



Perceptions d'adolescents québécois et adolescentes québécoises en temps de pandémie : défis et ajustements familiaux et scolaires

Par Sylvie Barma, Rollande Deslandes et Nathalie Ste-Marie



Pour toute information et pour découvrir nos publications en libre accès, consultez notre site web :

<http://lel.crires.ulaval.ca>

Illustration source utilisée selon les termes de la [licence CC BY-SA 2.0](#) :

 Certains droits réservés par 350.org

Mise en page : Camille Pelletier

ISBN : 978-2-921559-59-1

Pour citer cet ouvrage : Barma, S., Deslandes, R. et Ste-Marie, N. (2023). *Perceptions d'adolescents québécois et adolescentes québécoises en temps de pandémie : défis et ajustements familiaux et scolaires*. Livres en ligne du CRIRES. <https://lel.crires.ulaval.ca/works/Barma%20et%20coll. 2023 CP.pdf>

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire ([CRIRES](#)), Québec : décembre 2023



Cette création est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](#).

Perceptions d'adolescents québécois et adolescentes québécoises en temps de pandémie : défis et ajustements familiaux et scolaires

Sylvie Barma

Rollande Deslandes

Nathalie Ste-Marie

Introduction

Cher lecteur, chère lectrice,

Nous sommes trois chercheuses membres du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, dont le siège social est à l'Université Laval, qui ont mené une enquête auprès d'adolescents québécois et adolescentes québécoises durant les premiers dix-huit mois de la COVID-19. Au moment d'imprimer ces lignes, près de trois années se sont écoulées depuis le début de la pandémie planétaire de COVID-19. Bien qu'ayant repris des habitudes de vie qui se rapprochent de ce que nous considérons comme 'normal', notre quotidien est néanmoins marqué par tous les ajustements que nous avons dû faire comme citoyens québécois, quelle que soit la génération à laquelle nous appartenons. Avant de présenter ce qui constitue le cœur de notre ouvrage, voici une brève mise en perspective qui vous aidera à replonger au cœur des événements.

Le 12 décembre 2019, un groupe de patients à Wuhan, en Chine, a développé une maladie atypique de type pneumonie qui n'a pas bien répondu aux traitements standards. Le 30 décembre 2019, le Dr Li Wenliang a défié les autorités gouvernementales et a partagé avec ses collègues médecins via les médias sociaux chinois un rapport de cas et d'autres

informations provenant de l'hôpital de Wuhan où il travaillait en tant qu'ophtalmologue, traitant un nombre rapidement croissant de patients malades. Il a finalement contracté l'infection auprès des patients de son hôpital et est décédé six semaines plus tard. Tout au long du mois de février, le virus CoV2 du SRAS s'est propagé dans le monde entier surtout par le biais du réseau des compagnies aériennes. Le 23 février 2020, des images de salles d'urgence et d'hôpitaux débordés en Italie ont été diffusées dans le monde entier. Le 11 mars 2020, après plus de 118 000 cas dans 114 pays et 4 291 décès, l'OMS déclare le COVID-19 une pandémie. Le 13 mars 2022, le gouvernement du Québec déclare le premier confinement. Les écoles resteront fermées entre mars et juin 2020 et de l'enseignement à distance sera rapidement mis en place.

Durant les semaines qui ont suivi le confinement en mars 2020, une certaine confusion a régné dans les écoles québécoises lorsque le ministre de l'Éducation a comparé l'école à la maison à des « vacances » avant de préciser que l'année scolaire n'était pas terminée. En septembre 2020, les écoles secondaires sont à nouveau ouvertes, mais les élèves sont placés dans des « classes bulles » afin qu'ils ne se mêlent qu'avec les camarades de leur propre classe. Les élèves de 4^{ème} et 5^{ème} secondaire, voire 3^{ème} allaient physiquement à l'école un jour sur deux, sauf lorsqu'une éclosion de Covid-19 les renvoyait à la maison pendant 14 jours pour recevoir de l'enseignement en ligne. Le lieu physique d'apprentissage fluctuait donc d'une façon imprévisible pour eux. Étant donné que la mortalité affectait tout particulièrement les aînés, les adolescents et les adolescentes sont restés dans l'ombre pendant plusieurs mois jusqu'à ce que plusieurs d'entre eux n'expriment une anxiété grandissante. C'est ainsi que ça n'est que plus tardivement que nous avons pris connaissance des impacts de ces bouleversements sur nos jeunes comme

l'exprime cet adolescent : « *Depuis le début de la pandémie, ma réussite scolaire me préoccupe beaucoup. Pour la première fois de ma vie, je coule des examens avec des notes presque impensables et trois de mes matières sont en danger d'échec. J'en suis conscient, mais j'ai l'impression de mal comprendre les explications qui me sont enseignées...* ».

En rétrospective, plusieurs questions se posent, plusieurs jugements tombent froidement mais imaginez que vous êtes un jeune homme et que votre partenaire est sur le point d'accoucher. Vous avez trente minutes pour vous rendre à l'hôpital où les médecins et les infirmières attendent votre arrivée. Vous conduisez sur l'autoroute des Laurentides à 100 km/heure. C'est une nuit sans lune. Vous partagez l'autoroute avec des dizaines d'autres voitures, dont la moitié roule en sens inverse. Soudain, les phares, les feux arrière et les feux de signalisation de toutes les voitures s'éteignent. Ralentissez-vous? Accélérez-vous? Continuez-vous à rouler à la même vitesse en espérant que les voitures qui vous précèdent n'aient pas choisi l'option a ou b? Le gouvernement apprend cette étrange situation de circulation et envoie immédiatement un bataillon de policiers pour prendre le contrôle. Obéissez-vous aux policiers lorsqu'ils vous disent de vous arrêter? Votre partenaire hurle de douleur. Les policiers appellent leurs supérieurs et changent les règles pour que tout le monde soit autorisé à conduire dans l'obscurité sans phares. Il y a des accidents. Les gens accusent le gouvernement et celui-ci change à nouveau les règles.

Ce manuscrit ne cherche ni à blâmer ni à louer les décisions prises par les autorités politiques et celles de la santé publique tout au long de la pandémie de SRAS-CoV-2. Nous cherchons plutôt à documenter les effets que les mesures sanitaires en temps de pandémie ont exercé sur les adolescents québécois et les adolescentes québécoises des écoles secondaires à la lumière de nos données de recherche, et nous présentons des

constats ainsi que quelques leçons apprises. Nous décrivons la perception de 1057 adolescents et adolescentes quant à leur vécu à la suite du confinement dû à la pandémie Covid-19 en mars 2020 et à leur retour en classe en septembre de la même année. L'enquête en ligne comportait 52 questions en lien avec leurs caractéristiques personnelles (école, niveau d'études et contexte familial); l'organisation physique à la maison et à l'école; leurs perceptions sur leurs routines et conditions d'apprentissage modifiées et; leurs relations avec leurs parents, leurs enseignants et enseignantes, les intervenants de l'école et leurs amis (pendant le confinement et suivant le retour en classe). Nous avons examiné plus particulièrement leurs propos à la suite de la perte de repères à l'école, à leur présence accrue au sein de leur famille à plein temps et à l'enjeu éducatif ressenti face à l'apprentissage en ligne à la suite du confinement de la Covid-19.

Pour débiter, nous présenterons d'abord un bref état des connaissances sur l'adolescence comme période de développement et de consolidation du soi propre à la deuxième décennie de vie et reconnue comme étant critique pour le développement psychosocial sous l'angle des bouleversements individuels et familiaux vécus en contexte de crise.

Le contexte global de l'étude quantitative et qualitative nous a permis d'identifier les tensions vécues par ces adolescents québécois et adolescentes québécoises en période de Covid-19: outils de médiation modifiés en tant qu'apprenants (école à distance, mode hybride, etc.), redéfinition spatio-temporelle des activités (ergonomie, compréhension systémique), modification des relations avec les adultes signifiants pour eux (parents, enseignants, intervenants).

En bref, a posteriori, nous constatons qu'en période de pandémie, les adolescents et les adolescentes ont déclaré une baisse de motivation et une perte de points de repères à l'école, dans la famille et avec leurs amis. Ces adaptations nécessaires ont miné leur capacité à s'engager pleinement dans leurs apprentissages et leur bien-être général. Nos résultats nous pistent vers des actions susceptibles de mieux soutenir ces adolescents et les adolescentes qui font face à de nouvelles formes d'adversité. Nous pensons à l'importance de faire place à plus de flexibilité de la part de tous, à une utilisation plus éclairée des médias sociaux, à plus de ressources techniques et humaines pour soutenir les élèves et leurs familles. L'adolescent a besoin de s'autoréguler et de rompre l'isolement de la meilleure façon possible dans sa sphère scolaire et au sein de sa famille. Il doit aussi viser à un meilleur équilibre entre son temps scolaire et ses temps libres.

Bonne lecture!

Table des matières

Chapitre 1 L'adolescent, sa famille et le contexte COVID-19	8
Et la famille	10
L'arrivée de la COVID-19 : éléments de comparaison avec d'autres événements perturbateurs.....	11
Chapitre 2 Deux cadres théoriques pour mieux comprendre les liens entre l'adolescent, sa famille et son école en temps de pandémie	14
Chapitre 3 Description de l'étude COVID-CRIRES.....	19
3.1 Recrutement	20
3.2 Analyse des données	22
3.3 Description des participants et de leur famille.....	23
Chapitre 4 Constats	27
4.1 Les impacts des mesures de confinement : la perte de repères	28
4.1.1 Modification des routines à la maison.....	30
4.1.2 Modification des routines : école en ligne et conditions d'apprentissage	41
4.2 L'effet de la pandémie sur leur humeur et leurs émotions.....	56
4.2.1 État d'esprit : humeur et émotions	56
4.3 Les relations avec la famille, les amis et les enseignants/enseignantes.....	64
4.3.1 Les relations avec les amis.....	66
4.3.2 Les relations avec les parents.....	67
4.3.3 Les relations avec les enseignants et enseignantes.....	70
Pistes de recommandations.....	75
Bibliographie.....	80

Chapitre 1 L'adolescent, sa famille et le contexte COVID-19

L'adolescence est une période de développement et consolidation du soi propre à la deuxième décennie de vie (Cloutier, 1996; Sanders, 2013; Steinberg, 2014) et elle est reconnue comme étant critique pour le développement psychosocial (Meeus, 2016).

Ces aspects sont développés par des relations positives, sécurisantes et stables à l'école et à la maison, qui, en retour, sont des atouts pour la résilience. Erickson nomme ce stade *identité versus confusion de rôle* car, étant une période de transformations physique et psychologique, elle s'accompagne d'une recherche d'identité à travers une exploration des valeurs personnelles, des croyances, et de buts ce qui amène nécessairement des questionnements souvent difficiles pour le jeune (Deslandes, 2019a; Sanders, 2013). Un besoin d'autonomie dans la prise de décisions, une variabilité dans le contrôle des émotions et d'actions font en sorte que les relations avec les parents, les enseignants et enseignantes, et même les ami(e)s se transforment à travers ces années de transition.

En parallèle, l'école devient un processus de socialisation pendant lequel l'adolescent devient de plus en plus conscient de perspectives extérieures, perspectives venant d'enseignants et enseignantes ou autres influences sociales (Berzonsky & Adams, 2003 cités dans Choudhury et al., 2006). Le processus de maturation se consolide alors à l'aide d'interactions entre les personnes et les contextes sociaux qui entourent l'adolescent (Greenberger, 1982, 1984; Meeus, 2016). Selon Greenberger (1982, 1984), l'identité de l'adolescent est une composante de l'autonomie vue sous l'angle de la maturité psychosociale. D'après Marcia (1994, 1996), au moins trois aspects du développement des adolescents et adolescentes sont importants pour le développement de leur identité:

l'assurance d'avoir le soutien parental; un sentiment de compétence et une capacité à adopter une position autoréflexive en regard de l'avenir (Deslandes et al., 2008).

Pour parvenir à une identité qui lui est propre, l'adolescent a besoin de se sentir compris et respecté. Ce processus peut se produire à l'aide de relations positives, sécurisées et stables (Anderson et al., 2004) avec un adulte compétent qui peut se trouver à l'extérieur du noyau familial. Ce genre de relations a été démontré comme étant un atout de résilience important chez l'adolescent (Masten & Reed, 2002 cités dans Anderson, 2004), et ce, quel que soit son statut de risque (Pianta & Walsh, 1998 cités dans Anderson, 2004). Pour plusieurs adolescents et adolescentes, ces relations se forment à l'école avec un membre du personnel, qu'il soit enseignant, intervenant ou autre. Malgré le fait que les relations créées diffèrent d'un enseignant à l'autre (Roorda et al., 2019), les résultats de Yu et al. (2018) démontrent que des interactions-clé entre enseignant et adolescent semblent combler les besoins développementaux, comme l'autonomie, la compétence et la connexion, des adolescents et adolescentes.

Il va sans dire que les relations basées sur l'apprentissage sont différentes des relations interpersonnelles mais, selon Tobbell et O'Donnell (2013), ces dernières sont un prérequis pour les relations d'apprentissage. De plus, la façon dont les enseignants et enseignantes établissent les relations interpersonnelles avec leurs élèves est hautement prédictive des émotions (plaisir ou anxiété) de ceux-ci car ces relations sont des agents importants autant pour l'influence d'émotions positives (Mainhart et al., 2018) que de motivation académique (Scales et al., 2020). En plus d'étudier la qualité des relations entre enseignants / enseignantes et élèves, en particulier les élèves à risque, il est important d'étudier l'attitude et la conviction du succès qu'ont les enseignants et enseignantes envers

le succès de leurs élèves (Davis & Dupper, 2004). Ces faits sont importants à considérer, car, au Québec, une étude longitudinale révèle que 35% des adolescents et adolescentes ont répondu avoir un niveau faible de sentiment d'appartenance à leur école alors que presque 20% estime avoir un niveau faible ou moyen de soutien social dans leur environnement scolaire (Traoré et al., 2018a). Alors, si les enseignants/enseignantes et la communauté scolaire travaillent pour renforcer les relations élève-enseignant, des améliorations considérables se produiront en ce qui a trait à la motivation, à l'engagement et la performance des élèves (Doré-Côté, 2007; Scales et al., 2020).

Et la famille...

Durant cette période que constitue l'adolescence, la famille peut naturellement jouer un rôle en influençant le développement psychosocial de l'adolescent. Les résultats d'une autre étude longitudinale incluant la participation de plus de 500 jeunes de 16 ans démontrent les bénéfices d'un environnement familial constant et prévisible pour un développement sain et suggèrent que les routines familiales, quoique peu étudiées, constituent un important facteur dans le développement à long-terme des adolescents et adolescentes (Barton et al., 2019). Selon Deslandes et Bertrand (2004) :

La compréhension du rôle parental est importante car elle détermine le type d'activités que le parent considérera comme étant nécessaires pour l'éducation de l'enfant. Elle varie beaucoup d'un parent à l'autre. Pour certains, il est plutôt important de gérer le quotidien. D'autres croient qu'il revient entièrement à l'école et aux enseignants de prendre en charge la scolarisation de l'enfant. D'autres se perçoivent comme des partenaires égaux des enseignants. Comment cette compréhension du rôle parental se développe-t-elle? Elle se construit à partir des croyances des parents sur le développement et l'éducation de l'enfant (Darling &

Steinberg, 1993) et des croyances sur les rôles de soutien qui sont appropriés à domicile et à l'école (p.415).

Au Québec, 31% des adolescents et adolescentes considèrent avoir un soutien social faible ou moyen dans leur environnement familial (Traoré et al., 2018a). Or, les nombreuses études de Deslandes (1996, 2005, 2010, 2019a) menées auprès d'un grand nombre d'adolescents québécois et adolescentes québécoises ont mis en évidence le rôle crucial du soutien affectif parental au regard de la réussite et du développement des jeunes. Selon Deslandes (2019b), « la littérature rapporte divers arguments en faveur de relations collaboratives entre l'école et la communauté. Trois différentes perspectives sont dégagées. Pour certains tenants, les relations école-famille contribuent à aider les écoles à mieux préparer les élèves dans l'apprentissage des compétences du 21e siècle, voire à mieux préparer les travailleur-se-s de demain » (p.2). Ceci ne peut être que pertinent dans le contexte de l'arrivée d'une pandémie planétaire. Voyons maintenant quelques détails plus ciblés à propos de cette pandémie inédite qui a frappé chacun d'entre nous.

L'arrivée de la COVID-19 : éléments de comparaison avec d'autres événements perturbateurs.

En mars 2020, les adolescents et adolescentes du Québec se sont soudainement retrouvés confinés à la maison à la suite de la fermeture des écoles dû à la pandémie du Covid-19. Contrairement aux désastres naturels, les réponses face aux pandémies encouragent l'isolation, la séparation et la quarantaine : ruptures de relations, pertes de repère, perturbations de routines (Sprang & Silman, 2013). Malgré le fait que nous ayons vécu la pandémie du H1N1 et du SRAS, les études rapportant les effets des désastres humains ou d'un confinement chez les jeunes sont limitées. L'incidence de choc post-traumatique et

de dépression chez les adultes à la suite de la pandémie du SRAS au Canada a été trouvé similaire à celle suivant les désastres naturels et le terrorisme (Hawryluck et al., 2004).

Les résultats d'une étude transversale examinant les bouleversements individuels et familiaux chez les jeunes de la 4^{ème} à la 12^{ème} année, 6 mois suivant l'attaque du 11 septembre 2001, démontrent que des facteurs tels que la perte d'emploi d'un parent, les déplacements réglementés de la part des parents, et la fermeture d'école étaient associés à des taux plus élevés de troubles de stress post-traumatique, de désordre de l'anxiété et de dépression (Comer et al., 2010). De plus, des problèmes de santé mentale tels qu'énumérés précédemment, en plus de troubles du sommeil chez des jeunes de 9 à 18 ans, ont été évalués à persister 3 ans suivant le tremblement de terre Ya'an en Chine en 2013 (Tang et al., 2018). Cependant, une étude basée sur un questionnaire de plus de 10 000 adolescents et adolescentes de 15 et 16 ans en Norvège a trouvé que la relation entre enseignant et élève était un mécanisme potentiel pour réduire les associations négatives entre les problèmes de santé mentale et le non-achèvement de l'école secondaire. Malgré ces résultats, l'auteur a aussi révélé que les élèves ayant des problèmes de santé mentale semblent recevoir moins de soutien de la part de leurs enseignants et enseignantes (Holen et al., 2018).

