce moment ?* » (Dont la variable se nomme « aime l'école ») et « *À quel point vous sentez-vous sous pression à cause du travail scolaire que vous avez à faire ?* » (Dont la variable se nomme « pression du travail scolaire »). Dans ce mémoire, les trois affirmations ont été regroupées dans

une nouvelle variable appelée « soutien des profs » comme expliqué précédemment. Pour la variable « aime l'école », la réponse possible était : 1 (j'aime beaucoup), 2 (j'aime un peu), 3 (pas beaucoup) ou 4 (pas du tout). Pour cette dernière, nous avons d'abord inversé l'échelle de Likert afin de rendre l'interprétation des résultats plus homogène. Par exemple, la première réponse devient « pas du tout » et la quatrième réponse devient « j'aime beaucoup ». De ce fait, des scores plus élevés indiqueront que les adolescents aiment davantage l'école. Pour la variable « pression du travail scolaire » la réponse possible était : 1 (pas du tout), 2 (un petit peu), 3 (peu) ou 4 (beaucoup). Des scores plus élevés indiqueront alors que les adolescents ressentent davantage de pression liée au travail scolaire.

3. Hypothèses de recherche



Un faible soutien (des amis, de la famille, des camarades de classe et des professeurs) est associé à un score total SMDS plus élevé.

Un faible niveau d'aisance matérielle (FAS) est associé à un score total SMDS plus élevé.

Ne pas aimer l'école et ressentir de la pression par rapport au travail scolaire sont associés à un score total SMDS plus élevé.

Le niveau d'aisance matérielle et le sentiment d'appartenance à l'école ont un effet de modulation sur la relation entre l'environnement social et le score total SMDS.

4. Analyse

Avant de procéder à l'analyse statistique sur le logiciel SPSS, nous avons filtré l'échantillon. À l'origine, la taille de l'échantillon en Belgique était de 9911 adolescents. Cependant, afin de diminuer le nombre de valeurs manquantes, nous avons exclu de l'échantillon tous les adolescents n'ayant pas obtenu de score total à la variable « Social Media Disorder Scale » (SMDS). Ainsi, la taille de l'échantillon est à présent de 8154 individus en Belgique (dont 3633 en Flandre et 4521 en FBW).

Les données analysées ont été pondérées avec « weight of dataset » afin d'obtenir une meilleure représentativité. Les valeurs manquantes ont été traitées de manière homogène parmi l'ensemble des analyses, c'est-à-dire que les observations incomplètes ont été exclues.

Nous avons d'abord réalisé des statistiques descriptives afin de décrire les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon. Nous avons également calculé les tendances (moyennes et écarts-types) des variables score total SMDS, E.S. (environnement social) et S.C. (sentiment d'appartenance à l'école).

Ensuite, nous nous intéressons à l'impact de plusieurs variables indépendantes continues (E.S. et S.C.) ou catégorielles (FAS) sur une variable dépendante continue (SMDS), et aux effets confondants et modérateurs qui peuvent exister entre ces variables. Ainsi, nous avons effectué plusieurs régressions linéaires à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons d'abord effectué des régressions linéaires simples, afin de voir les effets bruts des variables prises séparément. Ensuite, nous avons effectué des régressions linéaires multiples, afin de voir les effets mutuellement ajustés des différentes variables, ainsi que leurs effets confondants éventuels. Et enfin, nous avons testé les effets de modulation à l'aide de deux modèles. Pour ce faire, nous avons créé des variables d'interaction selon deux modèles différents : le modèle 1 contient les interactions entre l'aisance matérielle (faible/moyenne) et l'environnement social (correspondant aux quatre sources de soutien social perçu). Le modèle 2 contient les interactions entre le sentiment d'appartenance à l'école (aime l'école/pression du travail scolaire) et l'environnement social.

Pour finir, avant de passer au chapitre consacré aux résultats, il est utile de faire quelques précisions méthodologiques. Premièrement, pour la variable catégorielle « FAS », la catégorie de référence utilisée lors des régressions est le niveau d'aisance matérielle le plus haut. Cette catégorie prendra donc la valeur de 0, dans les tableaux de résultats. Deuxièmement, notons que la variable « soutien des profs » se retrouve à la fois dans l'environnement social et dans le sentiment d'appartenance à l'école. Lors des analyses, nous avons décidé de laisser ce doublon dans les résultats descriptifs et dans les résultats des régressions linéaires simples, puisque cela n'impacte pas les résultats. Cependant, pour les régressions linéaires multiples, ce type de soutien sera conservé uniquement dans l'environnement social, et non dans le sentiment d'appartenance à l'école.

V. Résultats

Dans les tableaux de résultats, le bleu met en évidence les résultats où les coefficients sont plus élevés. Le jaune indique que la p-valeur se situe entre 5 et 10 % et le rouge indique que la p-valeur est supérieure au seuil de 10 %.

Tout d'abord, nous allons décrire certaines caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon (cf. tableau 1a).

Tableau 1a : caractéristiques sociodémographiques des adolescent.es belges, HBSC 2018, selon la communauté			
Variables	Belgique n = 8154 (%)	FWB n = 4521 (%)	Flandre n = 3633 (%)
Sexe			
Homme	48,10	48,40	47,70
Femme	51,90	51,60	52,30
Âge			
11 ans	36,03	35,94	36,14
13 ans	30,37	31,30	29,20
15 ans	33,60	32,76	34,65
Niveau d'aisance matérielle (FAS)			
Le plus faible (20 pct)	18,03	19,10	16,72
Moyen (60 pct)	60,84	59,88	62,03
Le plus haut (20 pct)	21,13	21,03	21,25

Premièrement, la taille de l'échantillon diffère entre la FWB et la Flandre. Il y a pratiquement 1000 individus en plus dans l'échantillon de la FWB. Deuxièmement, que ce soit en Flandre ou en FWB, l'échantillon contient environ autant de garçons que de filles, bien que les filles soient un peu plus nombreuses (environ 2 % de plus). Troisièmement, au niveau de la répartition de l'échantillon par catégorie d'âge, de façon générale, la catégorie des adolescents âgés de 11 ans est plus représentée que la catégorie des adolescents âgés de 13 et 15 ans. Quatrièmement, la majorité des adolescents ont un niveau moyen d'aisance matérielle, et il y a plus d'adolescents qui appartiennent à la catégorie la plus haute, qu'à la catégorie la plus faible. Nous pouvons également noter que c'est la FWB qui a le taux le plus élevé d'adolescents appartenant à la catégorie la plus faible.

Ensuite, nous allons observer les tendances de la variable dépendante : score total SMDS, qui mesure le fait d'être un utilisateur problématique des réseaux sociaux (cf. tableau 1b).

Tableau 1b : moyenne et écart-type du score SMDS [9, 18] des adolescent.es belges, HBSC 2018, selon la communauté						
Variables	Belgique (n = 8154)		FWB (n = 4521)		Flandre (n = 3633)	
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
Population totale	10,97	2,09	11,08	2,15	10,82	2,01
Sexe						
Homme	10,8	2,06	10,89	2,13	10,69	1,98
Femme	11,12	2,11	11,27	2,16	10,95	2,03
Âge						
11 ans	10,76	1,99	10,91	2,08	10,58	1,86
13 ans	11,06	2,1	11,16	2,14	10,92	2,03
15 ans	11,11	2,18	11,21	2,28	11	2,11

De manière générale, le score SMDS moyen est relativement faible en Belgique, puisqu'il est de 10,97 sur une échelle allant de 9 à 18. De plus, les écarts-types sont peu élevés (autour de 2), ce qui indique peu de dispersion des données autour de la moyenne. Nous pouvons donc penser que les adolescents belges ont plutôt tendance à être des utilisateurs non problématiques. Notons également que le score moyen obtenu est légèrement plus élevé en FWB (11,08) qu'en Flandre (10,82). Il est également légèrement plus élevé pour les filles et pour les adolescents plus âgés, peu importe la région.

Passons maintenant à l'observation des tendances des variables indépendantes (cf. tableau 1c) : l'environnement social (E.S.), composé de quatre indicateurs (soutien des amis, soutien de la famille, soutien des professeurs et soutien des camarades) et le sentiment d'appartenance à l'école (S.C.), composé de deux indicateurs (le fait d'aimer l'école, et ressentir de la pression à cause du travail scolaire). Pour rappel, l'aisance matérielle (FAS) a déjà été décrite dans le tableau 1a.

Tableau 1c : moyenne et écart-type des quatre sources de soutien social perçu (E.S.) et du sentiment d'appartenance à l'école (S.C.) des adolescent.es belges, HBSC 2018, selon la communauté			
Variables E.S. :	Belgique (n tot = 8154)	FWB (n tot = 4521)	Flandre (n tot = 3633)
	Moyenne (Ecart-type)	Moyenne (Ecart-type)	Moyenne (Ecart-type)
Soutien des amis Score [0, 24]	18,21 (6,29)	17,97 (6,58)	18,49 (5,90)
Soutien de la famille Score [0, 24]	19,37 (6,14)	19,30 (6,25)	19,46 (6,00)
Soutien des profs Score [0, 12]	8,65 (2,79)	8,48 (2,75)	8,86 (2,83)
Soutien des camarades Score [0, 12]	8,87 (2,43)	8,68 (2,53)	9,11 (2,27)
Variables S.C. :			
Soutien des profs Score [0, 12]	8,65 (2,79)	8,48 (2,75)	8,86 (2,83)
Aime l'école Score [1, 4]	2,87 (0,89)	2,89 (0,92)	2,85 (0,85)
Pression du travail scolaire Score [1, 4]	2,21 (0,90)	2,29 (0,94)	2,10 (0,82)

Observons d'abord l'environnement social. Du côté du soutien des amis et de la famille, les moyennes respectives sont assez élevées en FWB et en Flandre. Bien que leurs écarts-types suggèrent une forte variation entre les scores obtenus, nous pouvons penser que les adolescents ont plutôt tendance à se sentir soutenus par leurs amis et leur famille. Ensuite, du côté du soutien des professeurs et des camarades de classe, nous observons également des scores assez élevés et homogènes dans les deux régions. Cependant, l'ensemble des scores de soutien semble être légèrement plus élevé en Flandre qu'en FWB.

Ensuite, observons le sentiment d'appartenance à l'école. Dans les deux régions, on peut voir que les adolescents aiment l'école de façon modérée, avec un score moyen de 2,87 sur 4. Pour le fait de ressentir de la pression à cause du travail scolaire, le score moyen est légèrement plus élevé en FWB (2,29 sur 4) qu'en Flandre (2,10). Les élèves francophones seraient donc plus enclins à ressentir de la pression scolaire.

Les histogrammes de distribution de la variable dépendante et des variables indépendantes pour chaque région se trouvent en annexe 1 de ce travail.

Résultats des régressions linéaires simples (cf. tableau 2)

Cette analyse nous permet de voir l'effet individuel des variables de chaque prédicteur (aisance matérielle, environnement social et sentiment d'appartenance à l'école) sur l'utilisation problématique des RS.

Tableau 2 : régressions linéaires bivariées entre les différents prédicteurs et le score SMDS [9, 18] des adolescent.es belges, HBSC 2018, selon la communauté						
Variables indépendantes	Belgique		FWB		Flandre	
	B [IC 95%]	p	B [IC 95%]	p	B [IC 95%]	p
Environnement social :						
Soutien des amis (score = [0, 24], std ± 6)	-0,026 [-0,034 ; -0,019]	<0,001	-0,027 [-0,037 ; -0,018]	<0,001	-0,023 [-0,034 ; -0,012]	<0,001
Soutien de la famille (score = [0, 24], std ± 6)	-0,069 [-0,076 ; -0,062]	<0,001	-0,077 [-0,087 ; -0,067]	<0,001	-0,058 [-0,068 ; -0,047]	<0,001
Soutien des profs (score = [0, 12], std ± 2)	-0,103 [-0,119 ; -0,087]	<0,001	-0,102 [-0,125 ; -0,079]	<0,001	-0,098 [-0,121 ; -0,075]	<0,001
Soutien des camarades (score = [0, 12], std ± 2)	-0,099 [-0,118 ; -0,081]	<0,001	-0,090 [-0,115 ; -0,090]	<0,001	-0,103 [-0,132 ; -0,075]	<0,001
Sentiment d'appartenance à l'école :						
Soutien des profs (score = [0, 12], std ± 2)	-0,103 [-0,119 ; -0,087]	<0,001	-0,102 [-0,125 ; -0,079]	<0,001	-0,098 [-0,121 ; -0,075]	<0,001
Aime l'école (score = [1, 4], std ± 1)	-0,306 [-0,351 ; -0,261]	<0,001	-0,324 [-0,385 ; -0,264]	<0,001	-0,286 [-0,354 ; -0,219]	<0,001
Pression du travail scolaire (score = [1, 4], std ± 1)	0,266 [0,221 ; 0,311]	<0,001	0,252 [0,193 ; 0,312]	<0,001	0,260 [0,190 ; 0,331]	<0,001
FAS :						
Le plus faible (20 pct)	0,204 [0,060 ; 0,348]		0,272 [0,076 ; 0,467]		0,096 [-0,115 ; 0,308]	
Moyen (60 pct)	-0,001 [-0,113 ; 0,111]	<0,004	0,042 [-0,113 ; 0,196]	0,011	-0,047 [-0,208 ; 0,114]	0,297
Le plus haut (20 pct)*	0 (intercept)		0 (intercept)		0 (intercept)	

*Groupe de référence

Si nous regardons les coefficients B, de façon générale, il y a une relation significative (au seuil de 5 %) entre un meilleur environnement social et une diminution du score total SMDS. Il en va de même pour le sentiment d'appartenance à l'école. D'ailleurs, c'est le fait d'aimer l'école qui a le coefficient le plus élevé. Par exemple, en FWB, si le fait d'aimer l'école augmente d'un point, le score total SMDS diminue en moyenne de 0,324 point. Le fait de ressentir de la pression liée au travail scolaire a également des coefficients élevés, aux alentours de 0,300. Ceci signifie que la pression scolaire a un effet délétère et est donc associée à une augmentation du score total SMDS.

Du côté du niveau d'aisance matérielle (FAS), le niveau moyen n'est jamais significatif, quelle que soit la région. Par contre, le niveau le plus faible est significatif en FWB, mais pas en Flandre. En FWB, les élèves issus de familles à faible aisance matérielle ont en moyenne un score SMDS supérieur de 0,272 point par rapport aux élèves issus de famille à aisance matérielle élevée.

Résultats des régressions linéaires multiples (cf. tableau 3)

Nous avons effectué des régressions linéaires multiples, afin de voir les effets mutuellement ajustés des différentes variables.

