

ESSAI PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M.Sc.)

PAR
NOÉMIE BOUCHARD

PERCEPTION DE LA PARTICIPATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE
AYANT UN TDAH LORS DES COURS À DISTANCE, EN RAISON DE LA PANDÉMIE
DE LA COVID-19

DÉCEMBRE 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

TABLES DES MATIÈRES

<i>REMERCIEMENTS</i>	<i>iv</i>
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	<i>v</i>
<i>LISTES DES ABRÉVIATIONS</i>	<i>vi</i>
<i>RÉSUMÉ</i>	<i>vii</i>
1. INTRODUCTION	1
2. PROBLÉMATIQUE	2
2.1 Fermeture des écoles en raison de la COVID-19	2
2.2 Impacts de la fermeture des écoles sur la santé physique des adolescents	3
2.3 Impacts de la fermeture des écoles sur la santé mentale des adolescents	3
2.4 Groupe à risque lors de la fermeture des écoles	5
2.5 Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité	5
2.6 Soutien scolaire pour les élèves ayant un TDAH en contexte de pandémie	6
2.7 Participation scolaire des élèves ayant un TDAH en contexte d'enseignement à distance.....	7
2.8 Objectif et question de recherche	7
3. CADRE CONCEPTUEL	9
3.1 Le modèle de l'occupation humaine.....	9
3.1.1 L'être	9
3.1.2 Agir	10
3.1.3 Le devenir	11
3.1.4 L'environnement	11
3.2 Liens entre l'utilisation de ce modèle et cette étude	11
4. MÉTHODOLOGIE	13
4.1 Devis de recherche.....	13
4.2 Les participants.....	13
4.2.1 Critères de sélection	13
4.2.2 Recrutement.....	14
4.3 Collecte de données	14
4.4 Analyse de données	15
5. RÉSULTATS	16
5.1 Description des participants.....	16
5.2 Éléments favorables à une perception positive de la participation scolaire lors de l'école à distance	16
5.2.1 Environnement social	17
5.2.2 Sentiment de liberté et de contrôle.....	17
5.2.3 Stratégies intrinsèques mises en place par les élèves	18

5.3 Éléments défavorables à une perception positive de la participation scolaire lors de l'école à distance	18
5.3.1 Environnement	18
5.3.2 Diminution de la participation dans des activités significatives	22
5.4 Conséquences engendrées par les éléments défavorables de la perception de la participation scolaire	24
5.4.1 Diminution des résultats scolaires	24
5.4.2 Apparition de symptômes de trouble de santé mentale.....	24
5.4.3 Retard dans les cours à distance	24
6. DISCUSSION.....	26
6.1 Retour sur les questions et les objectifs de l'étude	26
6.2 Comparaison des résultats avec les écrits	26
6.2.1 Absence d'un environnement de travail favorable augmentant l'inattention	27
6.2.2 Stimulus distractifs présents à la maison.....	27
6.2.3 Augmentation de l'utilisation des appareils électroniques	28
6.2.4 Absence de plan d'intervention à l'école	29
6.2.5 Diminution des contacts sociaux.....	29
6.2.6 Diminution de l'activité sportive.....	30
6.2.7 Diminution des résultats scolaires	30
6.2.8 Dépression et anxiété en raison des cours en ligne	31
6.2.9 Effets potentiels positifs de l'enseignement à distance chez les élèves	32
6.3 Adaptation occupationnelle des élèves ayant un TDAH à l'ère de la pandémie	32
6.4 Forces et limites de l'étude	33
6.4.1 Forces de l'étude.....	33
6.4.2 Limites de l'étude	33
6.4 Retombées potentielles de l'étude.....	35
6.5 Avenue de recherche.....	36
RÉFÉRENCES.....	39
ANNEXE A	44
ANNEXE B.....	45
ANNEXE C.....	46
ANNEXE D.....	48
ANNEXE F.....	54

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, j'aimerais remercier mon père et ma mère de toujours m'avoir soutenu dans mes études. Ils ont toujours fait preuve d'une écoute exceptionnelle, lorsque j'en avais besoin. Ils ont toujours pris soin de moi dans les moments plus difficiles et dans les moments de questionnement. Ils n'ont jamais douté de mes capacités et ont toujours cru en moi. Merci de toujours me répéter à quel point vous êtes fiers de moi, c'est grâce à vous que je me suis rendue aussi loin. Je serai pour toujours reconnaissante de vous avoir auprès de moi. Également, mention spéciale à mon amoureux qui a su m'écouter et m'encourager durant mes cinq années d'université.