Au Québec, avant la pandémie, en se basant sur une étude faite par Traoré et al. en 2018a, presque 30% des adolescents et adolescentes semblaient présenter une détresse psychologique élevée. De plus, 17% souffraient de troubles anxieux et 6% de dépression non-diagnostiquée (Traoré et al., 2018a). Souvent, ces troubles de santé mentale sont accompagnés ou suivis de consommation de substances (Danielson et al., 2017; Maxwell et al., 2009; Schiff & Fang, 2016; Wagner et al., 2009). Les résultats d'une recension d'écrits ont démontré un lien entre la consommation de substances chez les jeunes et le

vécu d'une catastrophe naturelle ou d'origine humaine (Schiff & Fang, 2016). En 2017, presque 33% des adolescents et adolescentes au Québec ont dit avoir consommé de l'alcool dans les trente derniers jours, plus de 52% dans les douze derniers mois, 11% de façon régulière ou quotidienne et plus de 34% ont révélé avoir bu de façon excessive (Traoré et al., 2018b). Cette même étude révèle que 20% des adolescents et adolescentes disent avoir consommé de la drogue dans les douze derniers mois, et 10% dans les trente derniers jours.

La fermeture des écoles en mars 2020 a aussi entraîné un changement dans le mode d'apprentissage chez les jeunes. Les adolescents et adolescentes se sont soudainement retrouvés face à un autre défi. Quoique l'apprentissage à distance et hybride au secondaire n'a été que très peu étudié (Barbour & Reeves, 2009; Cavanaugh et al., 2009; Turley & Graham, 2019), les résultats de Stark (2019) ont démontré que les élèves en apprentissage à distance avaient un niveau de motivation inférieur comparé aux élèves en classe régulière et qu'elle était corrélée avec la performance dans le cours et non nécessairement avec les stratégies d'apprentissage. En prenant compte de cette nouvelle difficulté dans la vie des adolescents et adolescentes, il est important de s'interroger sur l'impact de ce changement quant au Québec, en 2017, 13% des adolescents et adolescentes sortaient du secondaire sans diplôme ou qualification (MEES, 2018) et 21.3% des garçons étaient en risque de décrochage (Traoré et al., 2018a).

Chapitre 2 Deux cadres théoriques pour mieux comprendre les liens entre l'adolescent, sa famille et son école en temps de pandémie

Notre lunette théorique est double, soit le modèle de l'influence partagée de Epstein (2018) et celui de la théorie de l'activité (Engeström, 2015). Selon Epstein, les éléments susceptibles de se manifester pour mieux saisir la vie des adolescents et adolescentes sont basés sur des décennies de recherche et de pratique dans les domaines de l'engagement éducatif et des partenariats école-famille-communauté. Le modèle d'Epstein consiste en trois sphères représentant les principaux contextes au sein desquels les adolescents et adolescentes apprennent et se développent : la famille, l'école et la communauté intersectées ou non selon les quatre forces suivantes : le temps, soit l'âge, le niveau scolaire et les conditions sociales du moment (force A), les caractéristiques, les philosophies et les pratiques de la famille (force B), l'école (force C) et la communauté (force D). On peut dire que certaines pratiques qui caractérisent les liens école-famille-communauté sont menées séparément et d'autres, conjointement. Par exemple,

Dans certaines écoles, il y a encore des éducateurs qui disent : "Si la famille faisait son travail, nous pourrions faire le nôtre". Et il y a encore des familles qui disent : "J'ai élevé cet enfant, maintenant c'est à vous de l'éduquer". Ces mots incarnent une vision de sphères d'influence distinctes.

D'autres éducateurs disent : "Je ne peux pas faire mon travail sans l'aide des familles de mes élèves et le soutien de cette communauté". Et certains parents disent : "J'ai vraiment besoin de savoir ce qui se passe à l'école pour pouvoir aider mon enfant". Ces phrases incarnent la théorie de la superposition des sphères d'influence" (traduction libre, Epstein, <https://organizingengagement.org/models/framework-of-six-types-of-involvement/>).

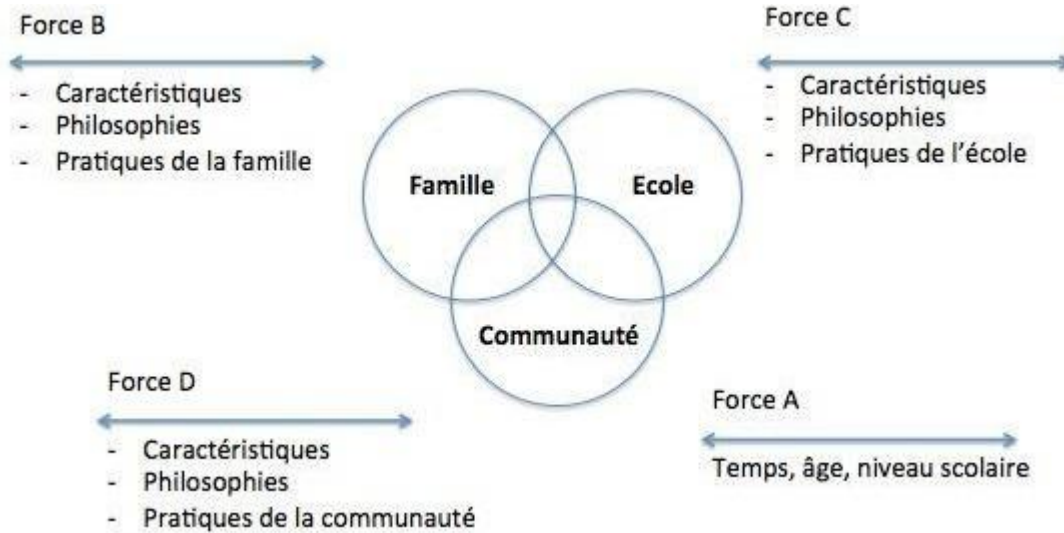
Une première forme d'implication de la part des parents et des éducateurs se produit lorsque les pratiques familiales et les environnements à la maison soutiennent les enfants en tant qu'élèves et lorsque les écoles comprennent les familles de leurs enfants. Un deuxième type de participation se met en place lorsque les éducateurs, les élèves et les familles adoptent des formes efficaces et réciproques de communication avec l'école. Une troisième forme de participation se produit lorsque les enseignants et enseignantes, les élèves et leurs familles organisent l'aide et le soutien des parents dans le contexte des activités des élèves. Lorsque des informations, des idées ou des formations sont fournies pour apprendre aux familles de quelle façon elles peuvent soutenir les élèves à la maison à faire leurs devoirs et à prendre d'autres décisions en lien avec les programmes scolaires, une autre forme de participation se manifeste. Peut venir ensuite s'établir une participation plus large lorsque les écoles incluent les parents dans les décisions scolaires. Quant à elle, une collaboration avec la communauté se produit lorsque des services, des ressources et des partenaires sont intégrés au processus éducatif pour renforcer les programmes scolaires, les pratiques familiales en soutien à l'apprentissage et au développement des élèves.

Notre recherche a choisi de porter une attention particulière à la structure interne du modèle présenté à la Figure 1. Cette figure illustre l'endroit et les façons dont les relations interpersonnelles et les patrons d'influence se produisent entre les individus au sein d'une famille, à l'école et dans la communauté en contexte COVID. Ces relations sociales se situent aux plans institutionnel et individuel. Tous les liens entre les éducateurs, les parents et la communauté et entre les différents contextes peuvent être représentés et étudiés dans le cadre de ce modèle. L'élève, principal acteur de son développement et de

ses apprentissages, est au cœur du modèle (Epstein et al., 2019, cités dans Deslandes, 2019a).

Figure 1

Modèle de l'influence partagée de Epstein



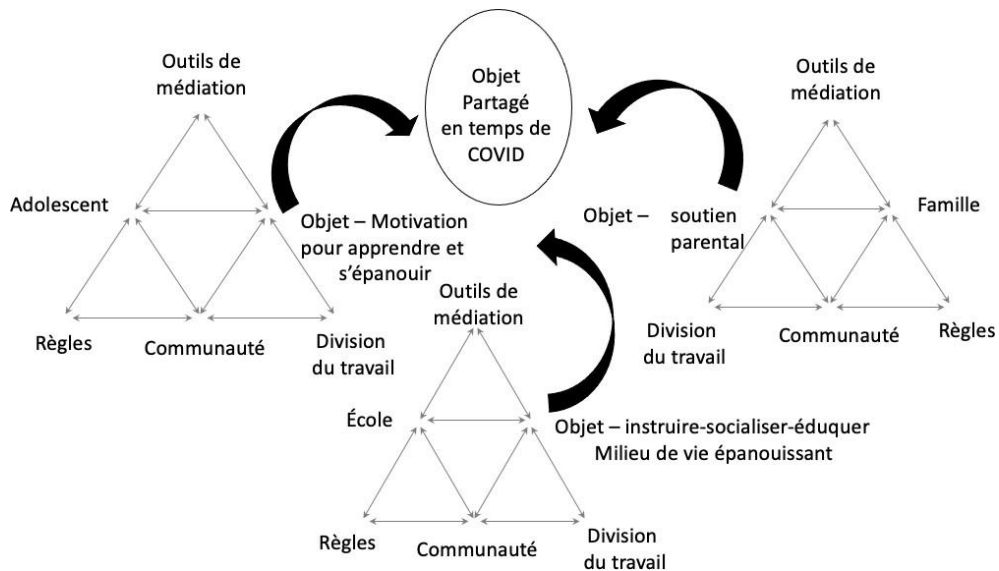
Note. Deslandes, 2004, p. 336

Afin de pousser plus loin notre compréhension des adolescents et adolescentes en temps de pandémie, nous avons choisi un autre modèle qui permet une lecture dynamique et interactionnelle de la réalité de l'adolescence frappée par la Covid-19. Le Finlandais Yrjö Engeström (1999) a proposé un modèle de l'activité intégrant la contribution d'un collectif aux actions individuelles - c'est-à-dire les règles du milieu, la division du travail entre les acteurs et les pratiques institutionnalisées d'une communauté qui partage un intérêt commun. La théorie de l'activité examine l'activité humaine en termes de situation sociale - par exemple, en relation avec le monde de l'apprentissage (Parks, 2000). Engeström (1999) place l'individu au centre d'un système d'activité composé de six pôles interdépendants (sujet, outils, règles, division du travail, communauté et objet d'étude),

chaque pôle différent représentant des nœuds clés de ce système (figure 2). Bien que ces pôles puissent être considérés séparément, ils doivent être interprétés comme étant interconnectés. Ce modèle offre une grille de lecture dynamique pour l'analyse de pratiques sociales comme celles qui nous ont été déclarées par les adolescents et adolescentes durant la pandémie. Ainsi, l'activité est orientée vers un but et médiée par des outils ; l'activité poursuivie par le sujet est analysée dans sa dynamique, ses transformations et dans son évolution en tenant compte de l'histoire personnelle des individus et de la culture de sa communauté.

Figure 2

Systèmes d'activité 'Adolescent-Famille-École' en temps de COVID : quel sera l'objet potentiellement partagé?



Plusieurs éléments agissant sur l'adolescence sont susceptibles de créer des tensions dans la vie quotidienne des jeunes et la vision qu'ils ont de leur avenir. Ces éléments pourraient comprendre des modifications liées aux règles et routines de la vie quotidienne, des

modifications de la relation à l'enseignant ainsi que des modifications en regard des outils proposés par l'enseignant et mobilisés par le jeune dans l'acte d'enseignement|apprentissage. Rappelons que l'élève est considéré comme principal agent de son apprentissage et de son développement en tant qu'adolescent. Selon la théorie de l'activité, l'introduction de nouveaux éléments, tels la Covid-19 s'accompagne d'une remise en question des règles et de la division du travail d'une collectivité qui règle l'activité d'enseignement|apprentissage de l'adolescent. En regardant plus attentivement la figure 2, on peut se demander si, en contexte pandémique, l'adolescent, l'école et sa famille ont une même représentation des conditions liées à l'apprentissage : motivation pour apprendre et s'épanouir pour l'adolescent, soutien parental au cœur de la famille et instruire, socialiser et qualifier pour l'école. Quelles sont les zones d'intersection qui se démarquent, se dégagent en tant de pandémie?

L'originalité de notre recherche réside donc dans le regard posé sur la structure interne du modèle de l'influence partagée sous l'angle de systèmes d'activité où l'adolescent voit ses règles et routines, ses relations avec ses parents, ses amis, ses enseignants et enseignantes et d'autres intervenants, modifiées assez brutalement.



Chapitre 3 Description de l'étude COVID-CRIRES

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le contexte global de l'étude quantitative et qualitative vise à identifier les tensions vécues par 1057 adolescents québécois et adolescentes québécoises alors que la Covid-19 les oblige à redéfinir leur rapport à la vie familiale, à l'apprentissage et à l'école. Ces tensions, si résolues, deviennent productrices d'une nouvelle forme d'activité. En revanche, si elles demeurent non résolues, elles sont paralysantes et les adolescents et adolescentes vivent des situations internes conflictuelles.

Les objectifs de recherche étant d'essayer de comprendre la réalité des adolescents et adolescentes pendant un moment très spécifique de leur vie, cette recherche se veut, dans un premier temps, exploratoire. En cohérence avec les objectifs de la recherche, les résultats se concentrent sur les données qui reflètent les tensions afin de fournir une image plus claire de l'impact de la COVID-19 sur les conditions d'apprentissage des adolescents et adolescentes.

Les études portant sur le vécu des adolescents et adolescentes en temps de confinement sont très limitées et nous avons comme objectif d'approfondir les connaissances sur ce sujet. Nous avons utilisé les premiers résultats quantitatifs qui ont été publiés dans des revues arbitrées tout comme des médiums de diffusion pour grand public¹. L'analyse des données quantitatives nous a guidées, dans un deuxième temps, vers une analyse qualitative fine des réponses aux questions ouvertes où les adolescents et adolescentes ont pu s'exprimer plus librement.

¹ <https://theconversation.com/quebec-tried-to-keep-schools-open-during-the-pandemic-heres-what-high-school-students-experienced-169119>

<https://rire.ctreq.qc.ca/ladolescent-au-coeur-dun-systeme-dactivite-en-contexte-de-covid-19/>

Les outils quantitatifs mobilisés se sont inspirés en grande partie des instruments de mesure traduits, validés puis utilisés dans plusieurs recherches de Deslandes et son équipe (1996 à 2010). Le questionnaire élaboré a été rendu disponible en ligne sur un logiciel d'enquête open source (LimeSurvey). Les cinquante-deux questions explorent les objectifs décrits précédemment et le questionnaire est divisé en quatre parties :

1. Les caractéristiques des participants et de leurs familles (p.ex. données sociodémographiques).
2. L'organisation physique et scolaire (p.ex. outils de travail, gestion de temps).
3. Les perceptions sur l'environnement scolaire (p.ex. horaire scolaire, activités parascolaires).
4. Les relations avec les parents, les enseignants, les intervenants de l'école et les amis (pendant le confinement et suivant le retour en classe en septembre 2020).

La validité du questionnaire a été évaluée à l'aide de onze personnes qui l'ont complété en pré-test et ainsi assurer la clarté des questions, certains ajustements ayant été faits. La fiabilité a été jugée par une mesure de cohérence interne et évaluée par l'alpha de Cronbach.

3.1 Recrutement

Nous avons comme but de nous adresser à tous les adolescents et adolescentes du Québec inscrits au secondaire en septembre 2020. En 2018-2019, presque 410 000 adolescents et adolescentes y étaient inscrits². Ce nombre inclut les élèves des écoles publiques, privées

²[https://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPEROS5KXL10606819918229\[X\\$^&p_lang=1&p_m_o=MEE&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3413#tri_de_tertr=0&tri_co_m_scol=0&tri_ordr_ensgn=1&tri_niv_scol=1&tri_lang=1](https://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPEROS5KXL10606819918229[X$^&p_lang=1&p_m_o=MEE&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3413#tri_de_tertr=0&tri_co_m_scol=0&tri_ordr_ensgn=1&tri_niv_scol=1&tri_lang=1)

et gouvernementales de langues française, anglaise et autochtone. Les participants à cette étude étaient des adolescents et adolescentes inscrits dans des écoles secondaires du Québec en septembre 2020. Les écoles publiques et privées des commissions scolaires françaises et anglaises ont été incluses dans l'étude. Le calcul de la taille de l'échantillon pour notre projet de recherche de niveau descriptif était de 385. Cette taille d'échantillon est basée sur une marge d'erreur statistique de 5% à un niveau de confiance de 95% (Bartlett, 2001). Le recrutement des adolescents et adolescentes s'est fait en premier lieu par infolettre envoyée aux directeurs de chaque école secondaire du Québec et à la Fédération des comités de parents du Québec les invitant à diffuser le projet par courriel à tous les parents de leur école/comité. Des courriels d'invitation ont ainsi été envoyés à 598 directeurs d'écoles à partir de la semaine du 19 novembre 2020. Deux commissions scolaires francophones et deux commissions scolaires anglophones nous ont demandé de soumettre un formulaire de consentement avant de pouvoir contacter directement les écoles. Les formulaires ont été complétés et soumis à trois de ces commissions scolaires ; cependant en raison de son coût, la demande à l'une des commissions scolaires anglophones a été mise en attente. Nous avons reçu les premiers questionnaires complétés le 19 novembre 2020 et l'enquête a été clôturée le 3 avril 2021.