Tableau 3 : régressions linéaires multiples (effets directs) entre les différents prédicteurs et le score SMDS [9, 18] des adolescent.es belges, HBSC 2018, selon la communauté						
Variables indépendantes	Belgique		FWB		Flandre	
	B [IC 95%]	<i>p</i>	B [IC 95%]	<i>p</i>	B [IC 95%]	<i>p</i>
Environnement social :						
Soutien des amis (score = [0, 24], std ± 6)	0,003 [-0,005 ; 0,011]	0,474	0,002 [-0,009 ; 0,012]	0,766	0,005 [-0,007 ; 0,017]	0,423
Soutien de la famille (score = [0, 24], std ± 6)	-0,059 [-0,067 ; -0,051]	<0,001	-0,068 [-0,079 ; -0,057]	<,001	-0,048 [-0,060 ; -0,036]	<,001
Soutien des profs (score = [0, 12], std ± 2)	-0,064 [-0,081 ; -0,046]	<0,001	-0,061 [-0,085 ; -0,036]	<,001	-0,063 [-0,087 ; -0,038]	<,001
Soutien des camarades (score = [0, 12], std ± 2)	-0,051 [-0,072 ; -0,031]	<0,001	-0,039 [-0,066 ; -0,011]	0,005	-0,061 [-0,092 ; -0,029]	<,001
Sentiment d'appartenance à l'école :						
Soutien des profs (score = [0, 12], std ± 2)	-0,063 [-0,080 ; -0,045]	<0,001	-0,062 [-0,086 ; -0,038]	<0,001	-0,060 [-0,086 ; -0,034]	<0,001
Aime l'école (score = [1, 4], std ± 1)	-0,200 [-0,249 ; -0,151]	<0,001	-0,234 [-0,299 ; -0,170]	<0,001	-0,168 [-0,246 ; -0,091]	<0,001
Pression du travail scolaire (score = [1, 4], std ± 1)	0,204 [0,158 ; 0,249]	<0,001	0,210 [0,151 ; 0,269]	<0,001	0,171 [0,097 ; 0,245]	<0,001
FAS :						
Le plus faible (20 pct)	0,204 [0,060 ; 0,348]	0,006	0,272 [0,076 ; 0,467]	0,006	0,096 [-0,115 ; 0,308]	0,108
Moyen (60 pct)	-0,001 [-0,113 ; 0,111]	0,985	0,042 [-0,113 ; 0,196]	0,595	-0,047 [-0,208 ; 0,114]	0,082
Le plus haut (20 pct)*	0 (intercept)	<0,001	0 (intercept)	<0,001	0 (intercept)	<0,001

*Groupe de référence

Du côté du sentiment d'appartenance à l'école et l'environnement social, les résultats restent relativement similaires à ceux observés dans le tableau précédent. Cependant, on peut tout de même constater que le « soutien des amis » devient non significatif une fois ajusté aux autres variables ($p\text{-valeur} > 10\%$). Les indicateurs du sentiment d'appartenance à l'école, c'est-à-dire le fait d'aimer l'école ($B \sim -0,200$) et de ressentir de la pression liée au travail scolaire ($B \sim +0,200$), conservent des coefficients élevés.

Les effets du niveau d'aisance matérielle sont identiques entre la régression simple et multiple au vu de la nature catégorielle de la variable.

Etude des effets confondants (cf. tableau 4)

Pour rappel, l'étude des effets confondants permet de vérifier si l'environnement social et le sentiment d'appartenance à l'école expliquent en partie la relation entre l'aisance matérielle (FAS) et le score total SMDS. Pour cette analyse, seuls les résultats pour la Belgique seront présentés.

Tableau 4 : effets de FAS sur le score total SMDS [9, 18] avant et après ajustement pour l'environnement social et le sentiment d'appartenance à l'école des adolescent.es belges (enquête HBSC 2018)						
Variable	Modèle 1 : FAS seul		Modèle 2 : + Environnement social		Modèle 3 : + Appartenance école	
FAS	B [IC 95%]	p	B [IC 95%]	p	B [IC 95%]	p
Le plus faible (20 pct)	0,204 [0,060 ; 0,348]	0,006	0,129 [-0,016 ; 0,274]	0,080	0,134 [-0,010 ; 0,279]	0,068
Moyen (60 pct)	-0,001 [-0,113 ; 0,111]	0,985	-0,035 [-0,146 ; 0,077]	0,542	-0,044 [-0,155 ; 0,068]	0,440
Le plus haut (20 pct)*	0 (intercept)	<0,001	0 (intercept)	<0,001	0 (intercept)	<0,001

*Groupe de référence

En Belgique, le coefficient B pour la catégorie FAS la plus faible diminue de modèle en modèle. On peut voir que les résultats sont significatifs au seuil de 10%. Le coefficient du niveau le plus faible diminue (B 0,204 à 0,129) si l'on ajoute dans la régression la variable de l'environnement social (modèle 2). On peut donc penser qu'il existe ici un effet confondant. Par contre, l'ajout du sentiment d'appartenance à l'école (modèle 3) n'engendre pas de grande variation au niveau du coefficient (B 0,134). Nous pouvons donc penser que le lien entre un faible niveau d'aisance matérielle et le score total SMDS s'explique en partie par l'environnement social, sans influence majeure supplémentaire du sentiment d'appartenance à l'école.

Etude des effets de modération selon les communautés (cf. tableaux 5a, b et c).

Nous avons analysé les interactions entre différents prédicteurs afin de voir si la relation entre l'environnement social et le score SMDS dépendait des variables FAS (aisance matérielle) et SC (sentiment d'appartenance à l'école). Les tableaux de résultats se trouvent successivement sur les 3 pages suivantes.

Dans le modèle 1, l'étude des effets de modération permet de voir si le niveau d'aisance matérielle a un effet sur la relation entre l'environnement social des adolescents et le score total SMDS. De façon générale, peu de résultats apparaissent comme statistiquement significatifs. En Belgique (cf. tableau 5a), le soutien des camarades est modéré de manière significative par l'aisance matérielle (B 0,064 IC95% [0,000 ; 0,128]). Par ailleurs, les coefficients des autres interactions sont proches de 0. En Flandre (cf. tableau 5c), le coefficient de cette interaction est légèrement plus élevé (B 0,092 IC95% [-0,006 ; 0,189]). En FWB (cf. tableau 5b), bien que cette même interaction ne soit pas significative, on peut voir que c'est l'interaction dont le coefficient est le plus élevé (B 0,046 IC95% [-0,039 ; 0,130]).

Dans le modèle 2, l'étude des effets de modération permet de voir si le sentiment d'appartenance à l'école a un effet sur la relation entre l'environnement social des adolescents et le score total SMDS. De façon générale, même si ce modèle semble plus significatif que le modèle 1, les coefficients se rapprochent plus fortement de 0. En Belgique (cf. tableau 5a), le coefficient le plus élevé est celui de l'interaction entre le fait d'aimer l'école et le soutien des camarades (B 0,017 IC95% [-0,002 ; 0,036]). Si nous nous concentrons sur cette interaction, on peut voir qu'en FWB (cf. tableau 5b), le coefficient est plus élevé (B 0,033 IC95% [0,008 ; 0,057]) qu'en Flandre (B -0,011 IC 95% [-0,042 ; 0,021]), où l'on peut d'ailleurs voir que l'effet modérateur devient négatif (cf. tableau 5c).

Tableau 5a : effets de modulation de FAS et du sentiment d'appartenance à l'école sur la relation entre l'environnement social et le score SMDS [9, 18] des adolescent.es belges (enquête HBSC 2018)

Interactions testées :	Modèle 1 : Effets modérateurs de FAS sur la relation E.S. - SMDS		Modèle 2 : Effets modérateurs de S.C. sur la relation E.S. - SMDS	
	B [IC 95%]	p	B [IC 95%]	p
FAS faible - soutien amis	0,003 [-0,022 ; 0,028]	0,804	/	
FAS faible - soutien famille	0,012 [-0,013 ; 0,037]	0,337		
FAS faible - soutien profs	0,005 [-0,051 ; 0,061]	0,867		
FAS faible - soutien camarades	0,064 [0,000 ; 0,128]	0,049		
FAS moyen - soutien amis	0,000 [-0,020 ; 0,020]	0,970		
FAS moyen - soutien famille	0,012 [-0,009 ; 0,032]	0,258		
FAS moyen - soutien profs	0,021 [-0,021 ; 0,032]	0,333		
FAS moyen - soutien camarades	0,029 [-0,022 ; 0,080]	0,268		
Aime l'école - soutien amis	/		-0,009 [-0,017 ; -0,002]	0,014
Aime l'école - soutien famille			0,000 [-0,008 ; 0,008]	0,991
Aime l'école - soutien profs			0,000 [-0,015 ; 0,016]	0,953
Aime l'école - soutien camarades			0,017 [-0,002 ; 0,036]	0,087
Pression travail scolaire - soutien amis			0,009 [0,001 ; 0,016]	0,023
Pression travail scolaire - soutien famille			0,004 [-0,003 ; 0,011]	0,300
Pression travail scolaire - soutien profs			0,013 [-0,003 ; 0,029]	0,099
Pression travail scolaire - soutien camarades			0,003 [-0,016 ; 0,022]	0,733

Tableau 5b : effets de modulation de FAS et du sentiment d'appartenance à l'école sur la relation entre l'environnement social et le score SMDS [9, 18] des adolescent.es francophones (enquête HBSC 2018)				
Interactions testées :	Modèle 1 : Effets modérateurs de FAS sur la relation E.S. - SMDS		Modèle 2 : Effets modérateurs de S.C. sur la relation E.S. - SMDS	
	B [IC 95%]	p	B [IC 95%]	p
FAS faible - soutien amis	0,002 [-0,031 ; 0,035]	0,914	/	
FAS faible - soutien famille	0,022 [-0,012 ; 0,056]	0,206		
FAS faible - soutien profs	-0,011 [-0,090 ; 0,067]	0,780		
FAS faible - soutien camarades	0,046 [-0,039 ; 0,130]	0,291		
FAS moyen - soutien amis	0,006 [-0,021 ; 0,032]	0,686		
FAS moyen - soutien famille	0,019 [-0,009 ; 0,048]	0,186		
FAS moyen - soutien profs	-0,010 [-0,069 ; 0,048]	0,727		
FAS moyen - soutien camarades	0,040 [-0,028 ; 0,108]	0,252		
Aime l'école - soutien amis	/		-0,019 [-0,028 ; -0,009]	<,001
Aime l'école - soutien famille			-0,001 [-0,011 ; 0,009]	0,784
Aime l'école - soutien profs			0,009 [-0,013 ; 0,031]	0,410
Aime l'école - soutien camarades			0,033 [0,008 ; 0,057]	0,008
Pression travail scolaire - soutien amis			0,011 [0,002 ; 0,020]	0,022
Pression travail scolaire - soutien famille			0,004 [-0,005 ; 0,014]	0,392
Pression travail scolaire - soutien profs			0,007 [-0,015 ; 0,028]	0,533
Pression travail scolaire - soutien camarades			-0,008 [-0,031 ; 0,016]	0,521

Tableau 5c : effets de modulation de FAS et du sentiment d'appartenance à l'école sur la relation entre l'environnement social et le score SMDS [9, 18] des adolescent.es néerlandophones (enquête HBSC 2018)				
Interactions testées :	Modèle 1 : Effets modérateurs de FAS sur la relation E.S. - SMDS		Modèle 2 : Effets modérateurs de S.C. sur la relation E.S. - SMDS	
	B [IC 95%]	p	B [IC 95%]	p
FAS faible - soutien amis	0,008 [-0,031 ; 0,047]	0,693	/	
FAS faible - soutien famille	0,003 [-0,035 ; 0,042]	0,860		
FAS faible - soutien profs	0,022 [-0,058 ; 0,101]	0,594		
FAS faible - soutien camarades	0,092 [-0,006 ; 0,189]	0,066		
FAS moyen - soutien amis	-0,005 [-0,035 ; 0,026]	0,754		
FAS moyen - soutien famille	0,006 [-0,024 ; 0,036]	0,681		
FAS moyen - soutien profs	0,056 [-0,003 ; 0,115]	0,065		
FAS moyen - soutien camarades	0,007 [-0,070 ; 0,084]	0,860		
Aime l'école - soutien amis	/		0,007 [-0,005 ; 0,019]	0,274
Aime l'école - soutien famille			0,001 [-0,012 ; 0,013]	0,931
Aime l'école - soutien profs			-0,006 [-0,030 ; 0,018]	0,626
Aime l'école - soutien camarades			-0,011 [-0,042 ; 0,021]	0,504
Pression travail scolaire - soutien amis			0,005 [-0,008 ; 0,018]	0,450
Pression travail scolaire - soutien famille			0,009 [-0,004 ; 0,021]	0,165
Pression travail scolaire - soutien profs			0,015 [-0,004 ; 0,063]	0,220
Pression travail scolaire - soutien camarades			0,029 [-0,009 ; 0,040]	0,087

VI. Discussion

1. Principaux résultats

L'objectif de ce mémoire était d'effectuer une analyse quantitative afin d'examiner la relation entre le niveau d'aisance matérielle, l'environnement social, le sentiment d'appartenance à l'école et l'utilisation problématique des médias sociaux. Plus précisément, nous voulions savoir si les différences d'utilisation des RS selon les groupes socio-économiques étaient dues à l'environnement social des adolescents. Nous voulions également voir si les résultats différaient entre la Fédération Wallonie Bruxelles et la Flandre. L'analyse des données a mis en avant plusieurs résultats.

Premièrement, d'un point de vue purement descriptif, il est intéressant de noter que le contexte socio-économique est légèrement plus favorable en Flandre qu'en FWB. Ensuite, nous constatons que le risque d'utilisation problématique des réseaux sociaux demeure relativement faible en Belgique. Cela coïncide avec les résultats trouvés dans les autres pays participants à l'étude HBSC (Inchley et al., 2020). Si nous nous penchons sur l'influence du genre et de l'âge sur cette utilisation problématique, là encore, la Belgique suit la tendance des autres pays (Boniel-Nissim et al., 2024). Ce sont effectivement les filles et les adolescents plus âgés qui sont le plus à risque d'une utilisation problématique des réseaux sociaux. Enfin, regardons les tendances du côté de l'environnement social et du sentiment d'appartenance à l'école. Les scores sont élevés dans les deux régions. Le fait qu'ils soient légèrement plus élevés en Flandre laisse supposer que les élèves néerlandophones perçoivent légèrement plus de soutien social que les élèves francophones. D'ailleurs, il semblerait que les élèves néerlandophones ressentent moins de pression liée au travail scolaire. Nous pouvons penser que cela soit lié au fait que ces derniers perçoivent un peu plus de soutien scolaire que les autres, leur permettant potentiellement de mieux faire face à la pression scolaire.

Deuxièmement, nous allons nous concentrer sur l'effet individuel de chaque prédicteur (aisance matérielle, environnement social et sentiment d'appartenance à l'école) sur l'utilisation problématique des RS.