J'aimerais également remercier mes collègues de séminaire pour l'aide qu'elles m'ont apportée lorsque nécessaire et qui m'ont fait grandir par leurs réflexions. Puis, Lyne Desrosiers, Cassandra Préfontaine et Sandrine Gagné-Trudel pour leur aide à la rédaction de mon essai. Je voudrais également remercier mes amies d'ergothérapie qui ont toujours été présentes lorsque j'avais des craintes, pas seulement dans la rédaction de mon essai, mais également à travers tout mon parcours universitaire.

Puis, j'aimerais remercier les participants de mon étude pour leur temps et leur partage de savoirs. C'est grâce à vous que mon essai peut aujourd'hui être publié et lu.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.....	16
----------------	----

LISTES DES ABRÉVIATIONS

COVID-19 : Corona virus disease-19

CEREH : Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

INSPQ : Institut national de santé publique du Québec

MOH : Modèle de l'occupation humaine

TDAH : Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité

UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Problématique. En raison de la pandémie, plusieurs adolescents mentionnent une augmentation du stress, de l'anxiété, une diminution des contacts sociaux et une diminution de l'activité physique. Pour les adolescents, les bouleversements causés par la pandémie, comme l'école à distance, sont arrivés à une période critique de leur développement. **Objectif.** L'objectif de cette étude est de décrire la perception de la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), lors de l'école à distance, en raison de la pandémie de COVID-19. Comprendre davantage les éléments favorables et défavorables à une bonne participation scolaire ainsi que les conséquences de ces éléments défavorables. **Cadre de recherche.** Afin de bien comprendre le fonctionnement occupationnel des participants en intégrant leur expérience subjective et objective, la présente étude s'appuie sur le Modèle de l'occupation humaine de Kielhofner (2008). **Méthode.** Cette étude à devis descriptif qualitatif a été réalisée par le biais d'entrevues semi-dirigées en visioconférence auprès de six élèves du secondaire. L'analyse de données a été réalisée selon une analyse de contenu. **Résultats.** Six élèves du secondaire, de 14 ans et plus et ayant un diagnostic de TDAH, ont participé à la présente étude. Les résultats montrent que les élèves ont eu une mauvaise perception de leur participation scolaire, pendant leurs cours à distance. Ceci peut être expliqué par un environnement social et physique non optimal, une diminution de la participation à des activités significatives et la présence de distractions causées par les appareils électroniques. **Discussion.** Les résultats obtenus appuient des études précédentes soulevant des enjeux de la participation scolaire lors de l'école à distance. Cet essai apporte différentes retombées sociales et cliniques, comme l'importance d'un suivi étroit auprès de ces adolescents par des interventions scolaires. **Conclusion.** Ce projet d'essai a permis de mieux comprendre la perception de la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un TDAH, lors de leurs cours à distance. D'autres recherches devraient être réalisées pour explorer les adaptations possibles pour maintenir la participation, la concentration et la motivation des élèves du secondaire ayant un TDAH, autant dans le cadre de cours à distance que dans les cours traditionnels en présence.

Mots-clés : TDAH, ergothérapie, COVID-19, école à distance, participation occupationnelle

ABSTRACT

Background. As a result of the pandemic, many adolescents report increased stress, anxiety, decreased social contact, and decreased physical activity. For adolescents, the disruptions caused by the pandemic, such as distant schooling, have come at a critical time in their development. **Objective.** The purpose of this study is to describe the perceived school engagement of high school students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) during distance schooling due to the COVID-19 pandemic. To further understand the facilitators and detractors to successful school participation and the consequences of these detractors. **Conceptual framework.** In order to fully understand participants' occupational functioning by integrating their subjective and objective experience, this study uses Kielhofner's (2008) Human Occupation Model. **Method.** This qualitative descriptive design study was conducted through semi-structured video conference interviews with six high school students. Data analysis was conducted using content analysis. **Results.** Six high school students, 14 years of age and older and with a diagnosis of ADHD, participated in this study. The results show that the students had a poor perception of their academic participation, during their distance learning course. This may be explained by a non-optimal social and physical environment, decreased participation in meaningful activities, and the presence of distractions caused by electronic devices. **Discussion.** The results obtained support previous studies raising issues of school participation during distance schooling. This trial provides various social and clinical implications, such as the importance of close follow-up with these youth through school-based interventions. **Conclusion.** This trial project provided a better understanding of the perceived school engagement of high school students with ADHD during their distance learning courses. Further research should be conducted to explore possible adaptations to maintain the participation, focus, and motivation of high school students with ADHD in both distance learning and traditional face-to-face courses.