L'invitation aux parents incluait la description et les objectifs du projet. Si les parents acceptaient que leur adolescent prenne part au projet de recherche, leur consentement, était fait de façon implicite et anonyme par le partage d'un hyperlien avec ces derniers. Les adolescents et adolescentes qui désiraient participer au projet avaient donc accès au questionnaire par cet hyperlien. En lisant l'introduction du questionnaire,

l'adolescent prend connaissance des objectifs du projet de recherche et de son rôle en tant que participant. Il a à ce moment la chance de poursuivre vers le questionnaire s'il acceptait de participer au projet ou de quitter le site s'il refuse. Les réponses aux questions se sont faites de manière anonyme et volontaire et le consentement, expliqué dans l'introduction, s'est fait de façon implicite en cliquant vers la première question du sondage. Parmi les questionnaires reçus, 929 ont été entièrement complétés et 128 ont été partiellement complétés parce que les adolescents et adolescentes ont arrêté avant la fin. Les réponses du questionnaire furent compilées et enregistrées sur la plateforme LimeSurvey et la chercheuse responsable a eu accès en s'identifiant sur la plateforme. Le projet a été approuvé par le comité d'éthique de l'Université Laval (2020-286/28-09-2020).

3.2 Analyse des données

Les analyses quantitatives ont été réalisées à l'aide des logiciels d'analyse SPSS 26. Après le nettoyage des données, les analyses quantitatives ont été réalisées en effectuant d'abord des analyses descriptives pour chaque variable, telles que les fréquences, les pourcentages et les histogrammes. Ensuite, des analyses bivariées ont été effectuées pour examiner les associations entre certaines variables (par exemple : cycle scolaire, statut familial, sexe, etc.). Enfin, des analyses d'indépendance et de force d'association ont montré les associations existantes avec l'utilisation du khi-carré et du V de Cramer. Les tensions documentées ont été délimitées dans les systèmes d'activité émergents et les pistes de solution possibles pour mettre en place une zone proximale de développement.

Les analyses qualitatives des questions ouvertes ont été faites avec le logiciel MaxQda. 2298 commentaires et réponses y ont été intégrées. La codification à ce premier niveau d'analyse qualitative nous a permis d'aller plus en détails quant à la recherche de

sens donné aux commentaires des adolescents et adolescentes qui ont participé à la recherche. Ce volet qualitatif vient éclairer le volet quantitatif. Une deuxième étape de l'analyse s'est voulue inductive, car nous avons fait émerger en catégories la façon dont les jeunes ont relaté percevoir leurs ajustements face à la pandémie. La façon de délimiter les catégories s'est basée sur une codification d'unités de sens qui ont émergé (2254 segments codés et catégorisés) (Barma, 2018). Au cours de ce processus, plusieurs rencontres avec les membres de l'équipe de recherche ont eu lieu et ont permis une triangulation des résultats en vue d'assurer la validité scientifique des interprétations. Lors de la codification, nous avons fait preuve de prudence de jugement, mais nous ne pouvons éliminer le fait que nos interprétations furent coconstruites. Les membres de l'équipe se sont assurés d'effectuer la codification de la même manière pour la suite du processus. L'étape des premières mises en relation nous a permis d'utiliser plusieurs types de liens (fonctionnels, hiérarchiques, de ressemblances, de dépendances) entre les catégories qui ont été délimitées. Ces arborescences de catégories se sont dégagées et ont donné suite à une intégration des analyses qualitatives dans le modèle de l'influence partagée de Epstein et celui des systèmes d'activité de Engeström.

3.3 Description des participants et de leur famille

La première partie du questionnaire cherchait à recueillir des détails sur certaines caractéristiques sociodémographiques des adolescents et adolescentes (participants). À quel genre il s'identifie, quel est son âge, son niveau scolaire, dans quelle région du Québec il habite, le type d'école fréquenté (publique ou privée), la langue dans laquelle il effectue ses apprentissages.

Le tableau 1 en présente les grandes lignes : plus de filles que de garçons ont répondu. Les caractéristiques sociodémographiques des participants à l'étude étaient diversifiées tant en matière d'âges (13 à 18 ans), de genre (59% filles, 38% garçons, 3% autres), d'écoles fréquentées (83% publiques, 17% privées), de types de programmes (65% programme régulier 25% programme particulier, 2% DEP et 8% autres) et 98% d'entre eux étudient en français. Plus de 63% des jeunes vivent avec leurs deux parents (biologiques ou adoptifs). Leur âge était réparti assez également, qu'ils soient au premier ou deuxième cycle du secondaire. 88% se déclarent Québécois et 99% étudient en français. Le tiers d'entre eux mentionne être inscrit à un programme particulier au secondaire.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des participants

Caractéristiques	<i>n</i>	%
Genre		
Fille	626	59.2
Garçon	405	38.3
Autre	26	2.5
Âge		
Moins de 13 ans	341	32.3
14-15 ans	430	40.7
Plus de 16 ans	285	
Ethnicité		
Québécois ou Canadien	926	87.6
Autre	131	12.4
Langue d'étude		
Français	1048	99.1
Anglais	9	0.9
Programme d'étude		
Régulier	704	66.6
Programme particulier	314	29.7
Diplôme d'études professionnels	16	1.5
Autre	23	2.2

Quant aux caractéristiques socio-démographiques des familles des adolescents et adolescentes, les deux tiers vivent avec leurs parents. 48% des pères ont un niveau d'études post-secondaire, les mères dans une proportion de près de 63%. Durant la pandémie, 74% des pères occupent un emploi à plein temps, une diminution de près de 9% comparativement au pourcentage d'avant la pandémie (83%). Les adolescents et adolescentes déclarent que leur mère travaillait dans une proportion de 75% avant la pandémie avec un recul de 6% (68%) pendant la pandémie.

Tableau 2

Caractéristiques socio-démographiques des familles des participants

Caractéristiques	<i>n</i>	%
Structure familiale		
Deux parents (biologiques ou adoptifs)	709	67.1
Autre	347	32.9
Niveau d'éducation du père		
Primaire et quelques années du secondaire	110	10.4
Diplôme d'études secondaires	238	22.6
Cégep ou université	504	47.8
Ne sait pas ou ne s'applique pas	202	19.2
Niveau d'éducation du mère		
Primaire et quelques années du secondaire	48	4.6
Diplôme d'études secondaires	178	16.9
Cégep ou université	663	62.9
Ne sait pas ou ne s'applique pas	165	15.6
Emploi du père avant la pandémie		
Sans emploi	32	3
Travail - temps partiel	69	6.6
Travail - plein temps	874	83.1
Autre	77	7.3
Emploi du père depuis la pandémie		
Sans emploi	77	7.4
Travail - temps partiel	102	9.8
Travail - plein temps	769	73.7
Autre	95	9.1

Caractéristiques socio-démographiques des familles des participants (suite)

Caractéristiques	<i>n</i>	%
Emploi de la mère avant la pandémie		
Sans emploi	66	6.3
Travail - temps partiel	119	11.3
Travail - plein temps	787	74.9
Autre	79	7.5
Emploi de la mère depuis la pandémie		
Sans emploi	100	9.6
Travail - temps partiel	131	12.5
Travail - plein temps	719	68.8
Autre	95	9.1

Les adolescents et adolescentes qui ont répondu au questionnaire proviennent de seize régions du Québec. En ordre décroissant, pour les cinq régions les plus représentées, on retrouve : Chaudière-Appalaches, Outaouais, Laval, Capitale-Nationale et Mauricie.

Tableau 3

Régions habitées par les participants

Régions	<i>n</i>	%
Abitibi-Témiscamingue	2	0.2%
Bas St-Laurent	8	0.8%
Capitale-Nationale	90	8.5%
Centre-du-Québec	21	2.0%
Chaudière-Appalaches	272	25.7%
Côte-Nord	1	0.1%
Estrie	25	2.4%
Lanaudière	67	6.3%
Laurentides	32	3.0%
Laval	159	15.0%
Mauricie	73	6.9%
Montérégie	25	2.4%
Montréal	27	2.6%
Nord-du-Québec	4	0.4%
Outaouais	248	23.5%
Saguenay-Lac-St-Jean	3	0.3%

Chapitre 4 Constats

Rappelons brièvement qu'au Québec, au cours de la période étudiée, les écoles secondaires sont restées ouvertes, mais que les élèves du secondaire ont été placés dans des « classes bulles » afin qu'ils ne se mêlent qu'avec les camarades de leur propre classe. Ceux de 4^{ème} et 5^{ème} secondaire, voire 3^{ème} allaient physiquement à l'école un jour sur deux, sauf lorsqu'une éclosion de Covid-19 les renvoyait à la maison pendant 14 jours pour recevoir de l'enseignement en ligne, tout comme tous les autres élèves du secondaire. Il faut donc se remémorer que le lieu physique d'apprentissage fluctuait d'une façon imprévisible pour eux. Rappelons-nous également que dans les semaines qui ont suivi le confinement en mars 2020, il y a eu de la confusion lorsque le ministre de l'Éducation du Québec a comparé l'école à la maison à des « vacances » pour eux avant de préciser que l'année scolaire n'était pas terminée.

D'une façon générale, nos résultats quantitatifs et qualitatifs démontrent que les adolescents et adolescentes ont traversé une période difficile. Ils ont évoqué de la tristesse, de la démotivation, de la perturbation dans leurs routines quotidiennes à l'école et à la maison tout comme une perte de repères par rapport à leurs conditions d'apprentissage. Plus d'un tiers d'entre eux ont déclaré ne pas avoir accès à un espace calme pour étudier à la maison ou pour suivre leurs cours en ligne. Le cinquième d'entre eux n'avait pas accès à un ordinateur de façon régulière.

Après le premier confinement, lorsqu'ils sont retournés en classe en septembre 2020, moins du tiers se sentait prêt académiquement à retourner à l'école. 57 % ont déclaré que leurs résultats scolaires étaient moins bons et 24 % ont dit ne pas comprendre la matière enseignée. Si l'on examine les éléments qui semblent affecter négativement leur volonté

de faire de leur mieux à l'école, 42 % d'entre eux l'attribuent aux changements dans leurs routines et 55 % s'ennuient de l'école. 65 % ont déclaré qu'ils manquaient de motivation pour réaliser leurs travaux scolaires.

Face aux défis liés à la perte de repères auxquels ils ont fait face, ils se sont également retrouvés plus nombreux en emploi. Les modifications dans leurs relations avec leur famille, leurs amis et leurs enseignants et enseignantes se sont traduites par une augmentation du stress perçu au sein de leur famille, principalement parce qu'ils ont trouvé difficile de partager l'espace familial et les ressources technologiques. Lorsqu'on leur a demandé s'ils étaient heureux de retrouver leurs amis à l'école en septembre 2020, 86 % des élèves ont répondu positivement.

Voyons maintenant plus en détails des constats qui se dégagent de l'analyse de leurs propos.

4.1 Les impacts des mesures de confinement : la perte de repères

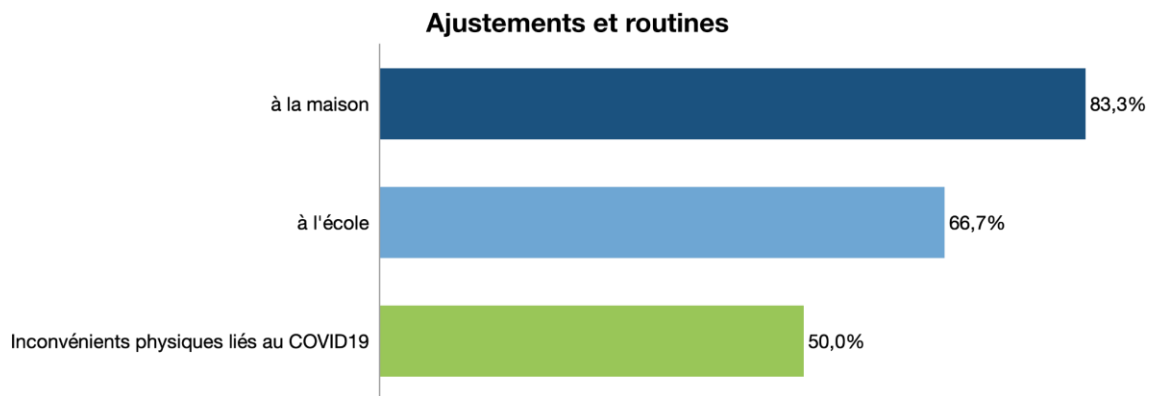
Dès mars 2020, les adolescents et les adolescentes ont eu à faire rapidement des ajustements en lien avec la localisation physique de leur apprentissage, la disponibilité des ressources auxquelles ils avaient accès et la fréquence des devoirs en contexte du COVID-19. Comme la passation du questionnaire s'est déroulée entre décembre 2020 et avril 2021, les adolescents et adolescentes ont partagé soit leurs perceptions rétrospectivement ou au moment de l'enquête. Lorsque le questionnaire a été rempli, plus de la moitié des répondants allaient à l'école tous les jours, le tiers seulement quelques jours par semaine et quatorze pourcents restaient à la maison tous les jours.

La figure 3 indique en pourcentage que pour tout ce qui a été codé en lien avec les ajustements et les routines, trois sous-catégories émergent et illustrent ce qui semble

préoccuper les adolescents et les adolescentes: les ajustements à la maison (83,3%), ceux vécus à l'école (66,7%) et ceux plus largement liés aux inconvénients physiques qu'ont requis la mise en place de mesures sanitaires appelées par la COVID-19 (50%).

Figure 3

Ajustements et routines



Voyons d'abord des témoignages qui s'expriment en lien avec les ajustements faits en début de pandémie alors que tous se sont retrouvés à la maison. Certains d'entre eux semblent en avoir réellement souffert, d'autres y voient des aspects plus positifs.

Le confinement a eu des répercussions pour plusieurs d'entre eux en garde partagée qui se sont retrouvés isolés d'un de leur parent.

Ce qui m'attriste le plus de la COVID, c'est que je ne peux plus voir mon père. Il vit trop loin de nos écoles pour que mon frère et moi passions la semaine chez lui. Ça fait 3 mois que je ne l'ai pas vu et, voyant la tendance des nouveaux cas, je me demandais la prochaine fois que je pourrais le voir.

Les aspects de démotivation et d'organisation du travail sont également mentionnés.

Le fait de rester à la maison me démotive beaucoup.

[À la maison lors du premier confinement en 2020], je n'organisais pas mon temps et je n'avais pas de routine, je ne me suis donc pas vraiment adapté de mars à juin. J'ai alors perdu toute motivation pour l'école.

Pour d'autres, en revanche, une supervision accrue des parents a eu un effet bénéfique.

Vu que l'école était à la maison mes parents vérifiaient absolument tous mes devoirs donc j'avais des encore meilleures notes qu'avant.

Mes parents m'aidaient à comprendre quand j'avais des difficultés et ma sœur me servait de prof car elle est plus avancée scolairement.

Si l'on examine les éléments qui semblent affecter leur volonté de faire de leur mieux à l'école, 42% l'attribuent aux changements dans leurs routines. Qu'ils soient positifs ou négatifs, la modification des routines à la maison mérite d'être approfondie.

4.1.1 Modification des routines à la maison

Le tableau 4 présente des résultats liés aux heures consacrées au sommeil, aux jeux vidéo, aux devoirs, aux activités physiques, au temps passé sur les réseaux sociaux et aux heures passées à travailler pour un travail rémunéré en dehors du cadre scolaire.



Tableau 4*Routines journalières et hebdomadaires*

Routines	<i>n</i>	%
Heures de sommeil		
Moins de 8 heures	442	41,9
Plus de 8 heures	256	58,1
Heures de jeux vidéo		
Ne joue pas	110	10,4
Moins de 2 heures	222	21,1
Plus de 2 heures	722	68,5
Heures de devoirs		
Ne fait pas de devoir	52	4,9
Moins de 1 heures	362	34,2
Entre 1 et 2 heures	461	43,6
Plus de 2 heures	178	16,8
Heures d'activités physiques		
Ne fait pas d'activités	65	6,2
Moins d'une heure	459	43,5
Plus d'une heure	530	50,3
Heures de réseaux sociaux		
Ne va pas sur les réseaux	62	5,9
Moins de 2 heures	451	42,6
Entre 2 et 3 heures	225	21,3
Plus de 3 heures	316	30

Sommeil

Au Québec, 34% des adolescents et des adolescentes dorment moins que la durée recommandée (entre 8 et 10 heures), durée qui varie selon le groupe d'âge (QSHSS, 2018). Nos données indiquent que durant la pandémie, 42% dormaient moins de 8 heures par nuit. Ceci révèle une diminution importante des heures de sommeil chez ces jeunes au moment où ils ont répondu au questionnaire.

Un adolescent exprime le fait que le contexte pandémique a un impact à la fois sur ses résultats scolaires et sur son sommeil. Le manque d'activités physiques semble nuire également.

Cela affecte mon sommeil et mes résultats. Ma moyenne générale a baissé d'environ 10% depuis l'an passé.

Mon manque de sommeil et d'activité physique ont augmenté à cause de la surcharge de devoirs.

Un autre soutient par ailleurs que l'école en ligne le sert et que ça lui permet de dormir plus.

Je ne manque pas de motivation, de plus, j'aime l'école en ligne ça me donne du temps de plus pour faire mes travaux et pour dormir.

Jeux vidéo

Selon CEFRIO (2019), chez les 13-17 ans, 39 % passe plus de 11 heures/semaine sur les appareils électroniques et 26% dépassent la durée recommandée deux heures par jour. Les données recueillies auprès des 954 adolescents et adolescentes qui ont répondu à cette question s'éloignent d'une façon importante de ces chiffres. En effet, 68,5% déclarent y consacrer plus de deux heures par jour soient environ plus de 15 heures par semaine.

Pour ceux qui jouent à des jeux vidéo plus de 4 heures par jour, 52 % dorment moins de 8 heures, contre 36 % qui jouent moins de 3 heures par jour. Voici ce que certains d'entre eux ont dit :

... parce que j'ai plus de difficulté à me concentrer car j'ai envie de faire d'autres choses comme jouer au jeux vidéo car je pourrais le faire car je suis à la maison.

À la maison, il y a beaucoup de distractions comme mon téléphone et des jeux vidéo.

J'étais dans mon lit à gamer pendant les cours de sciences et j'ai fait mes math au 2/3 et je n'ai pas fait le reste.

Parce qu'il y a du bruit à la maison et il y a beaucoup de distraction comme la possibilité de jouer au jeux vidéo ou de faire autre chose.

Devoirs

60% des participants à l'étude passent plus d'heures par jour à faire leurs devoirs. Pour certains d'entre eux, la tâche est plus ardue en contexte de pandémie alors qu'ils sont, soit à la maison, ou une journée sur deux à l'école ou encore sujets aux aléas du renvoi à la maison quand une écloison se déclare au sein de leur classe.