D'abord, nous allons parler de l'effet individuel du niveau d'aisance matérielle sur l'utilisation problématique des RS. En FWB, il semble que seuls les adolescents appartenant au niveau le plus faible d'aisance matérielle aient des risques plus élevés d'être des utilisateurs problématiques par rapport à la catégorie la plus aisée. Pour les adolescents moyennement aisés, les résultats ne sont pas significatifs (au seuil de 5 %). Ces résultats coïncident avec ceux de

l'étude de Koch et al. (2024), qui démontrent que les jeunes venant de milieux socio-économiques défavorisés sont généralement plus dépendants aux réseaux sociaux. Pour rappel, l'utilisation problématique des RS a des caractéristiques semblables à de la dépendance (Van Den Eijnden et al., 2016). Si nous regardons les résultats de l'enquête internationale HBSC menée en 2022, Boniel-Nissim et al., (2024) démontrent que les différences de prévalence de l'utilisation problématique des RS entre les groupes socio-économiques sont minimales. Ils ajoutent qu'une différence entre les adolescents à faible et à forte aisance a été observée dans quelques pays et régions, mais la direction du gradient socio-économique était mitigée. Nos résultats semblent montrer que la direction du gradient est globalement similaire en FWB et en Flandre : le risque semble plus élevé pour les adolescents peu aisés. De plus, les coefficients de nos résultats étant relativement peu élevés, on peut également penser que les différences de prévalence de l'utilisation problématique des RS entre les groupes socio-économiques sont minimales dans notre échantillon.

Ensuite, nous allons nous concentrer sur l'effet individuel de l'environnement social sur l'utilisation problématique des RS. De façon générale, les résultats montrent que le soutien social a un rôle protecteur face à l'utilisation problématique des RS. En effet, un soutien perçu plus élevé de la part des amis, de la famille, des professeurs ou des camarades est associé à une diminution du risque d'être utilisateur problématique des RS. Les résultats de Paakkari et al., (2021) vont également dans ce sens et démontrent que le manque de soutien de la famille et des amis pourrait être un facteur explicatif de l'utilisation problématique des RS. Ainsi, nous pouvons suggérer que les RS jouent un rôle de substitution ; le fait de manquer de soutien pousserait les jeunes à se réfugier sur les RS. Peut-être afin d'échapper à ce sentiment de solitude ou afin de retrouver des amis virtuels ? En effet, la littérature va également dans cette direction. Les réseaux permettent de construire et de renforcer des amitiés, de trouver un soutien social et de réduire l'isolement social (Clark et al., 2018 cités dans Boniel-Nissim et al., 2022). Notons également qu'une utilisation problématique des réseaux pourrait survenir lorsque l'adolescent les utilise comme mécanisme pour soulager sa solitude (Xu & Tan, 2012 cités dans Wong et al., 2022). À présent, faisons état de la situation entre les deux régions étudiées. En FWB, le soutien des professeurs semble avoir le rôle protecteur le plus important et, en Flandre c'est le soutien des camarades qui a l'effet le plus important. Notons également que les coefficients des sources de soutiens sont légèrement plus élevés en FWB qu'en Flandre. En voyant cela, nous pouvons suggérer que les élèves francophones sont plus sensibles au besoin de soutien social pour éviter l'utilisation problématique que les élèves néerlandophones.

Enfin, nous allons nous concentrer sur l'effet individuel du sentiment d'appartenance à l'école sur l'utilisation problématique des RS. De façon générale, nos résultats semblent montrer une association plus marquée entre le fait d'aimer l'école et une plus faible utilisation problématique des RS, comparée à celle observée pour les variables de soutien social perçu (B aimer l'école $\approx -0,300$; B soutien social $\approx -0,100$). Le fait d'aimer l'école pourrait alors être le facteur protecteur le plus important parmi les autres facteurs étudiés. Sachant que les adolescents de cet âge passent une bonne partie de leur temps à l'école, on peut aisément suggérer que l'école occupe une place majeure dans leur vie. Ainsi, le fait de se sentir bien à l'école a probablement un effet positif sur leur santé mentale. Ils seraient alors moins susceptibles de vouloir se réfugier sur les réseaux pour échapper à un sentiment négatif par exemple. Rappelons que, parmi les indicateurs de la SMDS, on retrouve notamment le fait d'aller sur les RS pour échapper à des sentiments négatifs. En revanche, du côté de l'autre indicateur du sentiment d'appartenance à l'école, à savoir le fait de subir de la pression à cause du travail scolaire, nos résultats montrent une tendance inverse. Le fait de ressentir de la pression augmente le risque d'être un utilisateur problématique des RS. Dans ce cas-ci, nous pouvons penser que les réseaux deviennent un refuge face à la pression. De plus, dans la littérature, nous avons vu que l'utilisation problématique des RS avait un impact négatif sur le sentiment d'appartenance à l'école (Sampasa-Kanyinga et al., 2019). Ainsi, la relation entre le sentiment d'appartenance à l'école et l'utilisation problématique semble être à double sens : le fait d'aimer l'école et de ne pas ressentir de pression scolaire diminuerait l'utilisation problématique, mais le fait d'avoir une utilisation problématique engendrerait de la pression scolaire et une aversion pour l'école.

Troisièmement, nous allons voir si l'environnement social et le sentiment d'appartenance à l'école peuvent en partie expliquer la relation entre le niveau d'aisance matérielle et le score total SMDS.

À l'origine, les résultats et la littérature suggéraient que l'aisance matérielle expliquait, du moins en partie, le fait d'être plus ou moins à risque d'utiliser les RS de façon problématique. Cependant, les résultats de l'analyse statistique multivariée montrent que l'environnement social explique davantage les variations du score SMDS. En effet, l'environnement social semble être un effet confondant dans la relation entre le niveau d'aisance matérielle et l'utilisation problématique des RS. C'est-à-dire que le lien entre un faible niveau d'aisance matérielle et le score total SMDS s'explique en partie par l'environnement social, sans influence majeure supplémentaire du sentiment d'appartenance à l'école. Ainsi, finalement, il semble que ce ne soit pas le niveau d'aisance matérielle en tant que tel qui a une influence sur le risque

d'être un utilisateur problématique, mais probablement ce qu'il implique au niveau de l'environnement social. En effet, nous avons vu dans la littérature que les jeunes issus de familles à faible SSE avaient des relations sociales moins bonnes que ceux dont le SSE est plus élevé (Li et al., 2020). Et, nous avons vu précédemment qu'un manque de soutien social augmentait le risque d'être un utilisateur problématique des RS. Les résultats ci-dessus font écho aux résultats issus du résumé de l'étude internationale de Lenzi et al. (2022). Ils ont démontré que les adolescents plus défavorisés que leurs camarades étaient plus à risque d'être des utilisateurs problématiques. Ils ont également démontré que ce risque était accentué dans les écoles économiquement plus inégalitaires et, enfin, que cette inégalité scolaire est plus importante chez les adolescents recevant peu de soutien de leurs pairs. De la même façon que nos résultats, cela semble dire que les différences socio-économiques seules n'expliquent pas l'utilisation problématique : il faut tenir compte du rôle de l'environnement social, dans lequel les différences de SSE sont présentes.

Quatrièmement, nous avons analysé les interactions entre différents prédicteurs afin de voir si la relation entre l'environnement social et le score SMDS dépendait des variables FAS (aisance matérielle) et SC (sentiment d'appartenance à l'école).

Tout d'abord, regardons du côté des interactions avec l'aisance matérielle. En Flandre, nous avons pu constater que le niveau d'aisance matérielle avait un effet de modération significatif sur la relation entre le soutien des camarades et le risque d'avoir une utilisation problématique des RS. En effet, les résultats suggèrent que le soutien des camarades perd de son effet protecteur chez les adolescents ayant un faible niveau d'aisance matérielle. Autrement dit, il semblerait alors que, chez l'adolescent peu aisé, percevoir du soutien de la part de ses camarades, ne le protège plus contre une utilisation problématique. Il se pourrait même qu'il soit alors plus à risque d'être un utilisateur problématique. Cependant, nous supposons que le soutien des camarades conserve son rôle protecteur chez les adolescents ayant un niveau élevé d'aisance matérielle. Rappelons que le rôle protecteur du soutien des camarades face au risque d'utilisation problématique avait également été démontré dans l'étude de Del Rey et al. (citée dans Marengo et al., 2021). Nos résultats indiquent que l'effet du soutien des camarades pourrait différer en fonction du niveau d'aisance matérielle de l'adolescent. Ces résultats offrent des pistes de réflexion intéressantes. Nous avons vu précédemment que les RS pouvaient potentiellement être un moyen de substitution pour faire face au manque de soutien perçu dans la vie réelle. Cependant, les résultats ci-dessus, nous indiquent que les RS peuvent aussi avoir un rôle complémentaire. En effet, chez les adolescents peu aisés, le lien qu'ils ont avec leurs

camarades peut se prolonger une fois à la maison grâce aux RS. Ceci pourrait donc pousser les adolescents à les utiliser plus, voire même conduire à une utilisation problématique. Donc, les RS ne sont plus forcément un refuge face à l'isolement, mais un moyen pour l'adolescent de prolonger le contact social qu'il a à l'école et qui lui permet sans doute de se sentir bien. En allant plus loin, nous pouvons émettre l'hypothèse suivante : lorsqu'il est en contact avec ses camarades, à l'école ou sur les RS, l'adolescent peu aisé échappe ainsi à un quotidien parfois difficile.

Ensuite, regardons ce qu'il se passe du côté des interactions avec les indicateurs du sentiment d'appartenance à l'école. Dans un premier temps, nous allons voir les résultats des interactions entre le fait d'aimer l'école et l'environnement social. Puis, dans un second temps nous verrons les résultats des interactions entre la pression scolaire et l'environnement social.

Pour rappel, nous avons vu précédemment que le fait d'aimer l'école, et le fait d'avoir du soutien social, avaient un effet protecteur contre l'utilisation problématique des RS, peu importe la région. À présent, vérifions ceci en analysant les interactions. En FWB, nous pouvons dire que le fait d'aimer l'école et le fait d'avoir du soutien de la part des amis diminuent davantage le risque d'être utilisateur problématique par rapport à ceux qui aiment moins l'école. Cependant, en FWB, nous constatons que, chez les adolescents qui aiment l'école, l'effet protecteur du soutien des camarades est moins élevé que chez ceux qui aiment moins l'école. En Flandre, les résultats suggèrent que, chez les adolescents qui aiment l'école, le soutien des camarades est davantage protecteur par rapport à ceux qui aiment moins l'école. Donc, le fait d'aimer l'école et d'avoir du soutien de la part des camarades diminuerait davantage le risque d'être utilisateur problématique. Cependant, ce résultat étant non significatif, il faut l'interpréter avec prudence. Donc, en FWB, les RS joueraient un rôle de complémentarité auprès des adolescents qui aiment l'école, ce qui n'est pas le cas en Flandre. En réalité, il semble logique que les adolescents utilisent les RS pour poursuivre en ligne les relations sociales qu'ils entretiennent avec leurs camarades. Cependant, nos résultats montrent que cela peut entraîner une utilisation problématique des RS. Il est intéressant de noter que l'effet du soutien des camarades peut varier selon le contexte régional.

À présent, passons au deuxième temps. En FWB, si nous regardons chez ceux qui ressentent de la pression scolaire, l'effet protecteur du soutien des amis diminue face au risque d'être un utilisateur problématique. En Flandre, c'est l'effet protecteur du soutien des camarades qui semble diminuer face à ce risque. La pression scolaire engendre du stress chez les adolescents, donc on pourrait penser que le soutien des amis (en FWB) ou des camarades (en Flandre), par

exemple, soit un bon moyen de gérer ce stress. Cependant, les résultats suggèrent que le soutien ne soit pas suffisant et que les adolescents se réfugient quand même sur les RS pour y échapper. Nous pouvons alors penser que le soutien social perçu ne soit pas vraiment ce dont l'adolescent a besoin pour gérer le stress lié à la pression scolaire.

2. Limites

Plusieurs limites peuvent être mises en évidence. Premièrement, les analyses se sont limitées à la Flandre et la Fédération Wallonie Bruxelles, les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à d'autres pays ou régions.

Deuxièmement, précisons qu'il y a avait des réponses manquantes au sein des prédicteurs, mais ce taux était assez faible.

Troisièmement, un certain nombre de résultats étaient non significatifs, il se peut donc qu'ils soient dus au hasard. D'ailleurs, cette non-significativité était plus importante pour la Flandre, ce qui peut, entre autres, être expliqué par la taille de l'échantillon.

Quatrièmement, les réponses des adolescents aux questionnaires HBSC sont auto-déclarées, cela représente également un risque de biais. En effet, nous pouvons penser que les adolescents auraient tendance à sous-estimer les comportements négatifs (ex. : avoir une utilisation problématique des RS) et à surestimer les comportements valorisants (ex. : avoir beaucoup de soutien, aimer l'école).

Cinquièmement, il faut interpréter prudemment les résultats liés à l'environnement social et au sentiment d'appartenance à l'école. En effet, les quatre sources de soutien ne sont pas mesurées de façon identique. Une échelle est utilisée pour le soutien des amis et de la famille, et une autre échelle est utilisée pour le soutien des professeurs et des camarades. Cela rend les comparaisons entre ces quatre sources de soutien moins fiable. Quant au sentiment d'appartenance à l'école, il se mesure normalement à l'aide de trois indicateurs : le soutien des professeurs, le fait d'aimer l'école et le fait de ressentir de la pression à cause du travail scolaire. Or, dans les analyses, nous avons retiré le soutien des professeurs, puisqu'il faisait déjà partie du prédicteur « environnement social ». Cela limite donc la comparabilité avec d'autres études. De plus, les résultats des régressions linéaires sont interprétés sur base des coefficients non-standardisés. Cela signifie qu'il faut être prudent dans la comparaison directe entre les différents prédicteurs, puisque leurs échelles diffèrent. Il aurait alors été préférable d'utiliser les coefficients standardisés afin d'améliorer leur comparabilité. Ensuite, il faut également être prudent en

interprétant les résultats des interactions (effets de modération). En effet, il faut tenir compte du problème de comparaison multiple, qui survient lorsque plusieurs tests sont effectués sur le même échantillon (Physiotutors, 2023). Parmi les résultats obtenus, il est donc possible que certains résultats apparaissant comme significatifs soient dus au hasard.

Sixièmement, l'étude de Bi et al. (2021) qui utilise également les données HBSC met en avant la limite suivante : les données utilisées sont transversales, elles ne permettent donc pas de tirer des conclusions causales. Nous pouvons donc seulement parler d'associations. Les auteurs suggèrent que des analyses longitudinales sont nécessaires pour examiner en détail la direction des associations observées.

Septièmement, les coefficients B (non standardisés) des différents résultats sont parfois peu élevés. On pourrait donc penser que les prédicteurs utilisés dans cette recherche expliquent seulement une partie de ce qui influence le risque d'avoir une utilisation problématique des RS. Il existe peut-être d'autres prédicteurs qui l'expliqueraient davantage.