Keywords: ADHD, occupational therapy, COVID-19, distance school, occupational participation

1. INTRODUCTION

Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité représente une préoccupation grandissante dans la société québécoise. Selon un rapport de l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ), le TDAH est en constante augmentation (Diallo, 2019). En effet, il est possible d'observer « un accroissement de la prévalence annuelle du diagnostic de TDA/H chez les enfants de 1 à 24 ans, passant de 0,9 % en 2000-2001 à 4,1 % en 2015-2016 » (Diallo, 2019, p.9). De plus, le TDAH est un trouble neurobiologique qui affecte de 3 à 5 % des adolescents québécois (Guay, 2006). Ce trouble est un réel handicap dont les manifestations peuvent parfois faire questionner le comportement des adolescents ayant le diagnostic. En effet, « on les juge paresseux et démotivés, alors qu'ils font des efforts. Dans une période cruciale de leur vie qu'est l'adolescence, ils ne se comprennent pas eux-mêmes, se dévalorisent et reconnaissent difficilement leur différence » (Sylvestre, 2014, p.143). C'est pourquoi il est très important que ces adolescents obtiennent le soutien et l'encadrement de leurs parents et de leurs enseignants, afin de diminuer le plus possible les difficultés causées par leur TDAH. Ils sont capables de réussir à l'école, il faut seulement prendre en considération leurs besoins particuliers.

L'arrivée de la COVID-19 en mars 2020 n'a pas été une situation facile pour ces élèves aux besoins particuliers, passant de l'école en présentiel à l'école à distance. N'allant plus à l'école, ils ont été confinés à la maison et leur routine a été bouleversée. Souffrant moi-même d'un TDAH et ayant vécu difficilement la nouvelle réalité de l'école à distance, je me suis questionnée à savoir comment les adolescents du secondaire ont perçu ce changement. Ainsi, le présent projet s'intéresse à la perception de la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité, lors de l'école à distance, en raison de la pandémie de COVID-19.

Cet essai est divisé en plusieurs sections. Tout d'abord, la problématique permet de comprendre la réflexion qui a mené à l'objectif de recherche. Puis, la recension des écrits permet de faire l'état des connaissances présentes dans la littérature actuelle afin de mieux comprendre la problématique. Ensuite, la question de recherche et l'objectif de recherche sont exposés, en expliquant la pertinence de mener cette étude. De plus, le cadre conceptuel utilisé pour réaliser cette recherche est également décrit. Suivent les résultats de cette recherche qui ont été discutés et comparés avec les résultats d'études antérieures. Puis, les forces et les limites de cette étude, les pistes de recherche futures ainsi que les retombées de cette recherche sont précisées.

2. PROBLÉMATIQUE

2.1 Fermeture des écoles en raison de la COVID-19

Depuis leur jeune âge, l'école est une occupation très importante faisant partie intégrante de la vie des adolescents. C'est l'endroit qui leur permet de se développer intellectuellement et socialement. Malheureusement, ce milieu de développement a temporairement fermé ses portes en mars 2020, en raison de la pandémie de la COVID-19. Suite à sa première apparition en Chine, en décembre 2019, la COVID-19 a rapidement envahi le monde entier (Hua & Shaw, 2020). C'est le 14 mars 2020 que « le Québec déclarait l'état d'urgence sanitaire et mettait en place diverses mesures pour freiner la propagation de la COVID-19 dans la province » (Camden et al., 2020, p.9). L'ensemble des établissements scolaires québécois ont dû prendre des mesures rapides et transférer toutes les activités d'enseignements en présentiel pour des cours en ligne. Les enseignants se sont rapidement adaptés et ont planifié l'enseignement et les évaluations en ligne. L'enseignement à distance a été favorisé pendant plusieurs mois, empêchant les élèves de fréquenter leur école et toutes les activités entourant l'établissement. Cette décision a été prise afin de réduire la propagation du virus par le contact humain et ainsi diminuer le risque de transmissions du coronavirus.