J'ai l'impression que depuis qu'on fait 1 jour sur 2 à la maison, j'ai parfois plus de travail à faire. Il arrive quelques fois que je ne passe même pas mes fins de semaines à me reposer, je dois faire des devoirs une bonne partie de la journée et parfois même étudier le soir. Je n'avais pas à sacrifier mes fins de semaine et mes journées de congé pour arriver à faire tous mes travaux avant la pandémie. Je trouve ça épuisant parfois.

En contexte pandémique, un jeune partage sur papier la lourdeur qu'il ressent et la difficulté à trouver un nouvel équilibre.

C'était compliqué, on avait tellement de travaux à faire que j'ai eu de la misère à trouver un équilibre entre devoirs et amusements. J'ai eu beaucoup de stress et je ne me sentais pas bien du tout. J'avais toujours un fardeau sur les épaules qui ne partait jamais.

Pour certains, même s'ils obtenaient les mêmes résultats, la charge de travail semble plus lourde et ils doivent y mettre beaucoup plus d'efforts. Un jeune exprime le fait qu'alors

qu'il est tout le temps à la maison au début de la pandémie et au retour en classe en septembre 2020, leurs professeurs leur donne des travaux difficiles et irréalistes en termes de temps à y consacrer.

... car pendant un bon bout nous n'avions pas d'école et en revenant les profs nous bombardaient comme si on avait seulement ça à faire et c'est encore ça.

L'école et les profs pensent qu'ils sont les seuls au monde à nous donner des devoirs et travaux de 8 pages par matière pendant qu'on est en train de se transformer en Zombies.

De plus, plusieurs professeurs ne s'adaptent pas bien à la situation en nous donnant une quantité de travail normale pour une année de 5e secondaire (charge de travail considérable pour moi et mes camarades, je peux vous l'assurer), durant cette année anormale.

Bon nombre de commentaires des participants font état d'une baisse de motivation à effectuer les travaux demandés et même à procrastiner.

La Covid me donnait beaucoup moins de motivation pour travailler dur et garder du plaisir dans ma vie.

J'ai eu plus de difficulté à trouver une motivation pour faire des travaux ou des tâches.

Cette baisse de motivation a des impacts sur leurs résultats scolaires.

J'ai développé un manque de motivation face à la vie, ce qui a mené à de la procrastination et ainsi la qualité de mes travaux a diminué.

Je ne remettais pas mes travaux dans une ou deux matières et cela m'a valu deux matières non évaluées sur mon bulletin.

Je n'ai aucune motivation, ma santé mentale va souvent mal alors je ne fais rien.

Activités physiques

Selon le gouvernement du Canada (2019)³, il est recommandé aux adolescents et adolescentes d'accumuler au moins 60 minutes d'activité physique modérée à vigoureuse par jour, en moyenne — cela est possible grâce à un éventail d'activités comme le vélo, le patin à roues alignées, le soccer, le football, etc. D'après nos résultats, 50% des adolescents et adolescentes atteignent ce seuil de plus d'une heure d'activité physique par jour. Cependant, si on se limite aux données quantitatives, nous n'obtenons pas la juste mesure de ce que les adolescents québécois et adolescentes québécoises ont vécu entre mars 2020 et avril 2021 alors que les activités sportives parascolaires furent suspendues comme en témoigne le prochain extrait.

Enlever les sports est la pire idée que le gouvernement a pu faire pour moi. Mon sport (le hockey) était une de mes seules motivations pour faire des efforts et passer au travers de la semaine. Sans mon sport, ma seule motivation de faire des efforts est de ne pas décevoir mes parents.

Le manque de motivation est identifié clairement par les jeunes en lien avec la perte de leurs activités parascolaires. En voici des exemples :

Le fait qu'il n'y ait pas d'activités parascolaires sportives à l'école déprime plusieurs élèves, c'était comme une échappatoire.

³ <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/vie-saine/conseils-activite-physique-jeunes-12-17-ans.html>

Il y a un gros manque de motivation chez moi vu que je ne pouvais plus voir mes amies ni faire des activités parascolaires. Ce qui a fait que je n'avais aucune motivation pour apprendre.

J'ai très peu de cours d'éducation physique en présence, je n'ai plus de parascolaire.

Sans le parascolaire ou les sorties, l'école est très centrée sur les études puisqu'il ne reste que ça.

Même chose pour le bénévolat :

Je n'ai plus aucun sport et tout mon bénévolat est annulé

Réseaux sociaux

Selon les conclusions de l'Enquête de 2018 sur les comportements de santé des jeunes d'âge scolaire de 11 à 15 ans (Traoré et al., 2018b),

La fréquence d'utilisation des médias sociaux déclarée par les jeunes est utilisée pour déterminer une utilisation intensive (contact en ligne « presque tout le temps, tout au long de la journée »). Dans l'ensemble, en ce qui concerne les élèves de 11 à 15 ans, les filles (38,0 %) sont plus nombreuses que les garçons (30,0 %) à faire état d'une utilisation intensive des médias sociaux. Autant chez les garçons que les filles, il y a augmentation avec l'âge de l'utilisation intensive des médias sociaux⁴.

Nos données indiquent que 51% des adolescents québécois et adolescentes québécoises qui ont répondu à notre questionnaire passent plus de deux heures par jour à naviguer sur les

⁴ <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/science-recherche-et-donnees/utilisation-medias-sociaux-connexions-relations-canadien-adolescents.html>

médias sociaux. Ce qui peut sembler préoccupant tient au fait que 17% d'entre eux y consacrent plus de 4 heures par jour. N'ayant pas eu recours au critère 'utilisation intensive' comme celui utilisé dans l'Enquête HBSC, nous ne pouvons pas vraiment comparer mais il nous semble pertinent de lever un drapeau rouge sur des résultats qui semblent alarmants considérant l'horaire quotidien d'un jeune qui fréquente l'école : cours suivis en ligne ou en classe, activités parascolaires, activités physiques, temps consacré au sommeil, temps consacré aux études et parfois au travail rémunéré, sans compter le temps pour les besoins de base tels l'alimentation. À la question « En général, combien d'heures par jour vas-tu sur les réseaux sociaux? » voici ce que nous avons obtenu comme réponses.

Tableau 5

Nombres d'heures d'utilisation des réseaux sociaux

Temps alloués	<i>n</i>	%
Je ne vais pas sur les réseaux sociaux	62	5,9
Moins d'une heure	177	16,8
Entre 1 et 2 heures	274	26,0
Entre 2 et 3 heures	225	21,3
Entre 3 et 4 heures	134	12,7
Entre 4 et 5 heures	83	7,9
Plus de 5 heures	99	9,4

Travail rémunéré

Un tiers des élèves avaient un emploi rémunéré au moment où ils ont rempli le questionnaire. Selon l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS)⁵, cela représente une augmentation d'environ 8% car on comptait que 22 % des adolescents et adolescentes du secondaire (généralement âgés de 12 à 18 ans) avaient un emploi rémunéré auprès d'un employeur en 2016-2017. Bien que nous ne sachions pas dans quelle mesure l'emploi rémunéré des adolescents et adolescentes a pu changer entre 2017 et la période juste avant la pandémie, il est possible de croire qu'un bon nombre d'adolescents et adolescentes aient décidé de se trouver un travail rémunéré pendant le confinement.

À la question : « Actuellement, travailles-tu pour un employeur? », voici la répartition des réponses des jeunes au moment de notre enquête.

Tableau 6

Travail rémunéré chez les adolescents et adolescentes

Travail rémunéré	<i>n</i>	%
Oui	306	29,1
Non	747	70,9

Plus en détails, nos données indiquent que parmi ceux qui travaillent, 14 % déclarent y consacrer plus de 11 heures par semaine.

⁵ <https://statistique.quebec.ca/fr/enquetes/eqsjs>

Tableau 7

Nombre d'heures alloués au travail rémunéré

Nombres d'heures de travail rémunéré	<i>n</i>	%
A un travail (oui)	306	28,9
10 heures et moins	158	14,9
Entre 11 et 15 heures	85	8
16 heures et plus	63	6

Voici quelques extraits de jeunes qui témoignent de cette réalité qui est celle de réconcilier études à temps plein et travail rémunéré durant la pandémie.

J'ai remarqué que la plupart de mes coéquipiers de classe qui travaillaient à temps partiel pour pouvoir payer leurs études avaient de la difficulté à faire tous les travaux demandés.

J'ai fait mes devoirs en revenant du travail vers 11h00 pm pendant une heure ou 2 heures et je me levais vers 4h30-5h du matin tout le temps de la pandémie.

Le tableau 8 des fréquences et résultats du Khi-carré pour les heures de sommeil dans les heures d'activité est révélateur. Parmi les adolescents et adolescentes qui jouaient à des jeux vidéo et sont actifs sur les médias sociaux, 16% passaient plus de 4 heures par jour à des jeux vidéo et également plus de 3 heures par jour sur les médias sociaux. Chez les adolescents et adolescentes qui travaillent plus de 16 heures par semaine (6% d'entre eux), 64% dorment moins de 8 heures tandis que 42% de ceux qui travaillent moins de 11 heures par semaine et 38% de ceux qui ne travaillent pas dorment moins de 8 heures. Si on regarde plus précisément les liens entre les heures de sommeil et les heures d'activités telles les

jeux vidéo, l'emploi rémunéré et l'utilisation des médias sociaux, parmi le groupe qui passe plus de 3 heures par jour sur les médias sociaux, 42% dorment moins de 8 heures. 68% passent plus de 2 heures par jour sur les médias sociaux et 39% passent moins d'une heure à faire leurs devoirs à la maison

Chez les filles, 62% ont déclaré être actives sur les médias sociaux contre 38% des garçons ($\chi^2(2, 968) = 49.73, p < .001, V$ de Cramer = 0.23). Nos données semblent s'inscrire dans la tendance observée dans l'Enquête HSBC en 2018 qui illustre une plus grande proportion de filles qui fréquentent les médias sociaux (38% pour les filles contre 30% pour les garçons).

Tableau 8

Fréquences et résultats du Khi-carré pour les heures de sommeil dans les heures d'activité

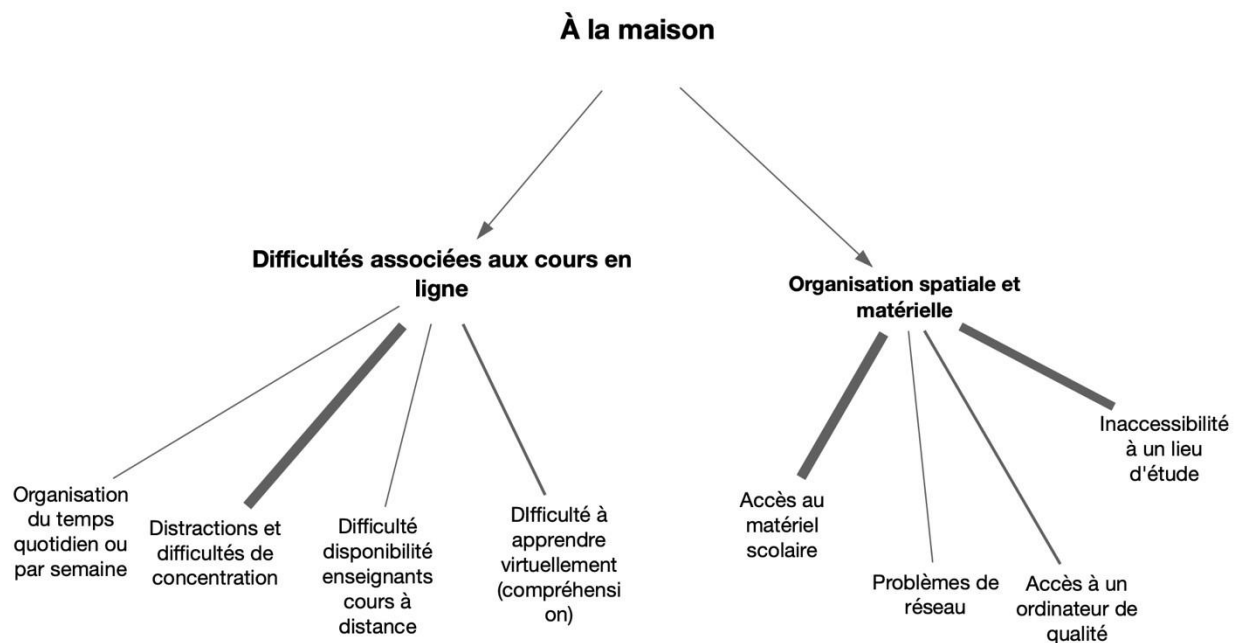
	Heures de sommeil						χ^2	df	V de Cramer
	<8 heures		8-9 heures		>10 heures				
	n	%	n	%	n	%			
Emploi (n=1053)									
ne travaille pas	287	38.4	409	54.8	51	6.8	27.4***	6	0.11
<11 heures	66	41.8	80	50.6	12	7.6			
11-15 heures	49	57.6	35	41.2	- ¹	- ¹			
>16 heures	40	63.5	22	34.9	- ¹	- ¹			
Jeux vidéo (n=1054)									
ne joue pas	47	42.7	54	49.1	9	8.2	19.75**	6	0.1
<3 heures	155	36	245	56.8	31	7.2			
3-4 heures	92	40.5	124	54.6	11	4.8			
>4 heures	148	51.7	124	43.4	14	4.9			
Médias sociaux (n=1054)									
ne les utilise pas	13	21	39	62.9	10	16.1	63.78***	6	0.17
<2 heures	147	32.6	270	59.9	34	7.5			
2-3 heures	109	48.4	111	49.3	5	2.2			
> 3 heures	173	54.7	127	40.2	16	5.1			

4.1.2 Modification des routines : école en ligne et conditions d'apprentissage

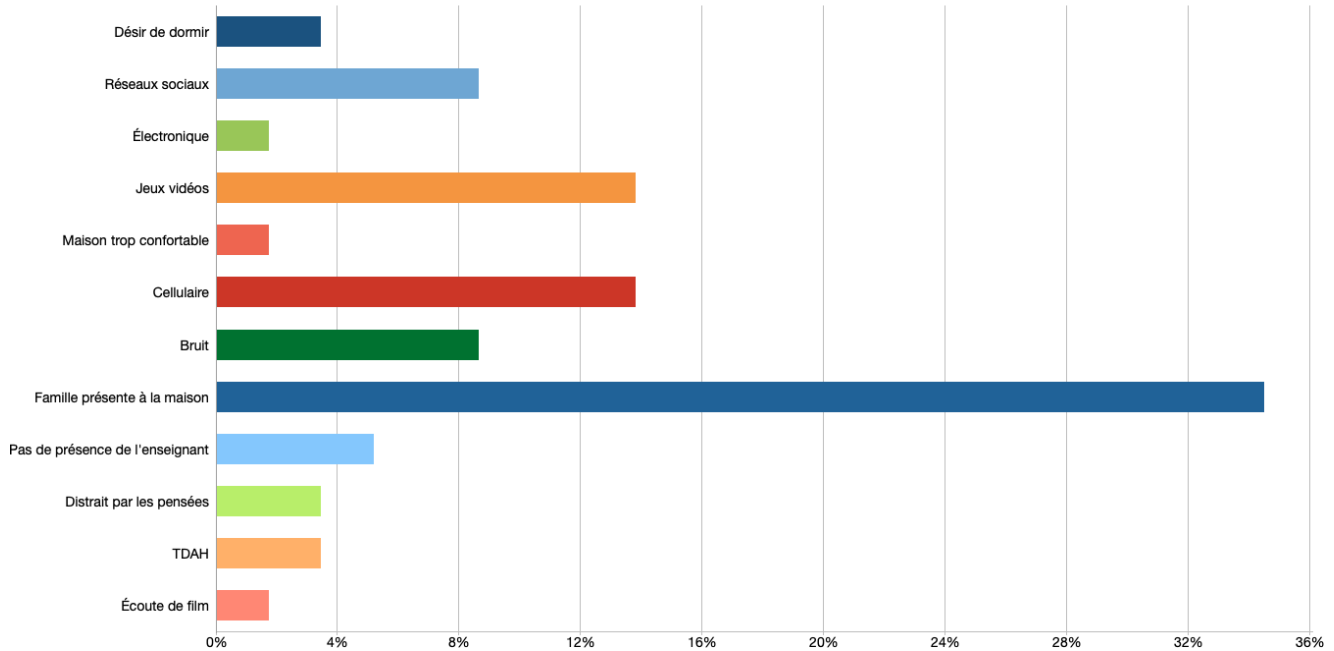
Au-delà des ajustements liés aux routines quotidiennes à la maison, les réponses des participants à l'étude CRIRES nous éclairent sur des difficultés plus pointues liées à l'apprentissage en ligne et aux conditions spatiales et matérielles nécessaires pour mener à bien leurs études durant les périodes de confinement ou de retour à l'école. La figure 4 présente les grandes lignes de l'analyse de leurs propos et l'épaisseur des connecteurs indiquent une plus grande occurrence des segments codés. Les distractions sont nombreuses et ils ont de la misère à organiser efficacement leur temps. Plusieurs se plaignent de ne pas avoir accès au matériel scolaire et n'ont pas toujours de lieu d'étude convenable.

Figure 4

Source de distractions et difficultés d'apprendre lorsque les adolescents et adolescentes sont en ligne à la maison



Distraction et difficultés de concentration à la maison



Voici des extraits qui présentent les défis auxquels certains jeunes font face dans un contexte d'école en ligne à la maison. La concentration, la motivation sont plus difficiles.

Si je suis d'humeur sérieuse, je peux travailler pendant longtemps. Mais étant donné que j'ai un ordinateur, une switch, une télé et mon cellulaire dans la même pièce je suis très vite déconcentré.

Je crois qu'en étant en ligne, ça m'a un peu moins motivée à l'école alors je m'ennuie plus qu'avant.

Personne ne nous a expliqué comment travailler en ligne de plus c'était moins bien organisé comparé à en ce moment déjà qu'en ce moment ce n'est pas super.

Je n'avais pas les outils ni les cahiers nécessaires pour faire l'école à la maison.

De plus avec notre situation financière, ça ajoutait plus de stress qu'autre chose.