Pour finir, dans les dernières études HBSC, l'utilisation des médias sociaux n'est jamais réduite uniquement à une utilisation problématique. Elles font la distinction entre quatre types d'utilisateurs, en fonction de l'intensité des communications en ligne avec les autres. Il serait peut-être nécessaire d'utiliser systématiquement cette méthodologie pour mieux comprendre les phénomènes liés à l'utilisation des médias sociaux. En effet, selon Boniel-Nissim et al. (2022), cela permettrait de mieux comprendre le lien entre l'utilisation des médias sociaux et les conséquences sur la santé des adolescents.

VII. Implication et conclusion

S'il fallait résumer les résultats de cette recherche en une phrase, ce serait la suivante : en fin de compte, pour les adolescents, ce n'est pas tant le fait d'appartenir à une famille aisée ou peu aisée qui influence le risque de développer une utilisation problématique des RS, mais plutôt la qualité de leur environnement social, ainsi que la façon dont ils vivent la scolarité.

Nous pouvons dire que certains résultats diffèrent entre la Flandre et la FWB, ce qui implique que le contexte régional peut avoir une influence. Par exemple, il semblerait que les élèves néerlandophones perçoivent plus de soutien d'origine scolaire, contrairement à leurs homologues francophones. Ensuite, nous pouvons également suggérer que les élèves francophones sont plus sensibles au besoin de soutien social pour éviter l'utilisation problématique des RS que les élèves néerlandophones.

L'utilisation problématique des RS semble avoir un effet bidirectionnel avec l'environnement social ; d'une part, le fait d'avoir un bon soutien social perçu est associé à une diminution du risque d'utilisation problématique ; d'autre part, certaines études démontrent que le fait d'avoir une utilisation problématique des RS est associé à un moins bon soutien social perçu.

Nos résultats suggèrent un double rôle des RS. De façon générale, les RS peuvent servir de substitut pour les adolescents manquant de soutien social perçu dans la vie réelle. Par contre, si l'on tient compte du niveau d'aisance matérielle, ils peuvent également avoir un rôle complémentaire : les adolescents peu aisés, qui ont du soutien de la part de leurs camarades, utiliseraient les RS pour poursuivre en ligne les relations sociales qu'ils ont dans la vie « réelle ». Cependant, ce rôle de complémentarité ne semble pas s'appliquer aux adolescents aisés. Cela suggère que les différences socio-économiques doivent être considérées comme faisant partie de l'environnement social.

Quant au sentiment d'appartenance à l'école, le fait d'aimer l'école était un facteur protecteur important face à une utilisation problématique des RS. Et le fait de ressentir de la pression liée au travail scolaire est associé à une augmentation du risque d'utilisation problématique. Nos résultats suggèrent que ces deux indicateurs modifient l'association entre l'environnement social et l'utilisation problématique des RS. Ainsi, lorsqu'on veut étudier les effets du soutien social sur l'utilisation problématique des RS, il est important de tenir compte du vécu de l'adolescent par rapport à l'école.

Concrètement, voici ce que ces résultats suggèrent pour la pratique : si nous devons mettre en place une intervention afin de réduire le risque d'utilisation problématique des RS, il faudrait alors agir dans le contexte scolaire, en étudiant l'environnement social des adolescents. Une intervention ciblant comme facteur principal le niveau d'aisance matérielle n'aurait à priori pas beaucoup d'effet.

Pour les futures recherches, nous suggérons d'envisager d'autres facteurs qui pourraient expliquer davantage l'utilisation problématique des réseaux sociaux. Il semblerait que l'environnement social lié au contexte scolaire soit une bonne piste à explorer plus en profondeur. Il serait intéressant de voir si les résultats varient en regardant d'autres sources de soutien que le soutien perçu, ou encore d'autres variables liées à l'école dont nous n'avons pas du tout parlé dans cette recherche. Nous suggérons également de ne pas restreindre la recherche à une utilisation problématique des RS. Il serait intéressant de prendre en compte le type d'utilisation qu'ont les adolescents sur les RS. C'est-à-dire, voir s'ils les utilisent essentiellement pour communiquer, pour publier des photos, pour voir ce que les autres font sur les réseaux (amis, famille, camarades, influenceurs, stars, etc.). Dans la même logique, il serait intéressant de tenir compte du RS utilisé (Facebook, Instagram, Snapchat, Tik Tok, etc.). Les fonctionnalités offertes par ces applications diffèrent, ce qui entraîne également des usages différents.

VIII. Liste des références

- About. (s. d.). HBSC Study. Consulté le 24 février 2025, à l'adresse <https://hbsc.org/about/>
- American Psychological Association. (2023). *Health advisory on social media use in adolescence*. <https://www.apa.org/topics/social-media-internet/health-advisory-adolescent-social-media-use.pdf>
- ASBL Média Animation. (2024). # Génération 2024 : Les jeunes et les pratiques numériques [PDF]. https://media-animation.be/IMG/pdf/publication_re_sultats-gene2024-web_v2.pdf
- Bi, S., Stevens, G. W., Maes, M., Boer, M., Delaruelle, K., Eriksson, C., Brooks, F. M., Tesler, R., Van Der Schuur, W. A., & Finkenauer, C. (2021). Perceived social support from different sources and adolescent life satisfaction across 42 countries/regions : the moderating role of national-level generalized trust. *Journal Of Youth And Adolescence*, 50(7), 1384-1409. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01441-z>
- Biswas, T., Thomas, H. J., Scott, J. G., Munir, K., Baxter, J., Huda, M. M., Renzaho, A. M., Cross, D., Ahmed, H. U., Mahumud, R. A., & Mamun, A. A. (2022). Variation in the prevalence of different forms of bullying victimisation among adolescents and their associations with family, peer and school connectedness : a population-based study in 40 lower and middle income to high-income countries (LMIC-HICs). *Journal Of Child & Adolescent Trauma*, 15(4), 1029-1039. <https://doi.org/10.1007/s40653-022-00451-8>
- Boniell-Nissim, M., Van Den Eijnden, R. J., Furstova, J., Marino, C., Lahti, H., Inchley, J., Šmigelskas, K., Vieno, A., & Badura, P. (2022). International perspectives on social media use among adolescents : Implications for mental and social well-being and substance use. *Computers In Human Behavior*, 129, 107144. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107144>

- Boniell-Nissim M., Marino C., Galeotti T., Blinka L., Ozoliņa K., & Craig W. (2024). *A focus on adolescent social media use and gaming in Europe, central Asia and Canada. Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/378982/9789289061322-eng.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Collard, Y., Guffens, B., Huys, S., & Vanneste, B. (2020). # Génération 2020 : Les usages des écrans chez les moins de 20 ans (ASBL Média Animation, Éd.). https://media-animation.be/IMG/pdf/20211012_g2020_eam_etude.pdf
- Data. (s. d.). HBSC Study. Consulté le 24 février 2025, à l'adresse <https://hbsc.org/data/>
- De Ridder, K. (2016). *Enquête de consommation alimentaire 2014-2015. Rapport 3 : Activité physique et sédentarité. Résumé des principaux résultats*. WIV-ISP. https://www.sciensano.be/sites/default/files/resume_fr_pa_final.pdf
- Dujeu M., Eggen M., Holmberg E., Bellanger A., Rouche M., Lebacqz T., & Castetbon K. (2021). *Conditions de vie et relations familiales des adolescents. Comportements, santé et bien-être des élèves en 2018 – Enquête HBSC en Belgique francophone*. Service d'Information, Promotion, Éducation Santé (SIPES), École de Santé Publique, Université libre de Bruxelles. https://www.ulb.be/medias/fichier/hbsc-2018-famille-3_1646064626961-pdf
- Gao, J., Zheng, P., Jia, Y., Chen, H., Mao, Y., Chen, S., Wang, Y., Fu, H., & Dai, J. (2020). Mental health problems and social media exposure during COVID-19 outbreak. *PLoS ONE*, 15(4), e0231924. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231924>
- García-Moya, I., Bunn, F., Jiménez-Iglesias, A., Paniagua, C., & Brooks, F. M. (2018). The conceptualisation of school and teacher connectedness in adolescent research : a scoping review of literature. *Educational Review*, 71(4), 423-444. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1424117>

- Gaudiaut, T. (2024). *Combien de temps les jeunes passent-ils devant les écrans ? Statista Daily Data*. <https://fr.statista.com/infographie/32191/evolution-du-temps-ecran-chez-les-enfants-et-adolescents-en-france/>
- George, M. J., Jensen, M. R., Russell, M. A., Gassman-Pines, A., Copeland, W. E., Hoyle, R. H., & Odgers, C. L. (2020). Young adolescents' digital technology use, perceived impairments, and well-being in a representative sample. *The Journal Of Pediatrics*, 219, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2019.12.002>
- Gordesli, B. K., Leamy, M., Murrells, T., & Grealish, A. (2024). Moderating effect of cultural differences on the association between social media use and mental health outcomes in adolescents : A cross-cultural comparison study. *PLoS ONE*, 19(12), e0316365. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316365>
- Inchley J, Currie D, Budisavljevic S, Torsheim T, Jåstad A, Cosma A et al., editors. *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report*. WHO Regional Office for Europe; 2020.
- https://www.researchgate.net/publication/342674634_FINDINGS_FROM_THE_2017_2018_HEALTH_BEHAVIOUR_IN_SCHOOL-AGED_CHILDREN_HBSC_SURVEY_IN_EUROPE_AND_CANADA_INTERNATIONAL_REPORT_VOLUME_1_KEY_FINDINGS_Spotlight_on_adolescent_health_and_well-being_Spotlight
- Inchley J, Currie D, Cosma A & Samdal O, editors. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study Protocol: background, methodology and mandatory items for the 2017/18 survey*. https://drive.google.com/file/d/1M3X_5j66-TfuzfCq0-SLle2XW5X0K3FO/view

- Koch, T., Laaber, F., & Florack, A. (2024). Socioeconomic status and young people's digital maturity : The role of parental mediation. *Computers In Human Behavior*, 154, 108157. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108157>
- Lebacqz, T., Dujew, M., Méroc, E., Moreau, N., Pedroni, C., Godin, I., & Castetbon, K. (2018). Perceived social support from teachers and classmates does not moderate the inverse association between body mass index and health-related quality of life in adolescents. *Quality Of Life Research*, 28(4), 895-905. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-2079-x>
- Lenzi, M., Elgar, F. J., Marino, C., Canale, N., Vieno, A., Berchiella, P., Stevens, G. W. J. M., Boniel-Nissim, M., Van Den Eijnden, R. J. J. M., & Lyyra, N. (2022). Can an equal world reduce problematic social media use ? Evidence from the Health Behavior in School-aged Children study in 43 countries. *Information Communication & Society*, 26(14), 2753-2774. <https://doi.org/10.1080/1369118x.2022.2109981>
- Li, J., Wang, J., Li, J., Qian, S., Jia, R., Wang, Y., Liang, J., & Xu, Y. (2020). How do socioeconomic status relate to social relationships among adolescents : a school-based study in East China. *BMC Pediatrics*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02175-w>
- Literat, I., & Brough, M. (2019). From ethical to equitable social media technologies : amplifying underrepresented youth voices in digital technology design. *Journal Of Media Ethics*, 34(3), 132-145. <https://doi.org/10.1080/23736992.2019.1638259>
- Lohmeier, J. H., & Lee, S. W. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. *Educational Research And Evaluation*, 17(2), 85-95. <https://doi.org/10.1080/13803611.2011.597108>
- Madelaire, L. F., Jeppesen, P., Hansen, A. S. K., Mainz, J., Bikic, A., Nordentoft, M., & Krantz, M. F. (2024). Screen use and the mental health of children and young people. *Ugeskrift For Læger*, 19. <https://doi.org/10.61409/v05240342>

- Maltby, J., Rayes, T., Nage, A., Sharif, S., Omar, M., & Nichani, S. (2024). Synthesizing perspectives : Crafting an Interdisciplinary view of social media's impact on young people's mental health. *PLoS ONE*, 19(7), e0307164.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307164>
- Marengo, N., Borraccino, A., Charrier, L., Berchiolla, P., Dalmasso, P., Caputo, M., & Lemma, P. (2021). Cyberbullying and problematic social media use : an insight into the positive role of social support in adolescents—data from the Health Behaviour in School-aged Children study in Italy. *Public Health*, 199, 46-50.
<https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.08.010>
- McAlister, K., Beatty, C., Smith-Caswell, J., Yourell, J., & Huberty, J. (2024). Social media use in adolescents : bans, benefits, and emotion regulation behaviors (preprint). *JMIR Mental Health*, 11, e64626. <https://doi.org/10.2196/64626>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2024). *Élèves et écrans : Performance académique et bien-être* (No. 102). Éditions OCDE.
<https://doi.org/10.1787/b3c4552d-fr>.
- Paakkari, L., Tynjälä, J., Lahti, H., Ojala, K., & Lyyra, N. (2021). Problematic social media use and health among adolescents. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(4), 1885. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041885>
- Physiotutors. (2023, 25 janvier). *The Multiple Comparison Problem Explained | Statistics*.
<https://www.physiotutors.com/fr/wiki/multiple-comparison-problem-statistics/>
- Popat, A., & Tarrant, C. (2022). Exploring adolescents' perspectives on social media and mental health and well-being – A qualitative literature review. *Clinical Child Psychology And Psychiatry*, 28(1), 323 337.
<https://doi.org/10.1177/13591045221092884>

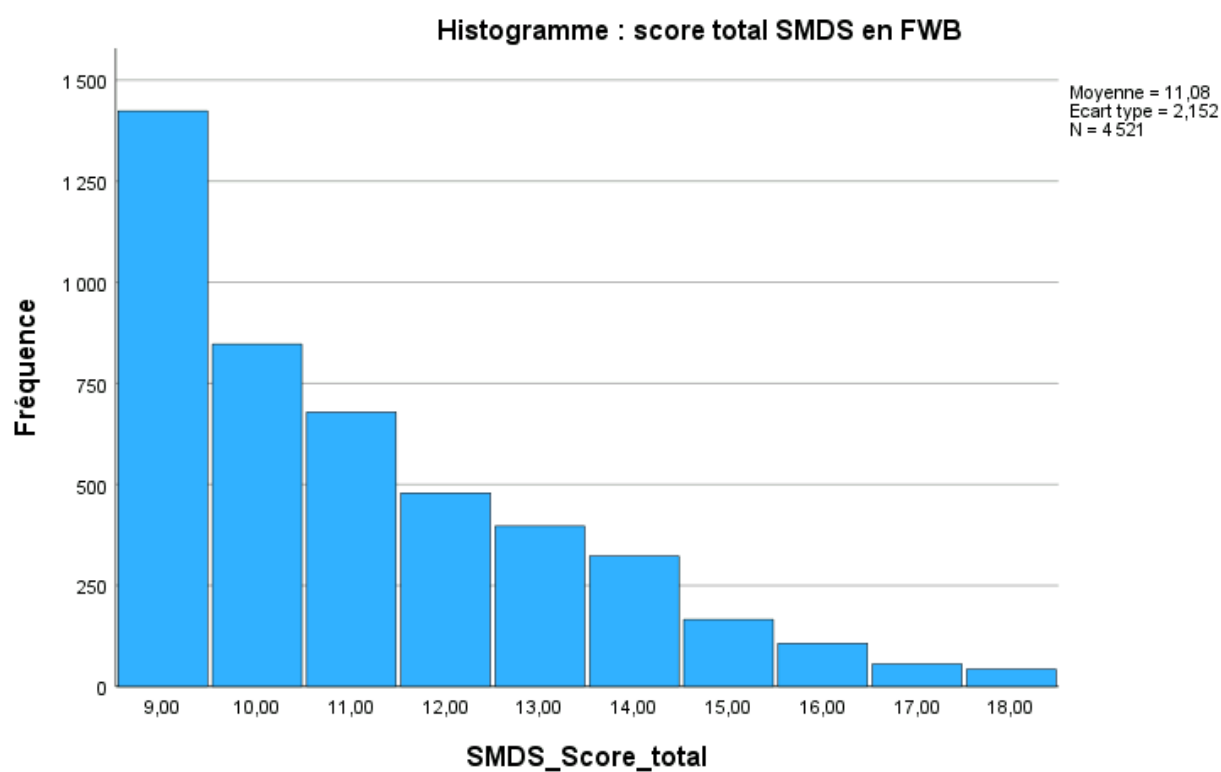
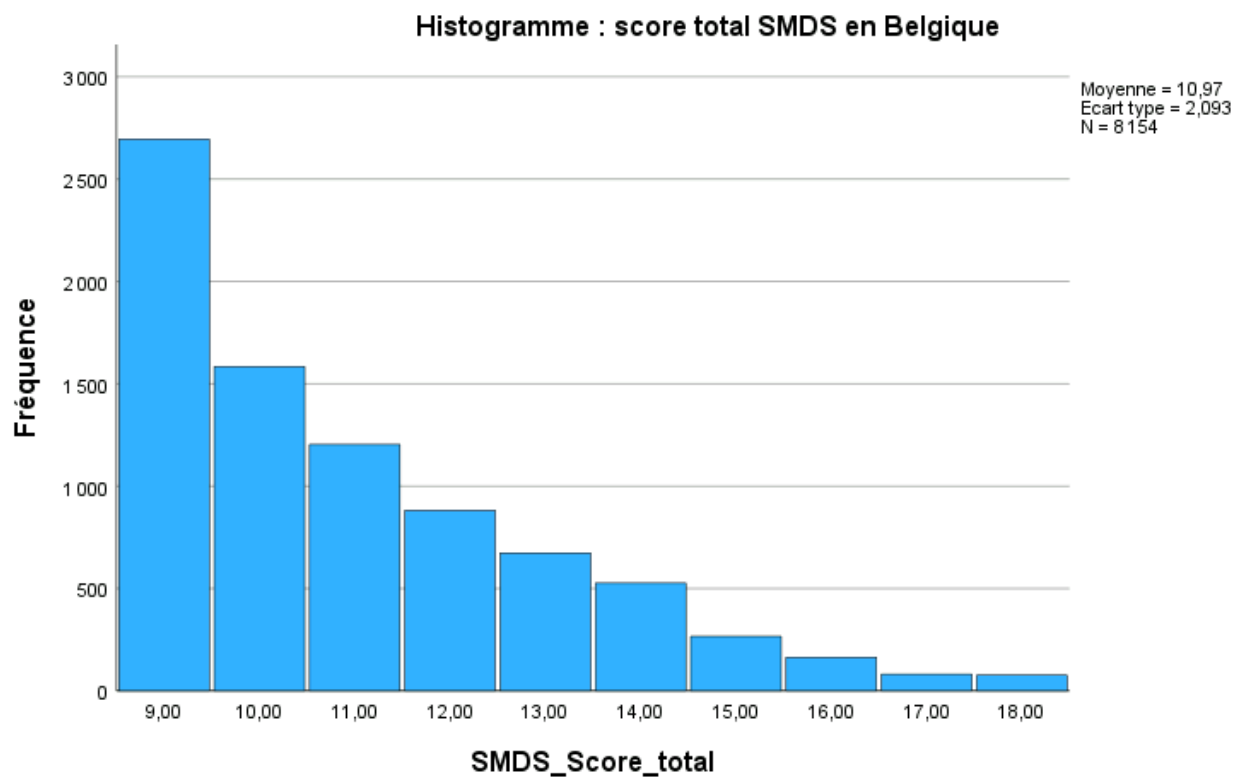
- Sampasa-Kanyinga, H., Chaput, J., & Hamilton, H. (2019). Social media use, school connectedness, and academic performance among adolescents. *The Journal Of Primary Prevention*, 40(2), 189-211. <https://doi.org/10.1007/s10935-019-00543-6>
- Sciensano. (2024, décembre). *Activité physique et sédentarité chez les adolescents : Temps d'écran* (Enquête de Consommation alimentaire 2022-2023). Sciensano. <https://www.sciensano.be/fr/resultats-de-lenquete-nationale-de-consommation-alimentaire-2022-2023/activite-physique-et-sedentarite-chez-les-adolescents-de-10-a-17-ans/temps>
- Skogen, J. C., Bøe, T., Finserås, T. R., Sivertsen, B., Hella, R. T., & Hjetland, G. J. (2022). Lower subjective socioeconomic status is associated with increased risk of reporting negative experiences on social media. Findings from the “LifeOnSoMe”-Study. *Frontiers In Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.873463>
- Statista. (2023, 21 septembre). *Temps hebdomadaire d'un enfant mineur passé devant un écran en France 2011-2022*. <https://fr.statista.com/statistiques/1414345/duree-utilisation-ecran-france-jeunes/>
- Van Den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S., & Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers In Human Behavior*, 61, 478-487. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.038>
- Van Duin, C., Heinz, A., & Willems, H. (2021). Predictors of problematic social media use in a nationally representative sample of adolescents in Luxembourg. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 18(22), 11878. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211878>
- YAPAKA. (s. d.). [Texte] *Les réseaux sociaux, lieux de socialisation à l'adolescence*. Consulté le 21 novembre 2024, à l'adresse <https://www.yapaka.be/texte/texte-les-reseaux-sociaux-lieux-de-socialisation-a-ladolescence>

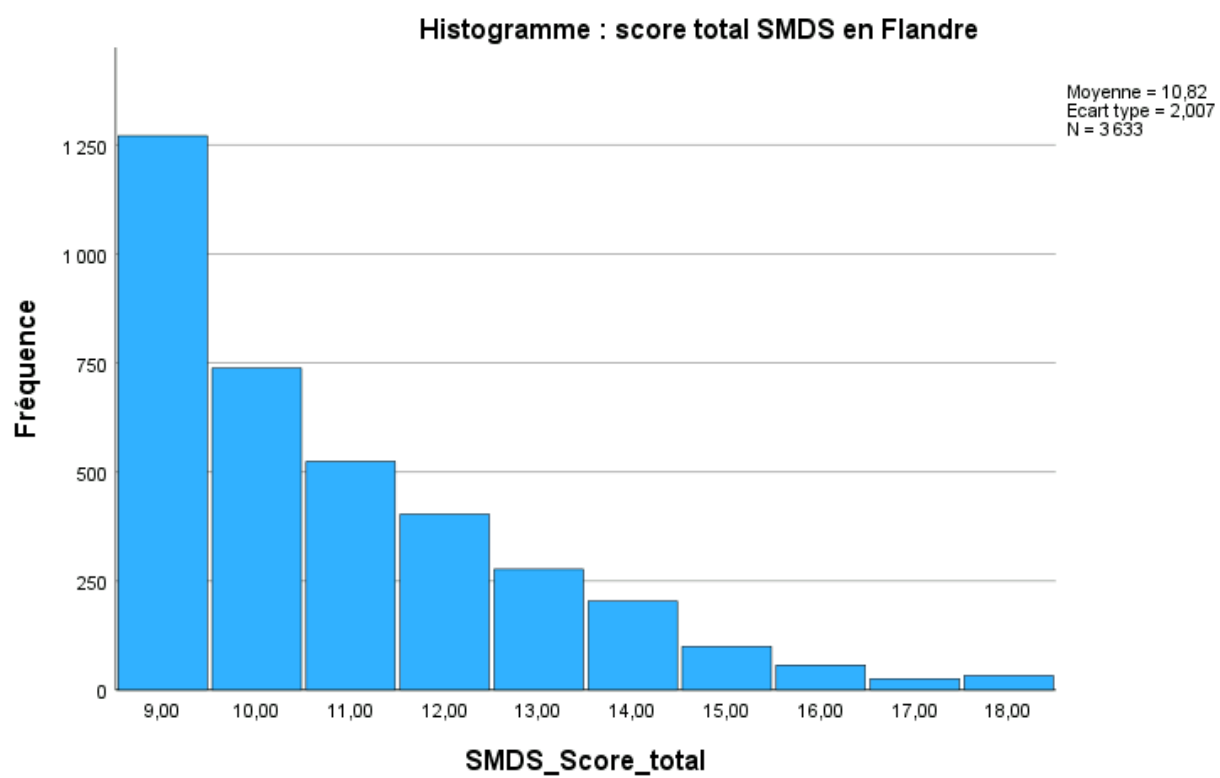
- You, Y., Yang-Huang, J., Raat, H., & Van Grieken, A. (2023). Factors of heavy social media use among 13-year-old adolescents on weekdays and weekends. *World Journal Of Pediatrics*, 19(4), 378-389. <https://doi.org/10.1007/s12519-023-00690-1>
- Wong, S., King, N., Gariépy, G., Michaelson, V., Canie, O., King, M., Craig, W., & Pickett, W. (2022). Adolescent social media use and its association with relationships and connections : Canadian Health Behaviour in School-aged Children, 2017/2018. *PubMed*, 33(12), 14-23. <https://doi.org/10.25318/82-003-x202201200002-eng>

IX. Annexes

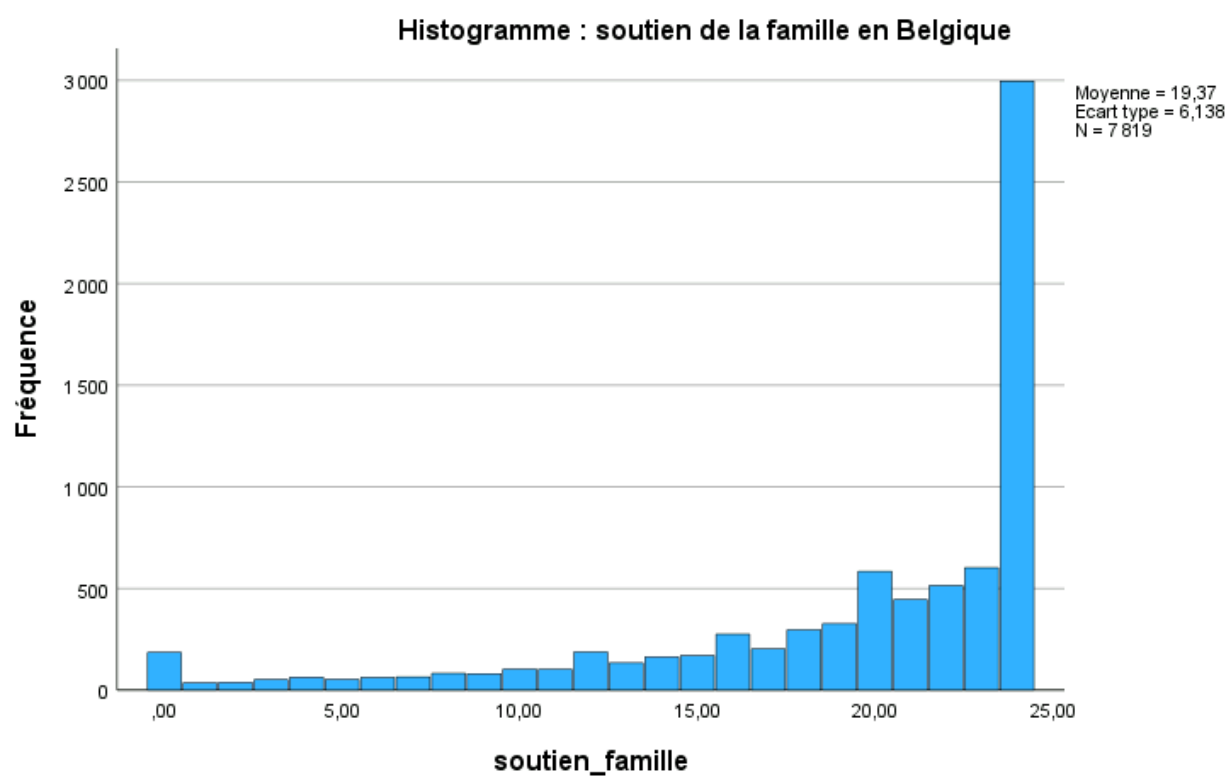
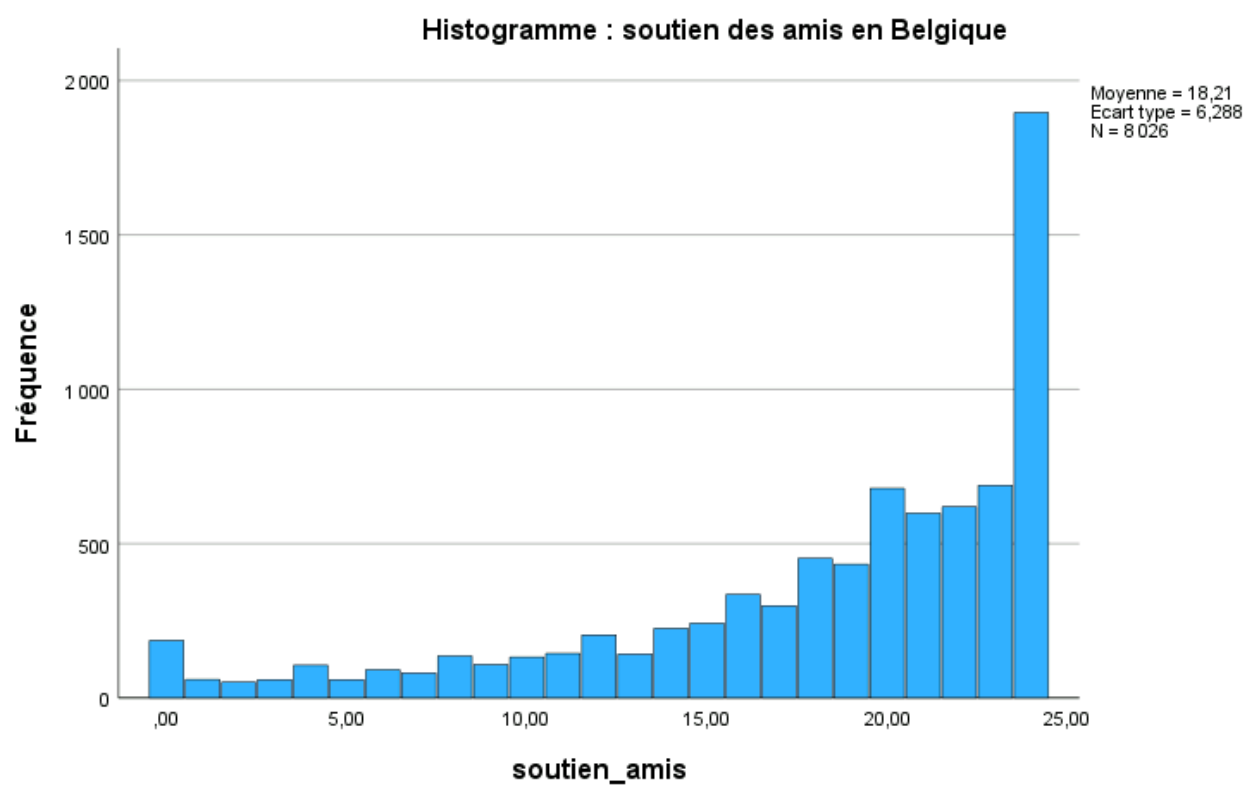
1. Histogrammes de distribution