Au mois de mars 2020 à juin 2020, je n'étais pas très bien adapté parce que on n'avait pas le matériel nécessaire mon travailler à la maison.

Le passage rapide à l'école en ligne ou le retour en classe en septembre 2020 sont souvent accompagnés de nouveaux problèmes à résoudre :

Nous sommes définitivement moins bien encadrés, car lors des journées en ligne, très peu de professeurs donnent des récupérations. Lors des journées en présentiel, c'est la même chose. La matière de 5e secondaire est difficile pour la moyenne, et bien qu'étant un élève performant, je suis ébranlé par le manque d'appui et de ressources à ma disposition.

Je n'avais jamais eu de cours en ligne et j'avais trop de distractions chez moi. Même l'école n'était pas très organisée à faire les cours en ligne.

Un des adolescents participants détaille sa frustration en temps de pandémie et accuse les décisions prises par le gouvernement provincial et souhaite que nous partagions sa réalité.

Je trouve que le personnel scolaire et le gouvernement du Québec, bref, ceux qui sont responsables de l'organisation de l'école en contexte de pandémie, ne semblent pas avoir pris en compte les besoins et la réalité des élèves. Par exemple, puisque l'on ne peut pas passer d'examens durant les jours d'école en ligne (une journée sur deux), les enseignants planifient tous les examens durant les journées où nous sommes à l'école en présentiel, ce qui résulte en des journées très chargées et stressantes, car il peut y avoir 4 examens par jour certaines journées.

De plus, je n'ai pas l'impression que le manque de motivation et les différentes conséquences sur la santé mentale que la pandémie peut avoir eues sur nous (ex.: dépression, anxiété, etc.) ont été considérées par ces figures d'autorités. Bref, je

n'ai pas l'impression que le personnel scolaire et le gouvernement ont accordé assez d'importance à la réalité des jeunes, et j'espère sincèrement que ce sondage sera une porte d'entrée vers l'opportunité de faire la différence et de modifier certaines choses qui clochent dans ce que nous vivons présentement. J'espère également que ce sondage saura démontrer comment nous vivons la pandémie et que cela aura assez d'importance pour changer notre réalité en tant qu'élèves vivant durant cette pandémie.

La motivation à étudier et à réaliser les travaux scolaires durant le confinement et l'école en ligne plonge avant l'été 2020.

Tableau 9

Manque de motivation chez les adolescents et adolescentes

	<i>n</i>	<i>%</i>
Oui	647	65.3
Non	344	34.7

Je n'organisais pas mon temps et je n'avais pas de routine, je ne me suis donc pas vraiment adapté de mars à juin. J'ai alors perdu toute motivation pour l'école.

Depuis la pandémie, je n'ai presque plus de motivation. En temps normal, je suis capable de m'auto motiver, mais maintenant c'est extrêmement dur

Il y a un gros manque de motivation chez moi vu que je ne pouvais plus voir mes amies ni faire des activités parascolaires. Ce qui a fait que je n'avais aucune motivation pour apprendre.

Parce qu'avant j'avais vraiment beaucoup de motivation mais maintenant j'en ai de moins en moins.

La motivation n'est pas présente, il n'y a pas d'ambiance de classe donc c'est ennuyant.

Je n'ai aucune motivation à me lever le matin et poursuivre avec ma journée.

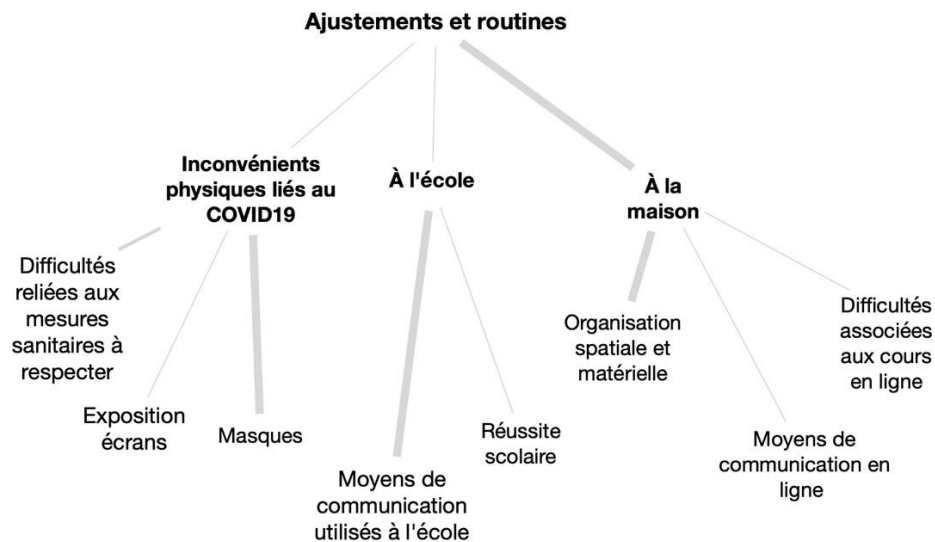
Je crois qu'en étant en ligne, ça m'a un peu moins motivée à l'école alors je m'ennuie plus qu'avant.

Car je n'ai pas de motivation, être enfermé à la maison, c'est dur.

Si on intègre plus largement plusieurs données en lien avec les ajustements appelés par la COVID comme ceux reliés aux cours en ligne, aux moyens de communication entre l'école et les parents ainsi que ceux qui touchent le port du masque et autres mesures sanitaires à respecter, on obtient l'arborescence présentée à la figure 5.

Figure 5

Ajustements et routines incluant les inconvénients physiques liés à la COVID



Débutons par ces propos assez éloquentes qui témoignent de la difficulté à s'adapter au contexte pandémique.

La Covid me fatigue extrêmement mentalement. J'arrive bien à m'adapter aux changements normalement, mais quand il y a des changements presque à chaque jour ou un nouvel obstacle, ça fait beaucoup. J'ai un constant stress de ne pas réussir à faire des études supérieures par manque de motivation, de ne pas être assez bonne, etc. Je me sens beaucoup plus fragile qu'avant, j'ai l'impression de toujours avoir besoin d'être rassurée.

Avec la Covid-19 il y a un impact sur mes études parce que la Covid-19 c'est stressant pour moi.

J'avais moins hâte que lors des autres années à cause de la pandémie, étant donné que des nouvelles mesures allaient être appliquées.

J'étais stressé de voir les nouvelles mesures dans mon école.

Un participant à l'étude a ajouté ce commentaire suite à une question sur l'impact de la COVID sur sa réalité.

Mes parents sont extrêmement stricts donc à cause de la Covid. Il ne me laisse pas sortir de la maison pour voir mes amis et à l'école vu que nous ne sommes pas dans les mêmes groupes classes nous ne pouvons pas nous voir alors ma vie sociale est très minime puisque qu'en plus je n'ai pas droit aux réseaux sociaux et que je n'ai pas de téléphone cellulaire puisque selon mes parents, c'est inutile.

D'autres propos illustrent d'une façon plus pointue les défis liés aux mesures sanitaires. Certains expriment leur difficulté à s'ajuster aux mesures de distanciation et à l'application du Purel.

J'avais moins hâte que lors des autres années à cause de la pandémie, étant donné que des nouvelles mesures allaient être appliquées.

Je trouve que les mesures mises en place nuisent à notre santé mentale.

Je trouve que beaucoup de gens ne respectent pas de 2 mètres et ne mettent pas leur masque sur le nez. Je trouve également qu'à l'école, le Purl est collant et les professeurs nous en mettent trop. Le Purl est exagéré dans les écoles.

Le masque est souvent mentionné comme un irritant important.

... parce que porter un masque c'est horrible surtout pendant une journée entière.

Je n'aime pas ça à cause qu'on doit porter les masques et je suis asthmatique.

... devoir porter un masque tout ce temps-là, c'est très dur.

Le masque me donne des fois des maux de tête, donc ça me déconcentre un peu.

J'ai régulièrement des maux de tête dus à l'exposition aux écrans plus longue qu'à l'habitude.

Certains adolescents et adolescentes expriment avoir souffert des ajustements liés aux façons de communiquer avec leurs enseignants et enseignantes quand ils étaient en ligne.

En Google Meet, il y a vraiment moins d'interactions possibles.

Je n'étais pas à l'école pour poser mes questions sans que tout le monde entende.

C'est plus facile leur parler [aux enseignants] face à face que sur un écran devant toute ma classe.

Les tableaux qui suivent donnent des détails sur les conditions matérielles vécues à la maison lors de l'apprentissage en ligne. 36% ont déclaré ne pas avoir accès à un espace calme pour étudier ou suivre leurs cours en ligne.

Tableau 10

Nombre d'adolescents et d'adolescentes qui ont un endroit tranquille pour travailler

	<i>n</i>	<i>%</i>
Toujours	650	64,5
Parfois	332	32,9
Jamais	26	2,6

Je n'ai pas un espace de vie tranquille pour me concentrer.

J'ai un frère et une sœur de 10 ans qui était toujours là, ma mère et mon père toujours le nez dans mes affaires et m'empêchaient d'avoir un espace où un moment à moi ou seule.

J'ai plusieurs frères et sœurs et c'est difficile de faire l'école à la maison tout en même temps.

C'est difficile de travailler toujours dans le même environnement et après d'y vivre. Exemple, mes devoirs je les faisais dans la salle à manger où que mange le matin soir et midi, c'est redondant.

On manque d'argent pour avoir le matériel adéquat pour travailler de la maison.

Parce que nous sommes une famille de 5 et nous vivions avec mes grands-parents donc c'était bruyant dans la maison.

Près de 72% ont accès à un bureau de travail à la maison mais certains font face à des contraintes.

Tableau 11

Nombre d'adolescents et d'adolescentes qui ont un bureau de travail

	<i>n</i>	%
Toujours	723	71,7
Parfois	161	16,0
Jamais	124	12,3

Parce que des fois, ma mère travaille de la maison donc je ne peux plus utiliser son bureau.

Puisque je n'avais pas de bureau alors il était difficile de travailler au sous-sol.

81% des jeunes ont accès à un ordinateur de façon régulière mais 19% n'en avaient pas de manière régulière.

Tableau 12

Nombre d'adolescents et d'adolescentes qui ont un ordinateur pour travailler

	<i>n</i>	%
Toujours	715	80,9
Parfois	144	14,3
Jamais	49	4,9

*Je n'avais pas toujours un bureau et que je faisais mes réunions zoom sur mon cell.
.... moi et ma sœur étions les deux sur le même ordinateur portable, pour faire nos cours.*

Nous avons un manque d'ordinateur et j'avais un bureau moyennement bien arrangé

... car à la maison, nous avons trois ordinateurs portables; le premier appartenant à mon père, le deuxième à ma mère et le troisième, ma sœur et moi devons le partager.

Internet haute vitesse stable n'est pas disponible pour tous même si la très grande majorité est satisfaite de l'accès.

Tableau 13

Nombres d'adolescents et d'adolescentes qui ont accès à l'internet haute vitesse

	<i>n</i>	%
Toujours	917	91
Parfois	83	8,2
Jamais	8	0,8

Parmi les 9% qui déclarent n'avoir que parfois ou jamais accès à l'Internet, plusieurs ajoutent des commentaires quant aux problèmes qu'ils ont rencontrés.

J'avais de la misère avec ma connexion internet pendant la période de télétravail.

Ma connexion internet est mauvaise et aussi on parle quasi tous en même temps

Internet sporadique et insuffisant à la maison.

Je peux communiquer par écrit quand l'internet ne 'bogue pas'.

Je gardais mon neveu de mars en août chez ma sœur (parce que la garderie était fermée pour quelques semaines), où l'Internet est mauvais et même si cela n'était pas le cas, je n'aurais pas eu le temps. Mon neveu est autiste, donc il a certains besoins particuliers.

48% des élèves ont déclaré faire leurs devoirs moins souvent qu'avant la pandémie.

Tableau 14*Fréquence de travaux scolaires complétés*

	<i>n</i>	%
Plus souvent	118	11,9
À peu près comme d'habitude	394	39,8
Moins souvent	477	48,2

Parce que je faisais presque aucun devoir et je n'allais pas en cours (virtuel).

[Les enseignants] faisaient juste nous lancer les travaux au visage alors je ne faisais rien.

Je ne faisais que rarement des travaux scolaires et parfois, accompagnée d'une amie.

J'ai l'impression que depuis qu'on fait 1 jour sur 2 à la maison, j'ai parfois plus de travail à faire. Il arrive quelquefois que je ne passe même pas mes fins de semaines à me reposer, je dois faire des devoirs une bonne partie de la journée et parfois même étudier le soir. Je n'avais pas à sacrifier mes fins de semaine et mes journées de congé pour arriver à faire tous mes travaux avant la pandémie. Je trouve ça épuisant parfois.

Une majorité semble cependant s'être bien adaptée à travailler à la maison.

Tableau 15*Nombre d'adolescents et adolescentes qui se sont adaptés à travailler à la maison*

	<i>n</i>	%
Oui	570	57,6
Non	135	13,7
Ça dépend et parfois	284	28,7

Cependant, l'adaptation lors du premier confinement fut moins facile pour plusieurs.

Au mois de mars à juin 2020, je n'étais pas très bien adapté parce que on n'avait pas le matériel nécessaire mon travailler à la maison.

Je n'organisais pas mon temps et je n'avais pas de routine, je ne me suis donc pas vraiment adapté de mars à juin. J'ai alors perdu toute motivation pour l'école.

J'ai appris à bien utiliser les plateformes technologiques pour l'école à la maison, mais je n'arrive toujours pas à bien me concentrer lors de mes cours en ligne. Je ne m'adapte pas très bien à la manière d'enseigner en virtuel pour ce qui est du contenu et de la matière vus dans les cours.

L'organisation spatiale est souvent un défi.

J'ai tout pour me distraire et pas grand-chose pour me motiver.

Chez nous, en ligne je travaille dans mon lit ... donc je ne me concentrais pas.

Et aaahh oui j'allais oublier! Quand nous devons penser à ramener seulement ce que nous avons de besoin et penser et laisser le reste à la maison et ne pas oublier de tout rapporter chez nous à la fin de la journée ou aussi quand nos enseignants nous crient dessus parce que sans faire exprès nous oublions des cahiers ou manuels à la maison...

En dernière partie de cette première section, nous abordons le sujet sensible de la réussite scolaire et de la perception qu'on eut les adolescents et les adolescentes qui ont participé à l'étude. 57% ont déclaré que la COVID avait un impact négatif sur leur réussite scolaire.

Tableau 16

Nombre d'adolescents et adolescentes qui pensent que la COVID a eu un impact négatif sur leur réussite scolaire

	<i>n</i>	<i>%</i>
Beaucoup	185	18,7
Un peu	373	37,8
Très peu	182	18,4
Pas du tout	248	25,1

Depuis le début de la pandémie ma réussite scolaire me préoccupe beaucoup pour la première fois de ma vie, je coule des examens avec des notes presque impensables et trois de mes matières sont en danger d'échec. J'en suis conscient, mais j'ai l'impression de mal comprendre les explications qui me sont apprises.

L'école n'était vraiment pas motivante, j'avais envie de tout abandonner.

Dans mon cas, j'ai perdu plusieurs notions non acquises dans certains cours ce qui affecte grandement ma réussite dans certaines matières cette année.

Je ne savais déjà pas dans quoi aller au Cégep etc., mais avec la Covid et la baisse de mes notes je ne sais plus quoi faire, j'ai peur de ne pas être accepté au Cégep auquel je veux aller.

Mes notes ont baissé depuis la pandémie ce qui pourrait me faire refuser dans mon programme visé étant donné la moyenne de 75% demandé.

J'ai remarqué que la plupart de mes coéquipiers de classe qui travaillaient à temps partiel pour pouvoir payer leurs études avaient de la difficulté à faire tous les

travaux demandés. Ils se sentaient souvent submergés et plusieurs ont développé de l'anxiété ou de la dépression.

La moyenne de tout le monde a aussi beaucoup diminué et puisque la plupart des personnes de ma classe n'ont pas eu leur choix de cours et ne possédaient pas les prérequis pour suivre le choix de cours qui leur a été imposé par l'école, il y a beaucoup d'échecs.

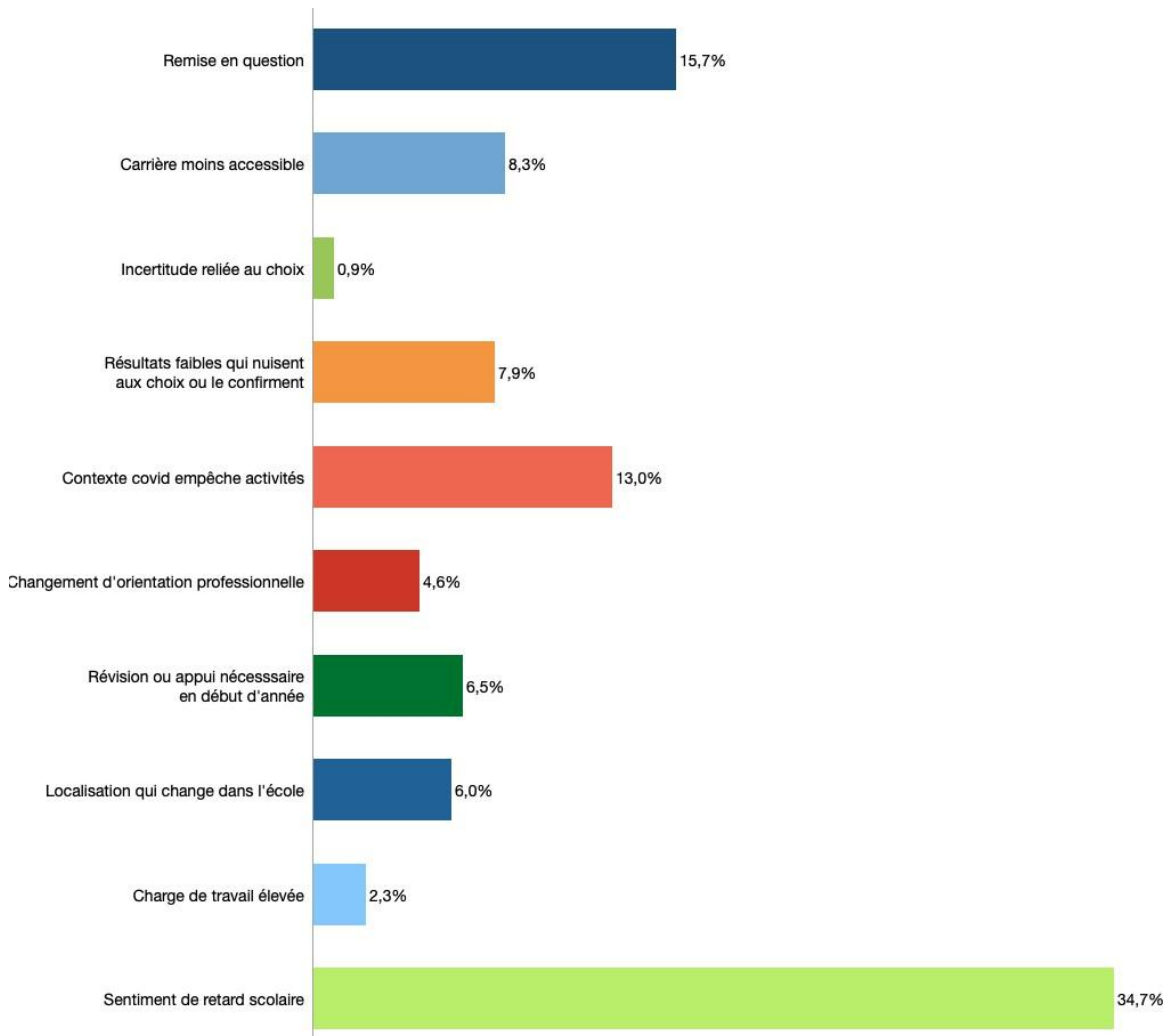
Les enseignants planifient tous les examens durant les journées où nous sommes à l'école en présentiel, ce qui résulte en des journées très chargées et stressantes, car il peut y avoir 4 examens par jour certaines journées.

Un regroupement des nœuds codés liés à la réussite scolaire fait ressortir un sentiment de retard scolaire de la part de plusieurs adolescents et adolescentes. Plusieurs remettent également en question leurs choix d'options à la fin du secondaire. Près de 57% ont déclaré que la COVID avait un impact négatif sur leur réussite scolaire.



Figure 6

Perceptions de l'impact de la COVID sur la réussite scolaire des participants



J'ai manqué les 3-4 derniers mois de mon secondaire 4 avec toutes les révisions et les examens de fin d'année. Ne pas faire travailler son cerveau pendant tout ce temps a fait en sorte que j'ai eu un début d'année scolaire très difficile cette année.

J'ai perdu plusieurs notions non acquises dans certains cours ce qui affecte grandement ma réussite dans certaines matières cette année.

Nous ne sommes pas allés à l'école à cause de la COVID-19 et tout le monde était paniqué et ensuite d'autres ont repris leur classe et d'autres ont avancé... ça veut dire que la COVID-19 est un lourd fardeau.

Ça me prend plus de temps qu'avant comprendre la matière, vu qu'il y a plusieurs choses que nous n'avons pas apprises à cause de l'arrêt scolaire.

4.2 L'effet de la pandémie sur leur humeur et leurs émotions

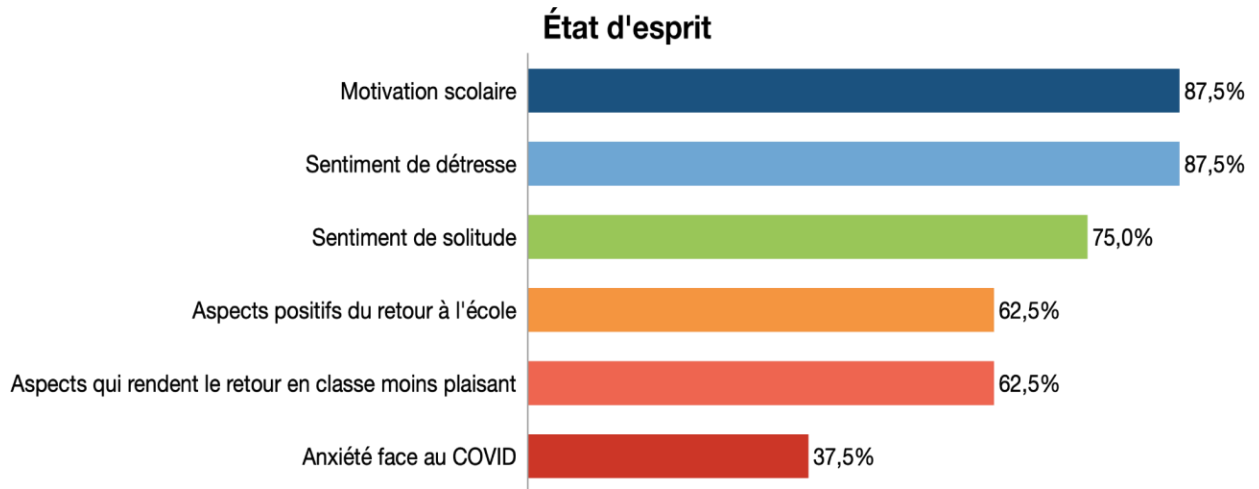
Lorsqu'on a demandé aux participants comment ils se sentaient pendant la période de COVID-19, 59% ont dit être tristes et 82% ont déclaré qu'ils s'ennuyaient. 55% s'ennuient de l'école et 65% ont déclaré manquer de motivation pour leur travaux scolaires. Cette section du livre est consacrée à la perception de leur état d'esprit suite à plusieurs questions de la quatrième partie du questionnaire complété par les participants. En bref, les questions posées étaient en lien avec leur vie familiale, scolaire, sociale avant et pendant la pandémie : comment te sens-tu ? Es-tu resté en contact avec enseignants/enseignantes, amis, etc.

4.2.1 État d'esprit : humeur et émotions

Une bonne proportion de participants a déclaré que leur humeur et leurs émotions ont été perturbés depuis le début de la pandémie. On retrouve un éventail de catégories : baisse de motivation (87,5%), sentiment de détresse (87,5%) solitude (75%), anxiété face à la COVID (37,5%) et plusieurs émotions liées au retour en classe en septembre 2020 après l'été.

Figure 7

État d'esprit en contexte COVID



Voici quelques extraits de verbatim que nous avons choisi de présenter. Certains sont des appels à l'aide ou des cris du cœur. Bien qu'ils ne représentent pas la majorité des participants, nous leur donnons une voix considérant qu'il est important que ces sentiments exprimés méritent l'attention du lecteur.

La Covid me fatigue extrêmement mentalement. J'arrive bien à m'adapter aux changements normalement, mais quand il y a des changements presque à chaque jour ou un nouvel obstacle, ça fait beaucoup. J'ai un constant stress de ne pas réussir à faire des études supérieures par manque de motivation, de ne pas être assez bonne, etc. Je me sens beaucoup plus fragile qu'avant, j'ai l'impression de toujours avoir besoin d'être rassurée.

Détresse : des jeunes nous parlent d'instabilité émotionnelle, de pensées suicidaires et d'idées noires.

La vie à l'école est difficile mais les disputes et enterrement de mes émotions qui me blessent quand j'essaie de les déterrer... je préfère vivre comme un robot ou

pleurer de tout mon cœur et développer une peur de mes émotions instables qui mon déjà fait envie de me suicider à multiples occasions depuis très jeune mais j'ai peur de le considérer sérieusement.

Je suis en dépression, je coule tous mes cours, je n'ai pas de motivation, mon grand-père a le cancer, je ne peux pas voir mes amis, j'ai perdu contact avec des personnes que j'aime et il est impossible de me créer de nouveaux amis. Il n'y a pas de party aucun moment pour socialiser puis les professeurs nous surchargent de devoirs. Je vous jure qu'il y a des moments où je me demande si ça vaut la peine d'exister.

Je sais que ce n'est pas facile pour tout le monde mais mettez-vous à notre place, on est des jeunes stressés constamment et on ne devrait pas l'être, je pense que ce sont censées être les meilleures années de nos vies et en ce moment pour ma part ce sont les pires.

Le fait qu'on ne peut pas avoir nos amis/notre famille qui sont comme nos bouées, aggrave le tout. Nous avons besoin d'aide, nous sommes en détresse.

Je trouve que la Covid-19 m'a vraiment mis du stress plutôt elle a beaucoup joué avec mes sentiments et ma santé mentale. Je suis moins motivé et plus fatigué que l'habitude et j'aimerais sérieusement que tout revienne à la normale bientôt.

Tristesse : près de 60% de jeunes éprouvent de la tristesse.

Tableau 17

Nombre d'adolescents et adolescentes qui se sentaient triste

	<i>n</i>	<i>%</i>
Souvent	247	26,4
Parfois	307	32,8
Rarement	235	25,1
Jamais	147	15,7

J'ai remarqué pour moi ainsi que mes amis que nous sommes excessivement plus stressés et plus tristes qu'à l'habitude. Notre santé mentale ne va pas à son meilleur mais nous savons que nous ne sommes pas seuls. Ce qui nous énerve, c'est de devoir perdre toutes ces belles années de jeunesse parce qu'il y a beaucoup plus d'expériences à faire à notre âge qu'à l'âge adulte.

Solitude : certains des participants partagent leur peur d'être seuls et de la difficulté à perdre le contact avec leurs amis.

Mon moral était très bas en sachant que je ne travaillerais plus, je ne jouerais plus au soccer et je ne verrais plus mes amis et ma famille pour une durée indéterminée. Le fait de devoir traverser la solitude était déjà difficile pour moi étant donné que c'est ce que je crains le plus au monde. Je n'avais pas la force d'apprendre seule dans ma chambre en même temps que d'apprendre à vivre seule.

On a beaucoup de stress et d'inquiétude, on a des idées noires (beaucoup plus que vous le pensez), et on a l'impression d'être oublié et que personne ne prend le temps de nous demander comment on va.

Je n'aimais pas me sentir tout seul toute la journée et mes amis d'école me manquaient.

C'est difficile avec les amis, je me sens seule et déprimée.

Anxiété : l'augmentation de l'anxiété est mentionnée par plusieurs participants à l'étude.

Chez nous, les adolescent(e)s entre 12 et 18 ans, notre niveau d'anxiété a beaucoup augmenté et, malheureusement, pour plusieurs d'entre nous, nous n'aurons pas les moyens nécessaires pour bien le diminuer ou le gérer.

Je vis beaucoup d'angoisse avec la chute de mes notes, la pression de mes parents/enseignants et ça en devient maladif.

J'ai aussi vécu beaucoup d'anxiété et de stress (plus qu'à l'habitude).

Les gens se sentaient souvent submergés et plusieurs ont développé de l'anxiété ou de la dépression.

Je n'ai pas l'impression que le manque de motivation et les différentes conséquences sur la santé mentale que la pandémie peut avoir eues sur nous (ex.: dépression, anxiété, etc.) ont été considérées par ces figures d'autorités.

C'était compliqué, on avait tellement de travaux à faire que j'ai eu de la misère à trouver un équilibre entre devoirs et amusements. J'ai eu beaucoup de stress et je ne me sentais pas bien du tout. J'avais toujours un fardeau sur les épaules qui ne partait jamais.

En ajoutant la pression et l'anxiété causées par mes parents pour ma réussite, mes émotions sont n'importe comment et je pleure très souvent.

Beaucoup de jeunes vivent de l'anxiété et du stress ce serait intéressant d'avoir des trucs pour comprendre pourquoi.

Après un été 2020 déconfiné, les adolescents et les adolescentes québécois retournent sur les bancs d'école. Comme nous l'avons mentionné précédemment, selon le niveau d'études au secondaire, il y avait jour de classe en présence un jour sur deux (4^{ème} et 5^{ème} secondaire), ou une incertitude constante selon que certains pairs d'une classe bulle force tous les jeunes à retourner à la maison jusqu'à la fin de la période d'isolation nécessaire. En bref, entre septembre 2020 et avril 2021, tout était imprévisible et le virus avait le dernier mot. Le retour à l'école a eu sa part d'aspects positifs mais certains expriment la crainte de quitter le confort de la maison. Plus de la moitié ont hâte de retourner mais 17% disent que non.

Tableau 18

Nombre d'adolescents et d'adolescentes qui avaient hâte de retourner à l'école

	<i>n</i>	<i>%</i>
Oui	545	55,2
Non	167	16,9
Un peu	276	27,9

Voici quelques extraits : l'école est parfois 'cool', même chose pour la maison dans certains cas et d'autres y voient enfin l'occasion de briser l'ennui d'être toujours à la maison avec ses parents.

L'environnement scolaire me manquait, j'aime mieux apprendre dans une classe avec mes amis et mes profs que chez moi.

Parce que je m'ennuyais de l'école et que ça me manquait parce que j'étais toujours avec ma mère et je voulais voir d'autre visage que celui de ma mère.

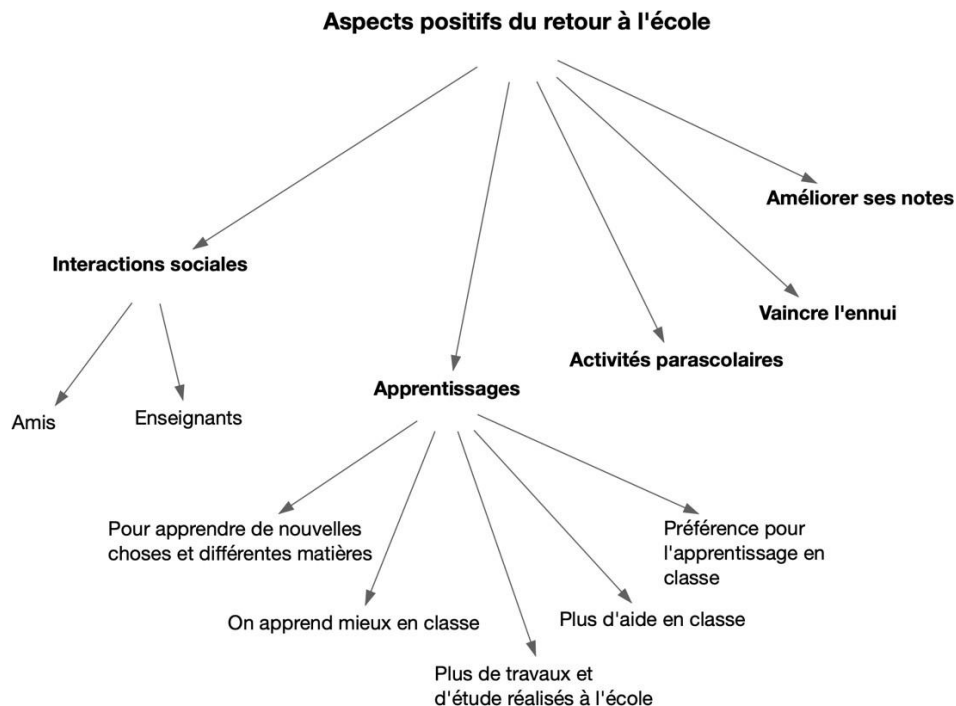
Le fait qu'il y ait l'école à la maison une fois sur deux nous empêche de voir certains de nos amis et, parmi eux, certains n'ont pas de téléphone pour que nous puissions communiquer avec eux.

Je pense que c'est cool l'école à la maison car je peux jouer à mon ordi pendant les pauses, je peux me lever plus tard, je peux avoir des pantalons plus confortables, j'ai un plus grand bureau pour travailler, je peux manger des repas chauds, je n'ai pas de transport en autobus. Si le cours fini en avance ou que j'ai terminé le travail demandé, je peux aller jouer à mon ordi et quand je travaille, il y a moins de bruit. Et tout ça, je ne peux pas le faire à l'école.

La figure 8 résume l'arborescence des aspects codés qui sont positifs par rapport au retour à l'école en septembre 2020. Les interactions sociales reprennent un air de normalité, l'apprentissage en classe est apprécié, plusieurs activités parascolaires reprennent et certains voient leurs notes s'améliorer.

Figure 8

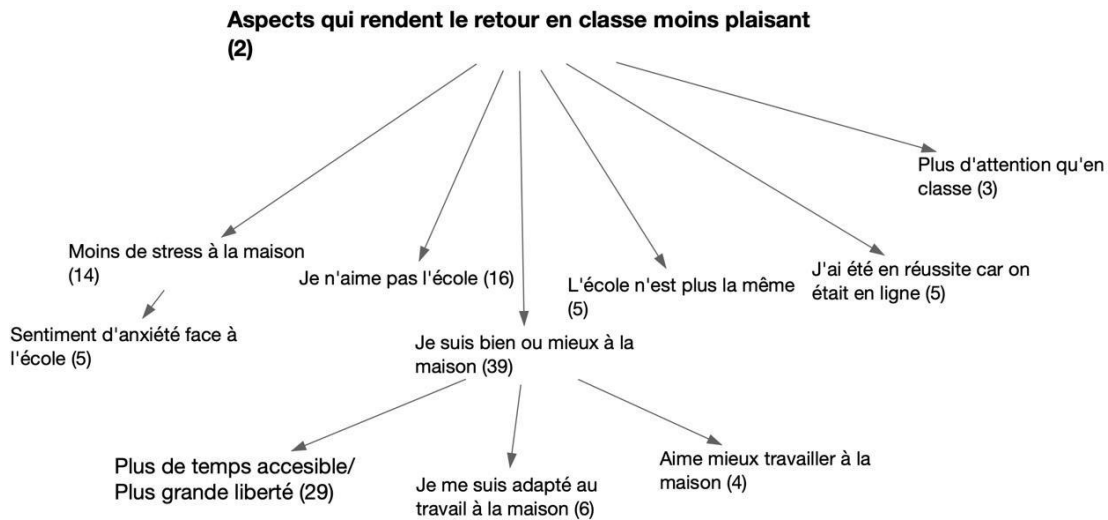
Aspects positifs du retour à l'école : arborescence des segments codés



Lorsqu'on leur a demandé s'ils étaient heureux de retrouver leurs amis à l'école en septembre 2020, 86% d'entre eux ont répondu positivement alors que près de 30% n'étaient pas vraiment heureux de rencontrer leurs nouveaux professeurs. Cependant, revenir à l'école après une fin d'année scolaire en ligne présente aux jeunes plusieurs défis. Des apprentissages n'ont pas été faits, d'autres disent qu'ils se sont adaptés au travail à la maison et que c'est confortable. Bref, plusieurs avis sont divergents selon le participant.