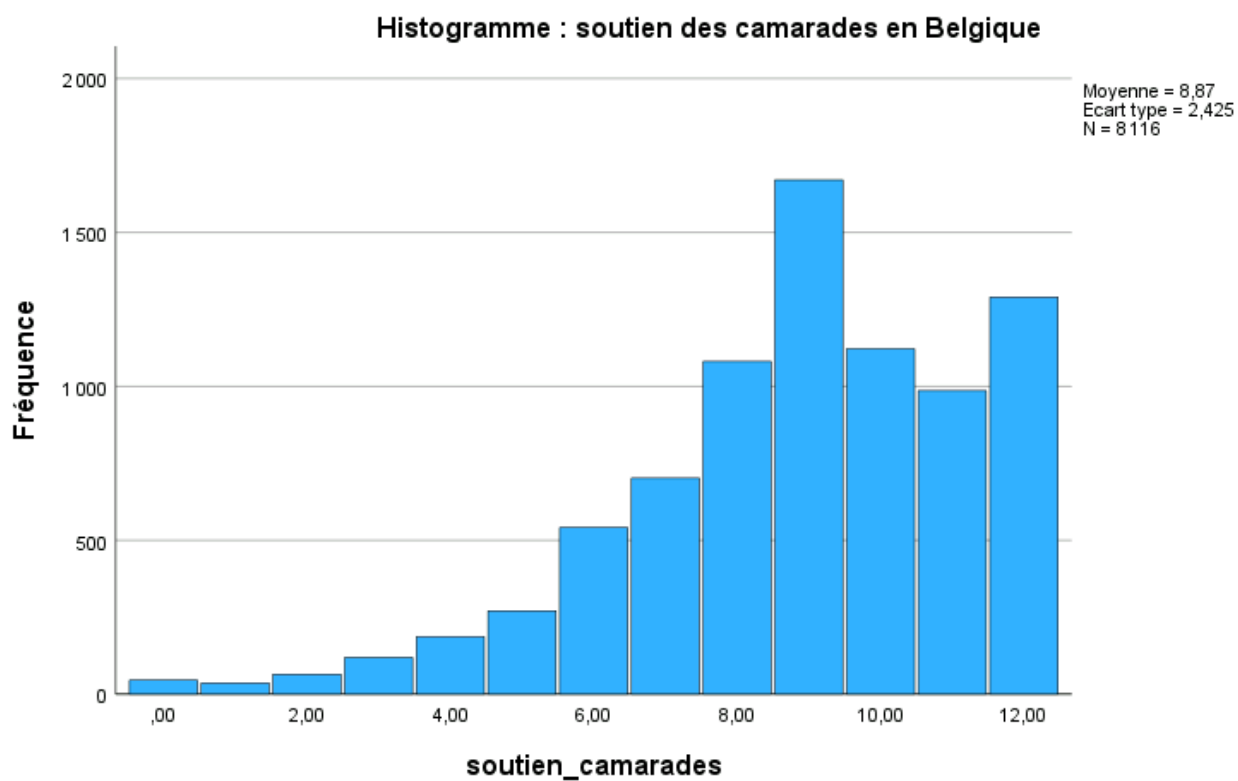
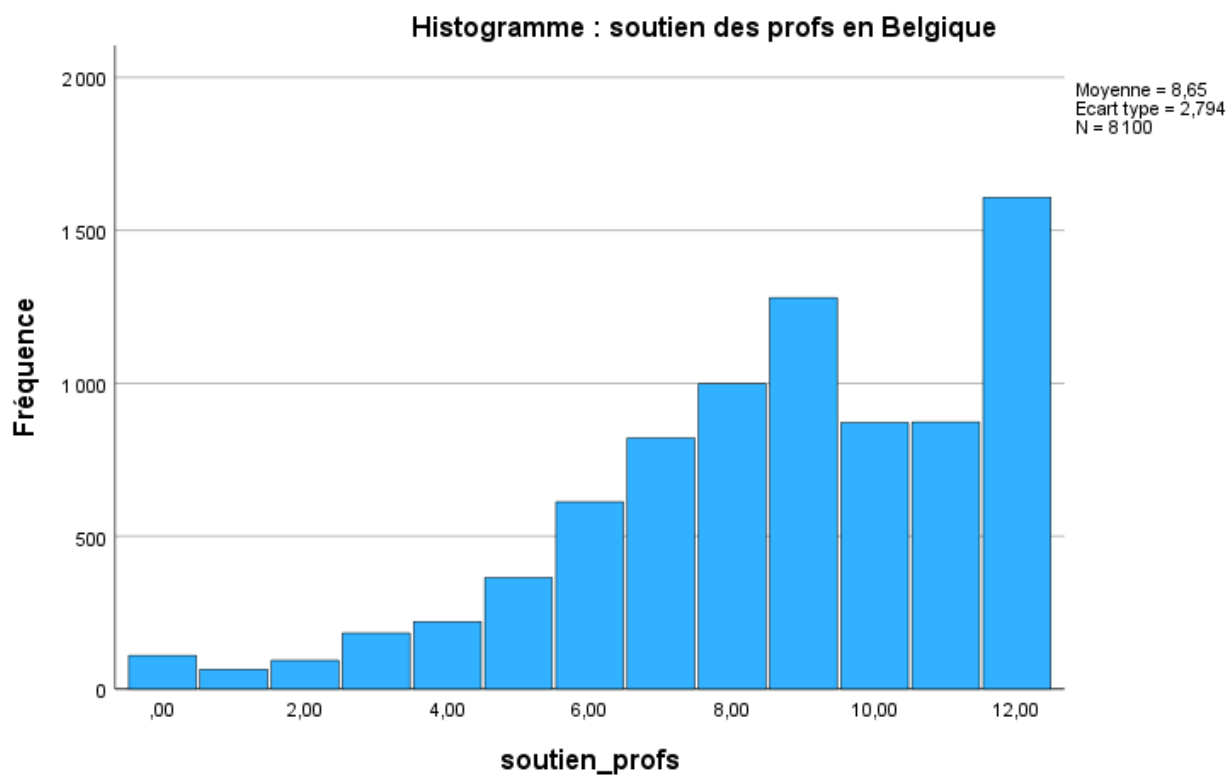
Histogrammes : score total SMDS en Belgique, FWB et Flandre



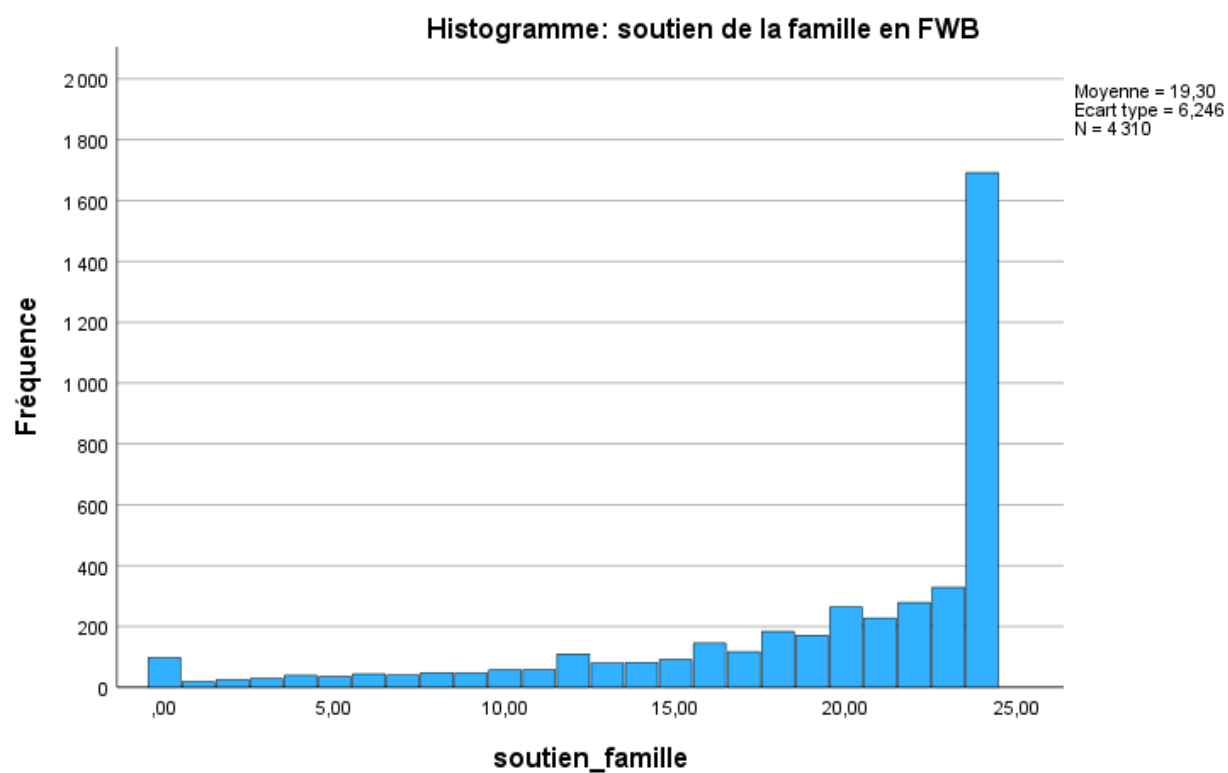
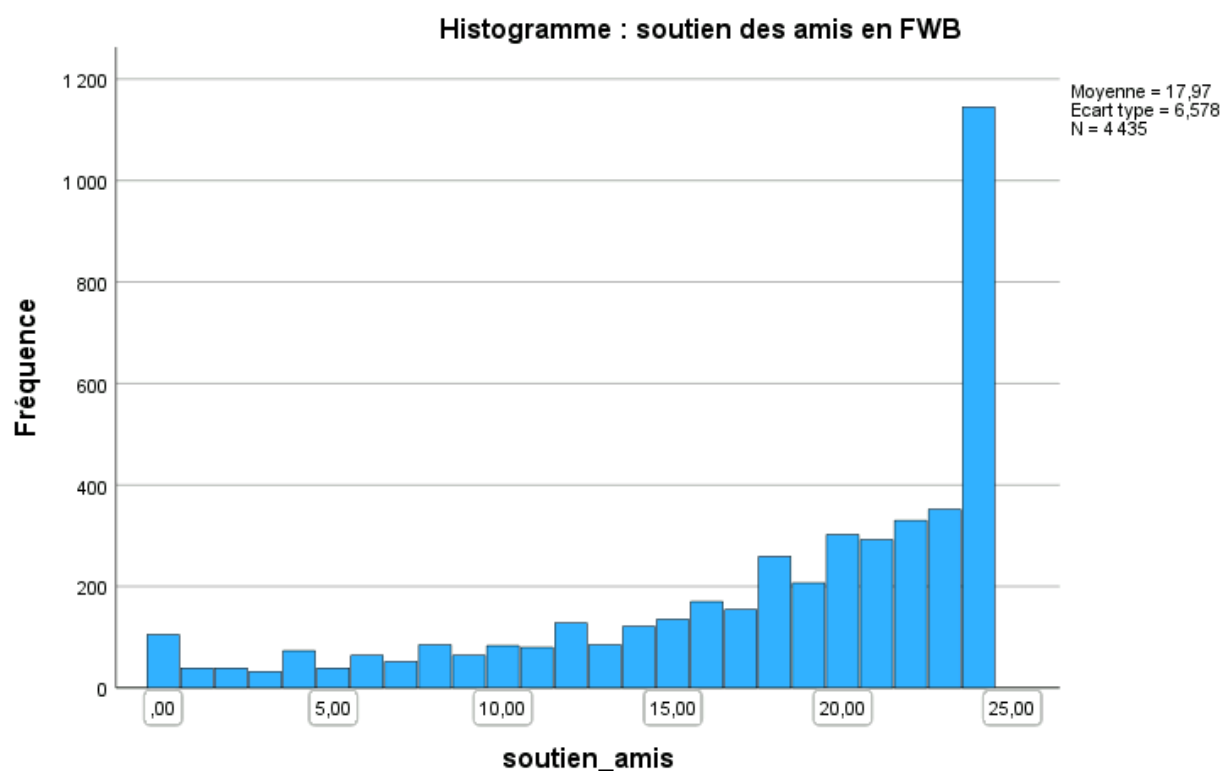


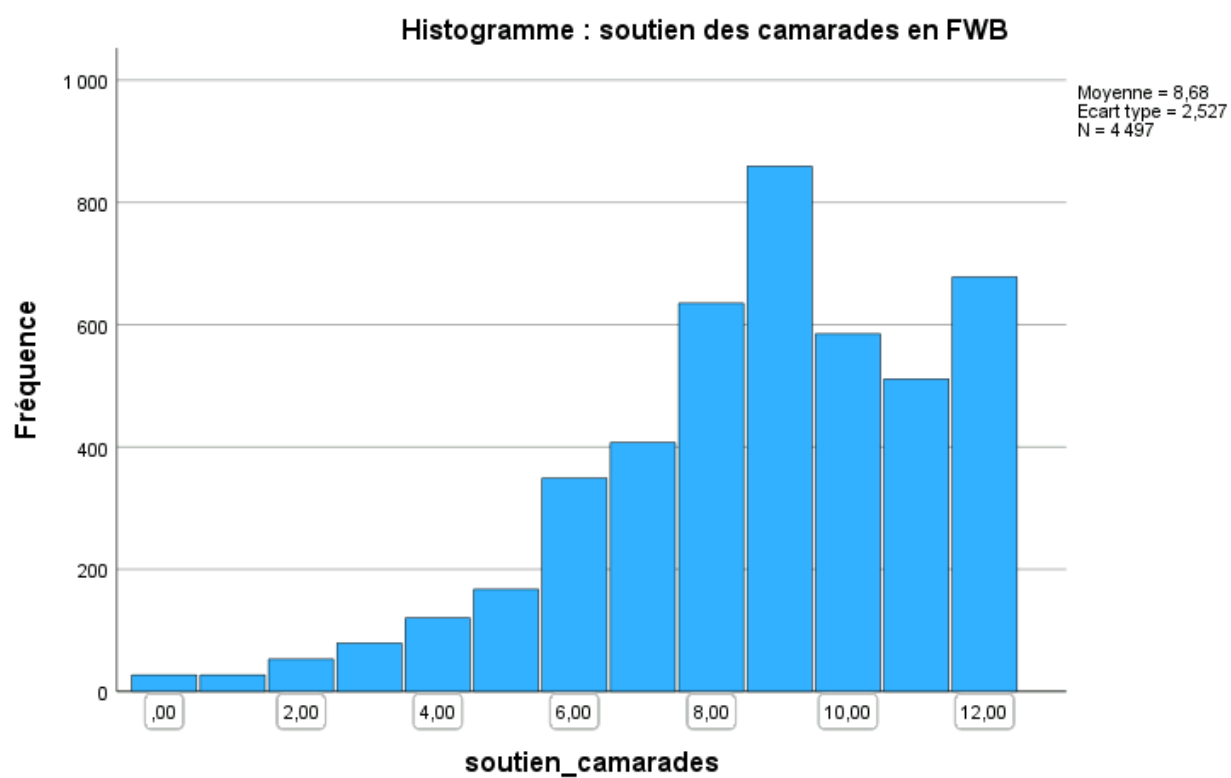
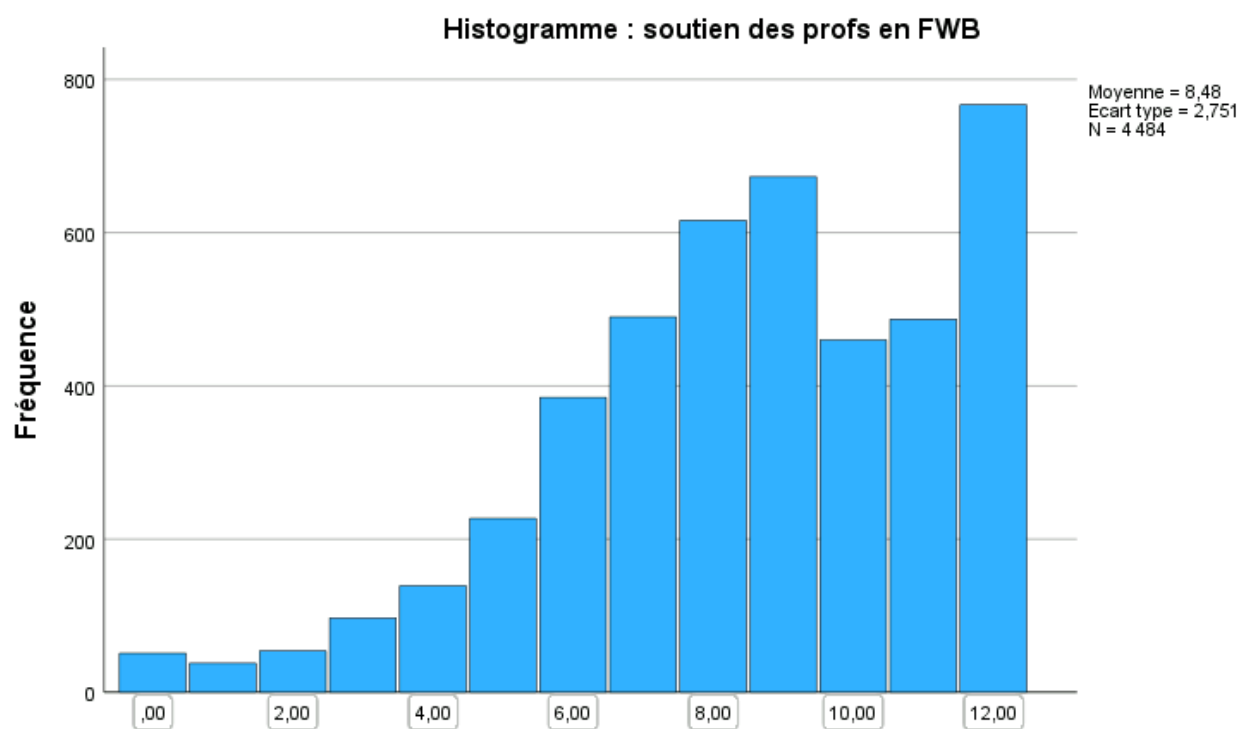
Histogrammes : environnement social en Belgique



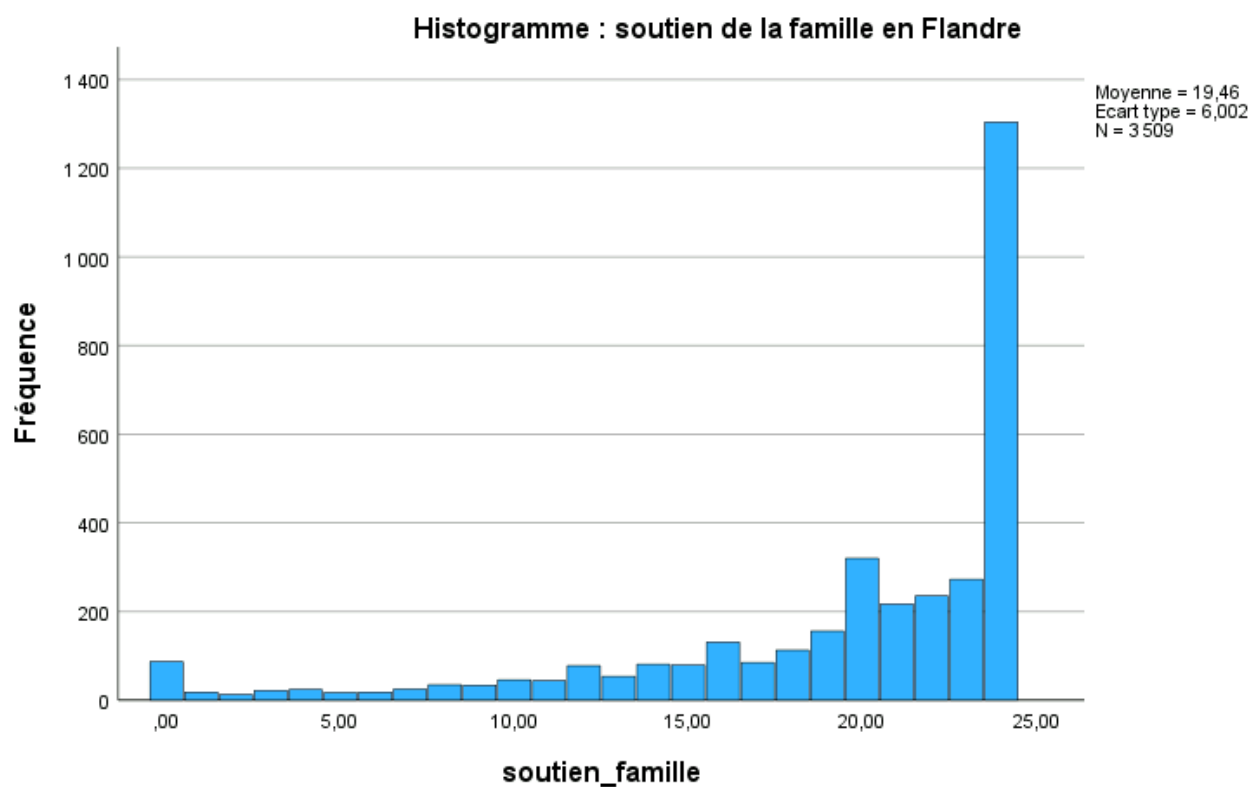
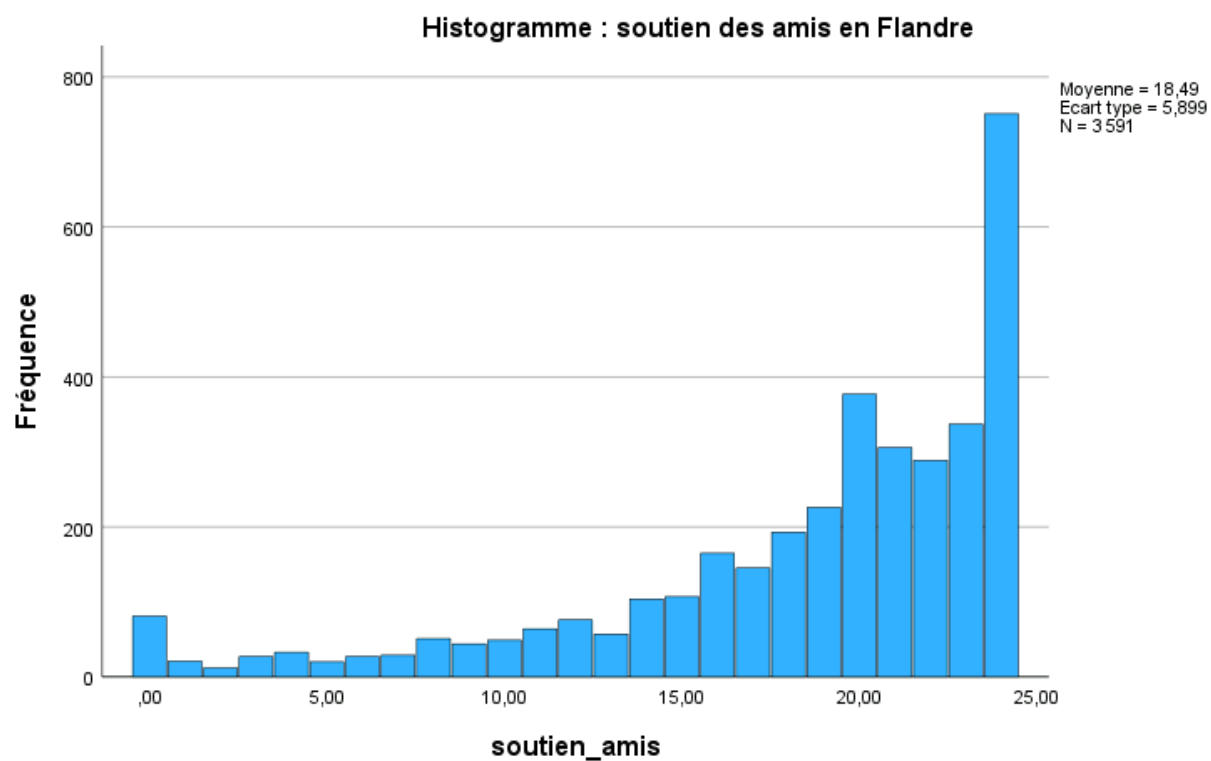


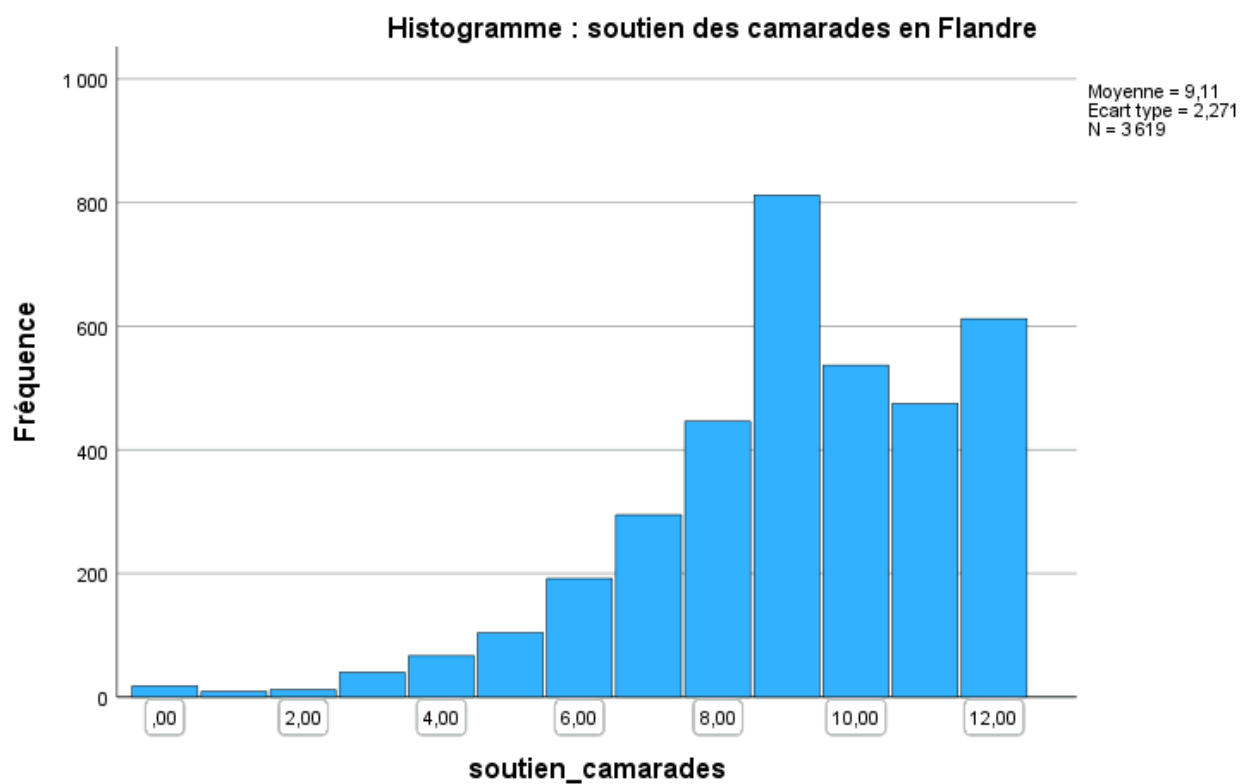
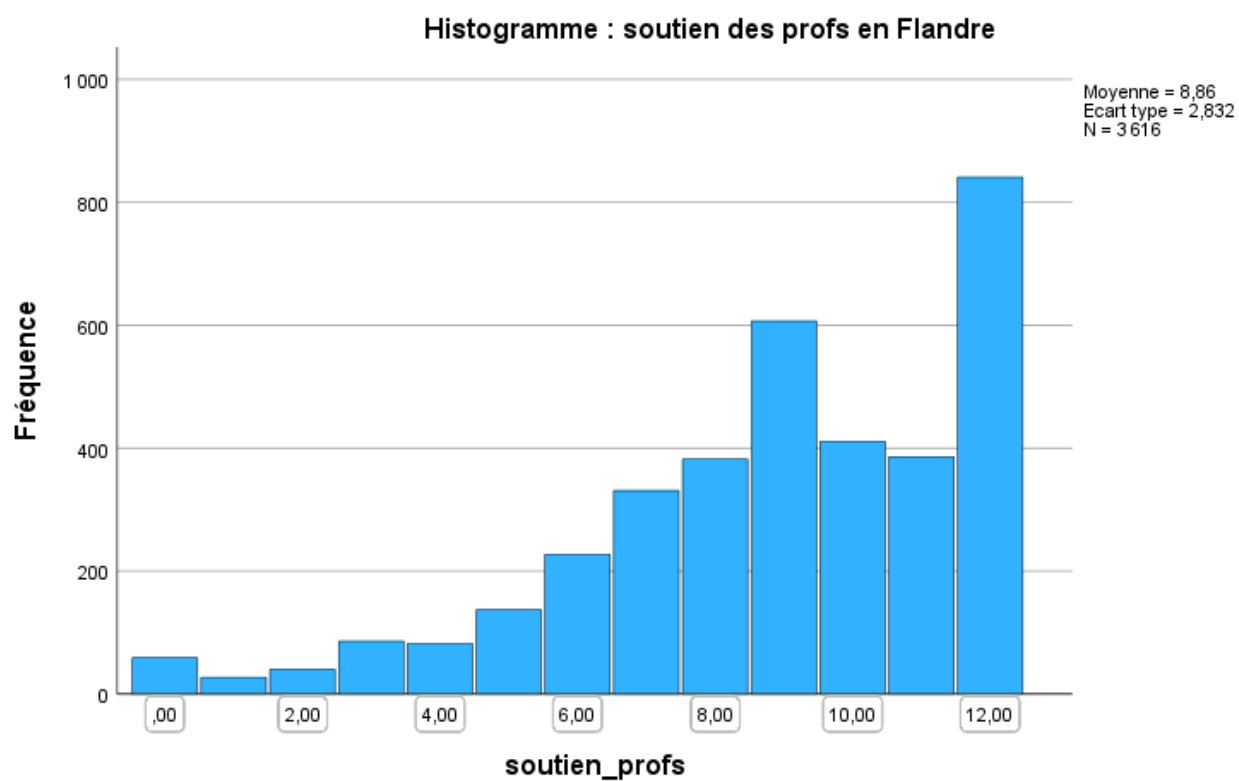
Histogrammes : environnement social en FWB