Figure 9

Aspects qui rendent le retour à l'école moins plaisant : arborescence des segments codés.



Quand je suis retournée à l'école, les matières étaient plus compliquées et je sentais que je n'étais pas préparée.

L'an passé nous avons manqué beaucoup de matière que nous devons reprendre cette année. Alors nous sommes en retard.

Nous avons manqué la moitié d'une année scolaire

J'ai manqué les 3-4 derniers mois de mon secondaire 4 avec toutes les révisions et les examens de fin d'années. Ne pas faire travailler son cerveau pendant tout ce temps a fait en sorte que j'ai eu un début d'année scolaire très difficile cette année.

Je suis retourné à l'école et nous avons vu beaucoup de choses qu'on a ratées.

Pour terminer cette section des constats en lien avec le retour en classe, voici ce qu'un participant porte à notre attention : l'alternance enseignement en ligne et en présentiel présente des difficultés. La matière est souvent abordée en ligne tout comme les examens. Il semble également qu'une pression dans le temps est exercée sur les élèves qui peinent à terminer à temps les examens en ligne ou font face à des problèmes de connexion.

La moitié du temps, la matière est vue en virtuel, alors c'est plus difficile d'être concentrée et de l'apprendre correctement et les examens qui se font en ligne sont extrêmement plus difficiles que les examens en présentiel à cause de tous les bogues électroniques et des règlements mis en place pour empêcher la tricherie. Par exemple, on nous met très serré dans le temps pour nous empêcher d'avoir le temps de communiquer avec nos amis, mais cela ne fait que rajouter un stress supplémentaire pour les autres élèves qui n'auraient pas trichés de toute façon et qui finissent par manquer de temps et n'arrivent pas à finir leurs examens. C'est ce qui m'est arrivé plusieurs fois et ça se voit beaucoup dans mes résultats.

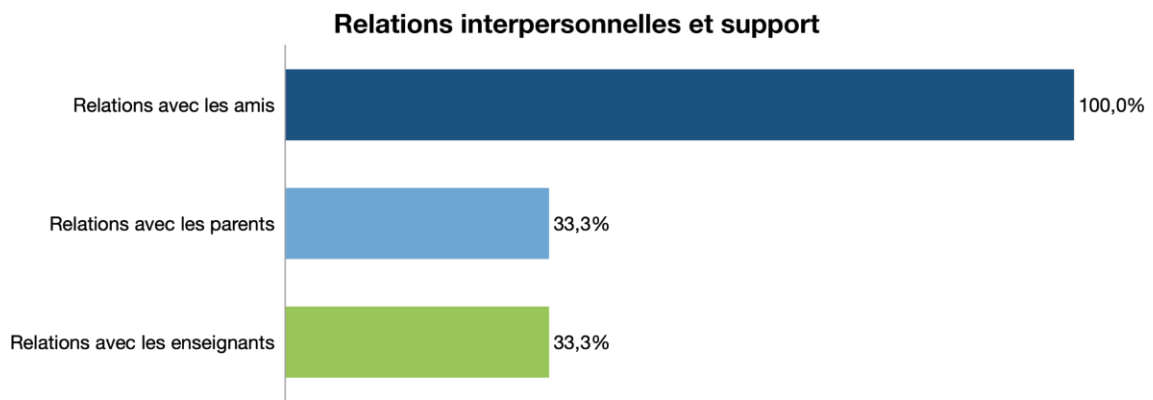
4.3 Les relations avec la famille, les amis et les enseignants/enseignantes.

La quatrième partie du questionnaire visait spécifiquement la perception des jeunes quant aux relations avec leurs parents, leurs amis, leurs enseignants/enseignantes et les intervenants de l'école secondaire. Un rapport des éléments codés qui y font directement référence indique que les adolescents et les adolescentes nous parlent d'abord de

l'importance de leurs relations avec les amis. Viennent ensuite ex-aequo celles avec leurs parents et leurs enseignants et leurs enseignantes.

Figure 10

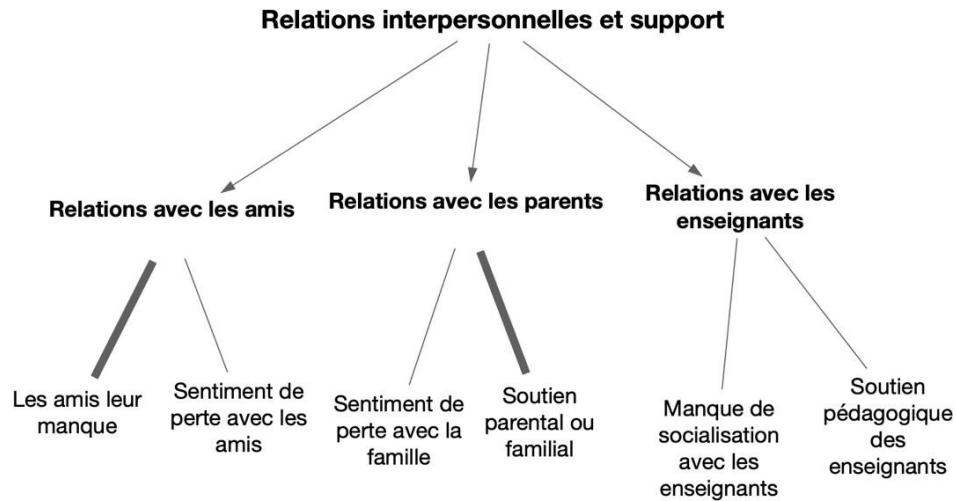
Relations interpersonnelles et support : pourcentage de l'importance relative des codes émergents



Si on regarde plus en détails les verbatims analysés, l'arborescence de la figure 11 nous indique que durant la COVID, leurs amis leur manquent et qu'un sentiment de perte de contact est souligné. Le soutien parental est important pour les jeunes. Une petite proportion témoigne cependant de perception de perte avec la famille lors du confinement. Quant aux relations avec les enseignants et enseignantes, comme nous le verrons plus loin, les perceptions sont mitigées : on fait référence au soutien pédagogique et au manque de contact avec les enseignants et enseignantes.

Figure 11

Relations interpersonnelles et support : arborescence des segments codés et importance relative



4.3.1 Les relations avec les amis

86% d'entre eux ont répondu être heureux de retrouver leurs amis à l'école.

Tableau 19

Nombre d'adolescents et d'adolescentes qui étaient heureux de retrouver leurs amis

	<i>n</i>	%
Totalement en accord	732	78,2
En accord	164	17,5
En désaccord	21	2,2
Totalement en désaccord	19	2,0

Plusieurs témoignages sont explicites.

J'avais hâte de revoir mes amis et les professeurs que j'allais devoir rencontrer après tout ça.

J'avais hâte de voir mes amies car cela faisait depuis mars que je ne les avais pas vu.

Je trouvais difficile de ne pas voir mes amis.

Je n'aimais pas me sentir tout seul toute la journée et mes amis d'école me manquaient.

Je ne peux pas voir mes amis, j'ai perdu contact avec des personnes que j'aime et il est impossible de me créer de nouveaux amis.

Des fois ma petite sœur me dérange et je m'ennuie de voir mes amis et de faire de la musique avec eux.

Je veux voir mes amis des autres classes. Ils me manquent.

4.3.2 Les relations avec les parents

Quand ils s'expriment à propos du soutien émotionnel de leurs parents, les adolescents et les adolescentes évoquent les encouragements, des félicitations sincères et de l'ouverture à l'écoute de leurs problèmes et de leurs inquiétudes. La plupart d'entre eux ont déclaré qu'ils pouvaient parler de leurs problèmes et de leurs inquiétudes avec leurs deux parents. Lorsqu'on leur a demandé s'ils étaient félicités pour leurs réalisations, 12% ont répondu qu'ils l'étaient uniquement par leur mère.

Les adolescents et les adolescentes ont dit que leur mère et leur père étaient plus stressés depuis la pandémie. Certains ont partagé le fait qu'ils ne pouvaient se fier à aucun

de leurs parents lorsqu'ils avaient des problèmes. Un faible pourcentage a déclaré ne pas recevoir de soutien affectif concernant leur scolarité, principalement de la part de leur père. Nous savons qu'une augmentation du stress est susceptible de conduire à une plus grande incompréhension au sein des relations familiales et d'influer sur les pratiques parentales (Deslandes, 2019a). Le tableau 20 présente les fréquences et résultats du Khi-carré des perceptions des adolescents et adolescentes en matière de soutien et de supervision parentale.

Tableau 20

Fréquences et résultats du Khi-carré des perceptions des adolescents et adolescentes en matière de soutien et de supervision parentale

	Mère seulement		Père seulement		Ni un ni l'autre		$\chi^2(1)$	ϕ
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%		
Inquiets lorsque je suis seul(e) à la maison (n=623)	95	15.2	12	1.9	450	72.2	160.71***	0.51
Supervisent mes travaux scolaires (n=744)	185	24.9	28	3.8	250	33.6	180.91***	0.49
Supervisent mes sorties (n=712)	112	15.7	21	2.9	178	25.0	271.53***	0.62
Supervisent mes routines (n=725)	142	19.6	20	2.8	186	25.7	235.74***	0.57
M'encouragent dans mes activités scolaires (n=897)	103	11.5	29	3.2	45	5.0	114.95***	0.36
Je peux leur parler de mes inquiétudes (n=770)	135	17.5	31	4.0	65	8.4	99.35***	0.36
Je peux compter sur mes parents (n=805)	62	7.7	30	3.7	25	3.1	73.52***	0.30
Ils me félicitent (n=904)	107	11.8	22	2.4	35	3.9	95.94***	0.33

*** $p < .001$

18% ont dit qu'ils ne pouvaient parler qu'à leur mère et 4% qu'ils ne pouvaient parler qu'à leur père. En cas de problème, 8% ont dit qu'ils ne pouvaient parler qu'à leur mère, 4% qu'ils ne pouvaient parler qu'à leur père et 3% qu'ils ne pouvaient parler à aucun des deux. Lorsqu'on leur a demandé s'ils étaient félicités pour leurs réalisations, 12% ont répondu qu'ils l'étaient uniquement par leur mère, 2% uniquement par leur père et 4% n'en ont reçu aucune.

Des témoignages soulignent l'apport positif du soutien parental :

Je n'ai pas de problèmes scolaires et j'ai des parents qui me poussent à continuer à apprendre.

Mes parents m'aidaient à comprendre quand j'avais des difficultés et ma sœur me servait de prof car elle est plus avancée scolairement.

Vu que l'école était à la maison mes parents vérifiaient absolument tous mes devoirs donc j'avais des encore meilleures notes qu'avant.

J'avais besoin quand même souvent de l'aide de mes parents.

J'ai de la facilité à l'école et j'ai de très bons parents.

Mes parents m'ont forcé à travailler plus fort donc je me suis en sorti.

Le témoignage suivant est différent des précédents : des jeunes éprouvent de la difficulté sans soutien parental.

Mes parents travaillaient et je n'avais pas de suivi même s'ils étaient à la maison durant la journée je devais m'organiser et je n'étais pas habitué. J'ai manqué des cours virtuels parce que je n'étais pas organisé.

Ma mère qui m'aidait habituellement le soir était brulée de son travail.

Certains extraits relatent la perception d'une pression parentale difficile à supporter :

...ajoutant la pression et l'anxiété causées par mes parents pour ma réussite, mes émotions sont n'importe comment et je pleure très souvent.

Des fois il me manquait de motivation donc je ne voulais pas faire les travaux que mes parents me demandaient.

Enlever les sports est la pire idée que le gouvernement a pu faire pour moi. Mon sport (le hockey) était une de mes seules motivations pour faire des efforts et passer au travers de la semaine. Sans mon sport, ma seule motivation de faire des efforts est de ne pas décevoir mes parents.

Je vis beaucoup d'angoisse avec la chute de mes notes, la pression de mes parents/enseignants et ça en devient maladif

Fait très positif à noter : 88% des jeunes se sentent près d'un ou des parents.

Tableau 21

Nombre d'adolescents et adolescentes qui se sentaient près d'un ou de ses parents pendant la COVID-19

	<i>n</i>	%
Souvent	592	63,2
Parfois	236	25,2
Rarement	84	9,0
Jamais	24	2,6

4.3.3 Les relations avec les enseignants et enseignantes

Les adolescents et les adolescentes déclarent s'ennuyer de leurs amis mais pas autant de leurs enseignants et enseignantes. Depuis le début de la pandémie, 33% des adolescents et adolescentes n'avaient pas le sentiment qu'au moins un enseignant se préoccupait d'eux. De même, 20% ne pensent pas qu'au moins un enseignant soit compréhensif et 37% pensent que leur bien-être n'est pas important aux yeux de nombreux enseignants et enseignantes. En comparant la situation avant et pendant la pandémie, parmi les adolescents et adolescentes qui ont déclaré se sentir proches d'au moins un enseignant à l'école, 47% ont déclaré ne pas être restés en contact avec au moins un enseignant qu'ils appréciaient.

Tableau 22

Nombre d'adolescents et les adolescentes qui avaient hâte de retrouver leurs enseignants et enseignantes

	<i>n</i>	%
Oui	108	19,8
Non	437	80,2

21% ne pensent pas qu'au moins un enseignant se préoccupe de leurs progrès d'apprentissage.

Tableau 23

Nombre d'adolescents et les adolescentes qui avaient hâte de retrouver leurs enseignants et enseignantes

	<i>n</i>	%
Totalement en accord	320	34,4
En accord	416	44,8
En désaccord	129	13,9
Totalement en désaccord	64	6,9

Nos résultats qualitatifs en lien avec les relations élèves-enseignants-enseignantes portent à croire que ces derniers vivaient aussi une période de stress et d'adaptation. Ceci pourrait expliquer les commentaires suivants :

À la maison, la moitié de mes professeurs répondent à mes questions, mais l'autre moitié ne regarde même pas leurs messages.

Explications des profs, présentation de matière, accès aux profs pour questions étaient moins que désirable.

Je pouvais travailler à la maison mais les enseignant ne se présentait pas à leurs propres cours en ligne.

Les profs peuvent moins prendre de temps sur les questions et explications.

Le professeur avait tellement de questions que, des fois, il ne pouvait pas répondre à mes questions.

...qu'étant un élève performant, je suis ébranlé par le manque d'appui et de ressources à ma disposition.

Ma polyvalente n'était pas préparée à l'école à faire l'école à la maison, c'était totalement désorganisé et presque personne ne faisait ses devoirs ou allais dans les cours en ligne.

Les enseignants n'ont plus de patience et avoir de l'aide est compliqué.

Les cours n'étaient pas organisés et les profs non plus.

J'ai l'impression que les profs ont peur de manquer de temps. Ils expliquent plus vite et on a des examens avant d'avoir compris la matière.

Surtout que les professeurs du secondaire ne prennent pas en considération que mon cerveau a été au ralenti et très peu stimulé durant des mois.

20% ne pensent pas qu'au moins un enseignant soit compréhensif

Tableau 24

Nombre d'adolescents et les adolescentes ont l'impression qu'au moins un enseignant est compréhensif

	<i>n</i>	<i>%</i>
Totalement en accord	297	32,0
En accord	456	49,1
En désaccord	119	12,8
Totalement en désaccord	57	6,1

Les enseignants planifient tous les examens durant les journées où nous sommes à l'école en présentiel, ce qui résulte en des journées très chargées et stressantes, car il peut y avoir 4 examens par jour certaines journées.

Je trouve que les professeurs sont sans être méchants, sont incompréhensibles cette année et les devoirs sont trop demandés.

C'est super compliqué de rentrer une matière/notions dans nos têtes aussi facilement comme tous les enseignants le pensent quand nous sommes en ligne.

37% pensent que leur bien-être n'est pas important aux yeux de nombreux enseignants et enseignantes car eux-mêmes avaient des difficultés.

Les enseignants de l'école ne savaient pas ce qu'ils faisaient eux-mêmes et donc notre travail devenait plus difficile.

Tableau 25

Nombre d'adolescents et les adolescentes qui avaient l'impression qu'ils n'étaient pas importants aux yeux de plusieurs enseignants et enseignantes

	<i>n</i>	<i>%</i>
Totalement en accord	107	11,5
En accord	239	25,7
En désaccord	354	38,1
Totalement en désaccord	229	24,7

...et 33% des adolescents et les adolescentes n'avaient pas le sentiment qu'au moins un enseignant se préoccupait d'eux.

Tableau 26

Nombre d'adolescents et les adolescentes qui avaient l'impression qu'au moins un enseignant se préoccupait de lui

	<i>n</i>	<i>%</i>
Totalement en accord	237	25,5
En accord	390	42
En désaccord	204	22
Totalement en désaccord	98	10,5

Nous avons eu beau chercher des commentaires positifs dans cette section mais ceux qui nous ont pris la peine de commenter les questions du formulaire ont majoritairement soulevés des problèmes de relations avec leurs enseignants et leurs enseignantes.

Les professeurs ne veulent pas nous écouter, nous sommes en détresse et personne ne nous aide.

Certains profs ne nous parlaient jamais.

Je pouvais travailler à la maison mais les enseignants ne se présentaient pas à leurs propres cours en ligne.

Certains profs disent que lorsqu'on est en fin de semaine ou après l'école ou quelque chose du genre, ils ne prennent même pas la peine de regarder leurs courriels car d'après eux ils ont fini de travailler.

En bref, un jeune résume la perception de l'impact de la COVID sur le climat général à la maison et à l'école.

La pandémie affecte tout le monde. Nous sommes fatigués, autant les professeurs que les élèves. Plusieurs personnes ont plus de d'anxieuses/de crises d'anxiété/de « petite passe de dépression ». Beaucoup d'élèves perdent toute leur motivation. Dû aux

changements constants, la pression des enseignants augmente. La communication entre eux et nous, les élèves, devient parfois compliquée. Les élèves se perdent dans toutes les dates de travaux/projets/examens. Pour des gens de mon entourage, ils ont l'impression que tout va mal autour d'eux.