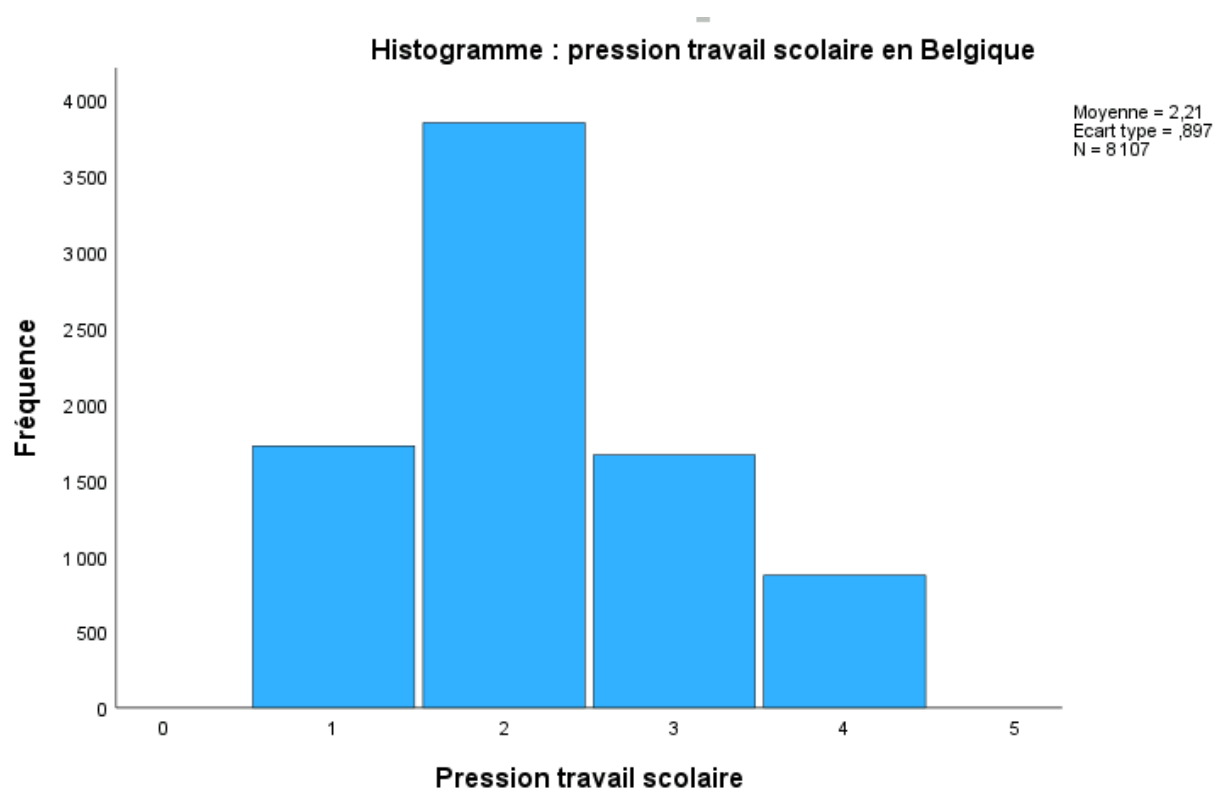
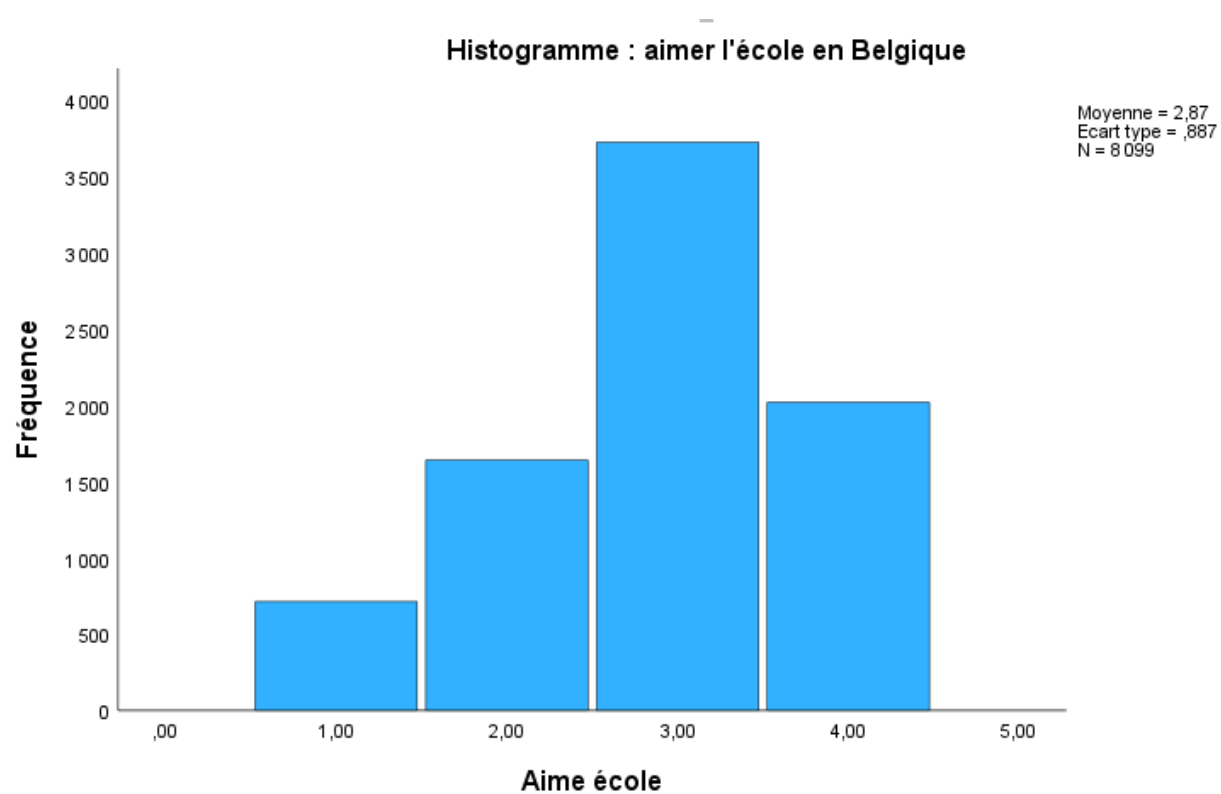


Histogrammes : environnement social en Flandre

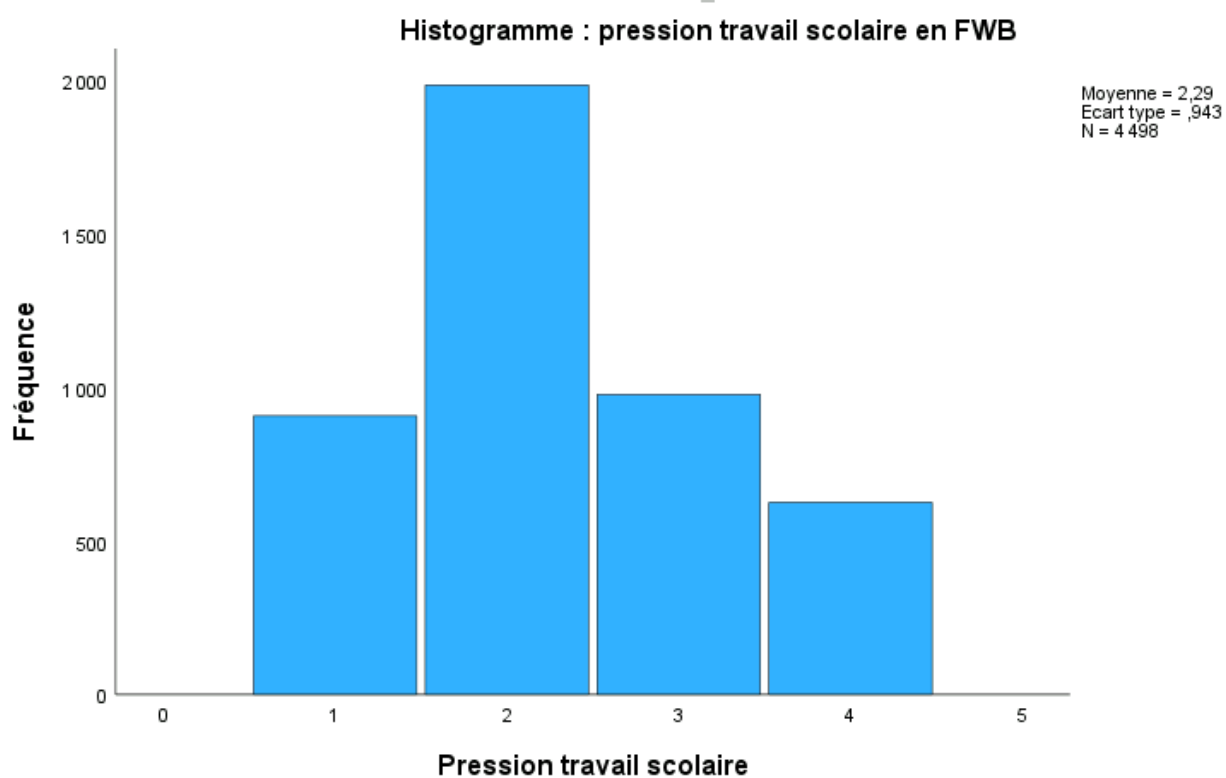
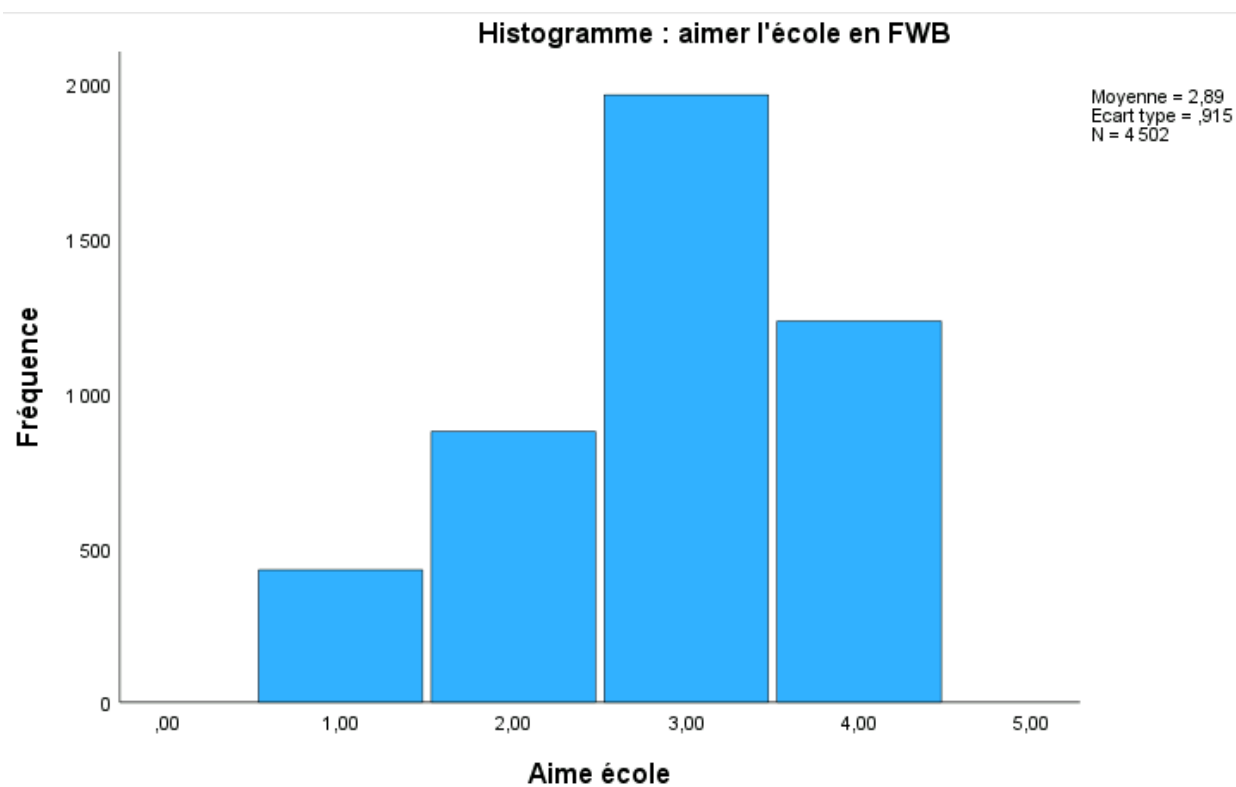




Histogrammes : sentiment d'appartenance à l'école en Belgique



Histogrammes : sentiment d'appartenance à l'école en FWB



Histogrammes : sentiment d'appartenance à l'école en Flandre