Pistes de recommandations

Les adolescents et les adolescentes ont déclaré une baisse importante de leur motivation pendant la COVID. Quant à leur état d'esprit, une grande majorité d'entre eux ont déclaré se sentir tristes et s'ennuyer de leurs amis. La moitié d'entre eux ont déclaré qu'aller à l'école ne leur manquait pas. Après la période de confinement (mars 2020 -septembre 2020), lorsqu'ils sont effectivement retournés physiquement à l'école, le tiers d'entre eux n'était pas vraiment heureux de rencontrer leurs nouveaux enseignants et ils ont remis en question la bienveillance attendue de leur part. Par ailleurs, près de la moitié des adolescents et adolescentes a déclaré ne pas être restés en contact avec au moins un enseignant lors du confinement. Un quart d'entre eux a déclaré ne pas comprendre la matière enseignée. En ce qui concerne les relations familiales, les adolescents et adolescentes ont déclaré que leurs mères et leurs pères étaient plus stressés pendant la pandémie. Or, on sait qu'une augmentation du stress est susceptible d'entraîner plus de malentendus dans les relations familiales et d'affecter les pratiques parentales. Ainsi, certains adolescents et adolescentes ont révélé ne pas pouvoir compter sur l'un ou l'autre de leurs parents en cas de problème et un petit pourcentage a déclaré ne pas recevoir de soutien affectif concernant leur scolarité, principalement de la part de leur père.

Normalement, l'activité d'apprentissage des adolescents et adolescentes fréquentant une école secondaire est de trouver un équilibre entre leur travail scolaire, leurs heures de

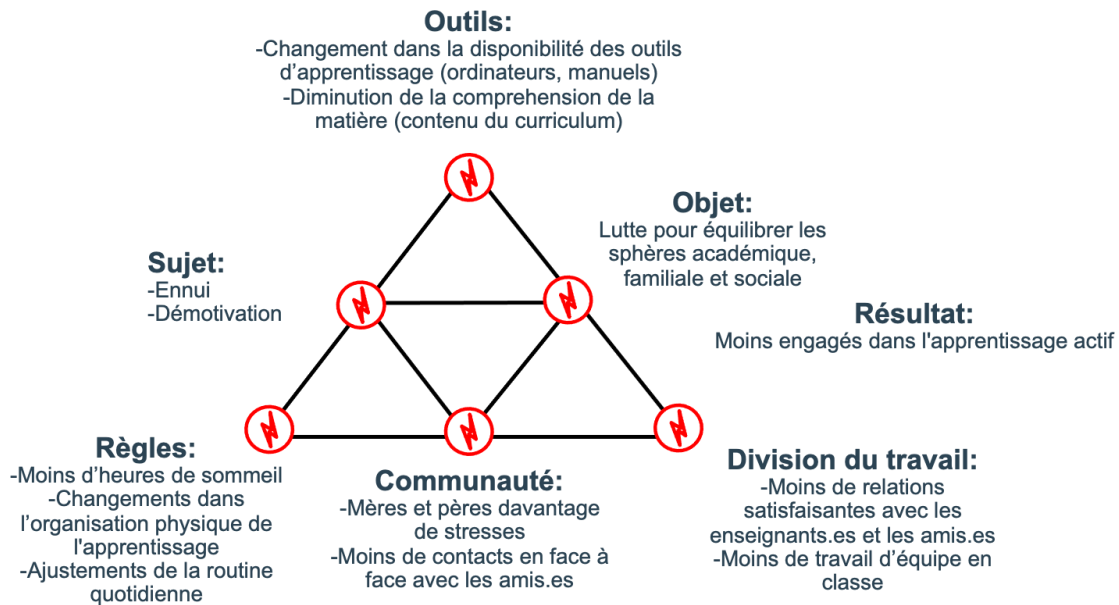
sommeil et leurs activités de loisirs, notamment les jeux vidéo et l'utilisation des médias sociaux. En général, la routine quotidienne comprend cinq heures d'enseignement scolaire au Canada. Le reste est généralement consacré aux activités parascolaires, aux devoirs, aux sports, etc. Nos résultats indiquent une perte d'équilibre entre les activités précédentes. Tout d'abord, il y a eu un changement dans la localisation physique de la scolarité en fonction de la situation socio sanitaire imprévisible : des allers-retours constants entre l'apprentissage à l'école et en ligne. Ce ne sont pas tous les élèves qui avaient accès à un ordinateur à la maison et un tiers déclarait ne pas avoir accès à un endroit calme pour étudier. Près de la moitié d'entre eux a déclaré ne pas avoir fait leurs devoirs comme prévu. De même, ils dormaient moins que les huit heures par nuit recommandées, en particulier les joueurs de jeux vidéo qui consacraient plus de quatre heures par jour à jouer et les adolescents actifs et adolescentes actives sur les médias sociaux plus de trois heures par jour. Un tiers des élèves avait un emploi rémunéré qui, selon l'ESSQ (2018), est une augmentation par rapport à la situation avant le COVID (7%).

Une baisse de motivation et la perte de repères à l'école, dans la famille et avec les amis, peuvent peser sur la capacité de l'adolescent à s'engager pleinement dans ses tâches d'apprentissage ainsi que sur son bien-être général. La figure 12 fait ressortir les tensions que nous avons identifiées aux pôles d'un système d'activité qui a comme sujet agissant le jeune au secondaire. Les résultats indiquent que ces derniers luttent pour équilibrer leur sphère académique, familiale et sociale. Les outils mis à leur disposition en contexte d'apprentissage en ligne ou les routines liées à l'imprévisibilité dans la localisation physique de appelés par les mesures socio sanitaires ont des impacts sur leurs parents et

sur leurs relations avec leurs amis et leurs enseignants et enseignantes. 65% ont déclaré une baisse de motivation et sont ainsi moins engagés dans l'apprentissage actif.

Figure 12

Système d'activité : contradictions auxquelles les jeunes ont fait face en contexte COVID

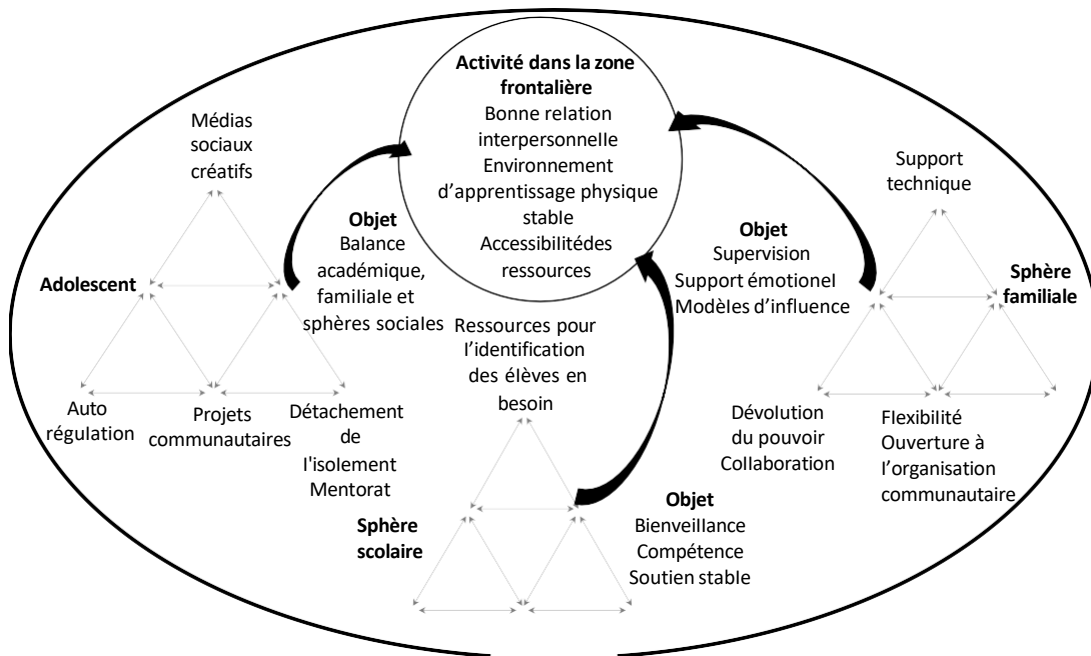


À la lumière des zones de tensions identifiées, des pistes prometteuses sont envisagées pour mieux soutenir les adolescents et adolescentes dans ces moments difficiles. De nombreux parents citent la technologie comme une raison pour laquelle il est plus difficile d'être parent aujourd'hui qu'autrefois, même avant COVID-19. Il est probable que les conflits se soient multipliés dans les milieux familiaux pendant la pandémie. Afin d'éviter les luttes de pouvoir et les problèmes de contrôle, il serait bon d'impliquer directement les adolescents et adolescentes dans l'établissement des routines et des horaires (temps de loisirs et temps scolaire). Les parents devraient être ouverts à des horaires plus flexibles lorsqu'il s'agit de la difficulté des adolescents et adolescentes à se concentrer tôt le matin

pour aller en cours. Lorsqu'ils sont en ligne, les enseignants et enseignantes devraient également être plus sensibles à la capacité d'attention de leurs élèves. Néanmoins, les médias sociaux peuvent constituer un outil prometteur s'ils ne se limitent pas à une activité de loisir passive. Pendant la période de pandémie, les écoles pourraient proposer des projets de groupe utilisant les médias sociaux afin de faire participer les élèves avec d'autres amis pour éviter l'isolement (présentations orales, groupes de musique, compétitions d'échecs). Une autre piste prometteuse serait que les écoles s'assurent d'avoir suffisamment de ressources humaines pour identifier les adolescents et adolescentes dans le besoin et mettre en place des programmes de mentorat. Quant aux parents, ils bénéficieraient d'un soutien technique pour mieux communiquer avec les enseignants et enseignantes dans le contexte de l'apprentissage en ligne et pour mieux comprendre la réalité de leur adolescent. La possibilité pour les enseignants et enseignantes de téléphoner à la maison lorsque des besoins sont exprimés par les parents ou les adolescents et adolescentes est une mesure positive à conserver. Afin de diminuer le sentiment d'isolement et de responsabiliser les adolescents et adolescentes, les membres de la communauté locale pourraient être créatifs et informer les adolescents et adolescentes sur les personnes dans le besoin et les encourager à contribuer à un effort collectif (projets environnementaux, aide aux personnes âgées, jardins communautaires tout en respectant les mesures socio sanitaires).

Figure 13

Espaces de convergences possibles pour une zone de développement proximal : jeune-école-famille



Les données permettent de suggérer tel que présenté dans la figure 13 des pistes pertinentes et réalistes pour créer une zone d'activité limite au profit de l'adolescent et de l'adolescente : plus de flexibilité de toutes parts, une utilisation plus astucieuse des médias sociaux, plus de ressources techniques et humaines pour soutenir les élèves et les familles. Afin d'équilibrer son temps scolaire et son temps libre, l'adolescent a besoin de s'autoréguler et de rompre avec l'isolement de la meilleure façon proposée par ses sphères scolaire et familiale.

Bibliographie

- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., & Lehr, C.A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*, 95-113.
- Barbour, M.K., & Reeves, T.C. (2009). The reality of virtual schools: A review of the literature. *Computers & Education, 52*, 402-416.
- Barma, S. (2018). Réaliser une étude de cas multiple qui vise à affiner les connaissances sur l'usage pédagogique ou didactique de la programmation dans les écoles du Québec. Rapport de recherche pour le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).
- Bartlett, J. & al. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. Retrieved on July 3, 2020 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.486.8295&rep=rep1&type=pdf>.
- Barton, A.W., Brody, G.H., Yu, T., Kogan, S.M., Chen, E., & Ehrlich, K.B. (2019). The profundity of the everyday: Family routines in adolescence predict development in young adulthood. *Journal of Adolescent Health, 64*, 340-346.
- Cavanaugh, C.S., Barbour, M.K., & Clark, T. (2009). Research and practice in K-12 online learning: A review of open access literature. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 10*(1), 1-22.
- CEFRIO (2019). *The digital family*. NETendances 2019. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/SCF/netendances_2019_fascicule_famille_numerique.pdf?1592330158

- Choudhury, S., Blakemore, S.J., & Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 1*, 165-174.
- Cloutier, R. (1996). Les adolescents vus par les parents, l'influence de la famille sur l'adolescent. Centre de recherche sur les services communautaires et École de psychologie, Université Laval, Québec.
- Comer, J.S., Fan, B., Duarte, C.S., Wu, P., Musa, G.J., Mandell, D.J.,...Hoven, C.W. (2010). Attack-related life disruption and child psychopathology in New York city public schoolchildren 6-months post-9/11. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39*(4), 460-469.
- Danielson, C.K., Sumner, J.A., Adams, Z.W., McCauley, J.L., Carpenter, M., Amstadter, A.B., & Ruggiera, K.J. (2017). Adolescent substance use following a deadly U.S. tornado outbreak: A population-based study of 2,000 families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 46*(5), 732-745.
- Davis, K.S. & Dupper, D.R. (2004). Student-Teacher relationships. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 9*(1-2), 179-193.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté. Pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger, *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326-346). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire*.

- Comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (Ed.), *Familles et réussite éducative. Actes de colloque du 10e Symposium québécois de Recherche sur la famille* (pp. 197-215). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2019a). *Collaborations école-famille-communauté. Chemins Parcours. Tome 1 Relations école-famille*. Périscope. Aussi : <https://www.profdeslandes.com/>
- Deslandes, R. (2019b). *Collaborations école-famille-communauté. Chemins parcourus. Tome 2 Relations école-communauté*. Périscope. Aussi : <https://www.profdeslandes.com/>
- Deslandes, R., & Bertrand, R (2004). (Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2) 411–433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>
- Deslandes, R., Ouellet, S., & Rivard, M.C. (2008). Interactions parents-adolescents liées au développement de l'identité du jeune. La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage. Montréal, Québec : Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS).
- Doré-Côté, A. (2007). Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières.

- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. *Perspectives on activity theory*, 19(38), 19-30.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Epstein, J.L. (2018). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Epstein, Joyce L., et al. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Greenberger, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity. Dans D. McClelland (Eds.), *The development of social maturity* (pp. 155-189). New York, NY : Irvington.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. Dans P. Karoly and J.J. Steffen (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns* (pp.1-54). Lexington, MA : D.C. Health
- Hawryluck, L., Gold, W.L., Robinson, S., Pogorski, S., Galea, S. & Styra, R. (2004). SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada. *Emerging Infectious Diseases*, 10(7), 1206-1212.
- Holen, S., Waaktaar, T., & Sagatun, A. (2018). A chance lost in the prevention of school dropout? Teacher-student relationships mediate the effect of mental health problems on noncompletion of upper-secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 737-753.

- Mainhart, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R.J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction, 53*, 109-119.
- Maxwell, J.C., Podus, D., & Walsh, D. (2009). Lessons learned from the deadly sisters: Drugs and alcohol treatment disruption, and consequences from Hurricanes Katrina and Rita. *Substance Use & Misuse, 44*, 1681-1694.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec (2018). <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indicateurs/taux-de-sorties-sans-diplome-ni-qualification-parmi-les-sortants-en-formation-generale-des-jeunes/>
- Meeus, W. (2016). Adolescent psychosocial development: A review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology, 52*(12), 1969-1993.
- Parks, S. (2000). "Same task, different activities: Issues of investment, identity and use of strategy". *TESL Canada Journal 17*(2), 64-88.
- Quebec Health Survey of High School Students 2016-2017, Tome 2 and 3. <https://www.qhshss.stat.gouv.qc.ca/>.
- Roorda, D.L., Jorgensen, T.D., & Koomen, H.M.Y. (2019). Different teachers, different relationships? Student-teacher relationships and engagement in secondary education. *Learning and Individual Differences, 75*, 1-12.
- Sanders, R.A. (2013). Adolescent psychosocial, social, and cognitive development. *Pediatrics in Review, 34*(8), 354-359.
- Scales, P.C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R. & Van Boekel, M. (2020). Academic year changes in student-teacher developmental relationships and their linkage to

- middle and high school students' motivation: A mixed-methods study. *Journal of Early Adolescence*, 40(4), 499-536.
- Scales, P.C., Van Boekel, M., Pekel, K., Syvertsen, A.K., & Roehlkepartain, E.C. (2020b). Effects of developmental relationships with teachers on middle-school students' motivation and performance. *Psychology in the Schools*, 57, 646-677.
- Schiff, M. & Fang, L. (2016). Adolescents' exposure to disasters and substance use. *Current Psychiatry Reports*, 18(57), 1-6.
- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110.
- Stark, E. (2019). Examining the role of motivation and learning strategies in student success in online versus face-to-face courses. *Online Learning*, 23(3), 234-251.
- Steinberg, L. (2014). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Houghton Mifflin Harcourt.
- Tang, W., Lu, Y., & Xu, J. (2018). Post-traumatic stress disorder, anxiety and depression symptoms among adolescent earthquake victims: comorbidity and associated sleep-disturbing factors. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53, 1241-1251.
- Tobbell, J., & O'Donnell, V.L. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to secondary school: Students, teachers and school context. *International Journal of Educational Research*, 59, 11-23.
- Traoré, I., Julien, D., Camirand, H., Street, M.C., & Flores, J. (2018a). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la*

deuxième édition. *L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes*, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, Tome 2, 189 p.

www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire-2016-2017-t2.pdf

Traoré, I., Street, M.C., Camirand, H., Julien, D., Joubert, K., & Berthelot, M. (2018b).

Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes, [En ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, Tome 3, 306 p.

www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/sante-jeunes-secondaire-2016-2017-t3.pdf

Turley, C., & Graham, C. (2019). Interaction, student satisfaction, and teacher time investment in online high school courses. *Journal of Online Learning Research*, 5(2), 169-198.

Wagner, K.D., Brief, D.J., Vielhauer, M.J., Sussman, S., Keane, T.M., & Malow, R.

(2009). The potential for PTSD, substance use, and HIV risk behavior among adolescents exposed to Hurricane Katrina. *Substance Use & Misuse*, 44, 1749-1767.

Yu, M.V.B., Johnson, H.E., Deutsch, N.L. & Varga, S.M. (2018). “She calls me by my last name”: Exploring adolescent perceptions of positive teacher-student relationships. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 332-362.