Malgré le fait que l'enseignement à distance existe depuis le 18^e siècle, il reste très difficile d'apprendre de cette façon, ce qui peut être expliqué par le faible niveau de motivation des élèves en raison de l'absence de l'enseignant devant eux. En effet, l'isolement social rend l'apprentissage à distance plus ardu, étant donné que les adolescents sont habitués à être entourés de leurs pairs lors de leur apprentissage scolaire (Gauthier et al., 2020). De plus, les parents ne sont pas des professionnels formés et plusieurs d'entre eux mentionnent l'inadéquation entre les ressources offertes pour l'école à la maison et les besoins particuliers de leurs enfants (Camden et al., 2020). Puis, les adolescents n'ont pas tous accès aux mêmes ressources, à la maison (Cuerrier, Karsenti et Parent, 2021). En effet, la pandémie a augmenté les inégalités sociales déjà existantes.

Concrètement, les élèves issus des milieux les plus démunis au pays semblent avoir particulièrement souffert de deux des nombreux défis rencontrés par les familles durant la pandémie : l'accès à des appareils numériques et à Internet et l'encadrement scolaire par un parent, souvent rendu impossible par l'équation travail-famille (Cuerrier, Karsenti et Parent, 2021, p.26).

Bref, malgré le fait que ces mesures ont été implantées dans le but de diminuer le nombre de cas et de décès, cette mesure a pu apporter des « conséquences involontaires sur les 5.7 millions d'enfants et jeunes fréquentant des écoles primaires ou secondaires au Canada » (Beauchamp et al., 2021, p.79). En effet, « les enfants et les adolescents s'épanouissent dans des environnements prévisibles, sûrs et structurés. La pandémie de COVID-19 a perturbé ces facteurs de protection, rendant difficiles l'adaptation et l'épanouissement des enfants et des adolescents » (Beauchamp et al., 2021, p.11). Ainsi, l'école à distance a engendré des impacts négatifs, autant sur la santé physique que sur la santé mentale des adolescents. Malheureusement, les connaissances à ce sujet sont émergentes et demeurent incomplètes, considérant à quel point cet événement est récent en terme historique.

2.2 Impacts de la fermeture des écoles sur la santé physique des adolescents

La fermeture des écoles a entraîné des conséquences sur l'apprentissage et la réussite des adolescents à l'école. En effet, elle a entraîné un sentiment d'isolement auprès des adolescents qui ne pouvaient plus fréquenter leurs amis et leurs collègues de classe (Badets et Ng, 2020). Elle a engendré des stressés qui arrivent dans une période cruciale pour les adolescents, étant donné qu'ils sont dans une période de changement physique, social et émotionnel (Société canadienne de psychologie, 2020). Tout d'abord, il a été possible d'observer une réduction du temps dédié à la participation des activités physiques. Normalement, l'école offre la possibilité aux adolescents d'exercer plusieurs sports, rendant possible le maintien d'une bonne santé physique. En effet, l'école est un milieu important pour les adolescents, car il permet de maintenir une structure, autant au niveau de la quantité d'activité physique pratiquée que sur le nombre de repas consommés par jour, ou encore sur la routine de sommeil. Malheureusement, dans une étude d'Orgilés et ses collaborateurs (2020), il a été observé qu'avec la fermeture des écoles, il y a une diminution du temps alloué à la pratique sportive, une augmentation du temps passé devant les écrans ainsi qu'une augmentation de la prise de repas (Santé publique Ontario, 2020). De plus, cette augmentation a été marquée par une croissance de la consommation de viande rouge, de chips et de boissons sucrées (Santé publique Ontario, 2020).

2.3 Impacts de la fermeture des écoles sur la santé mentale des adolescents

L'impact qu'a eu la fermeture des écoles sur la santé mentale des adolescents reste la répercussion la plus inquiétante. En effet, étant donné que c'est pendant la période de l'adolescence que l'identité se développe, les expériences et les apprentissages vécus façonnent

la personne que l'adolescent sera une fois adulte. Ainsi, il est possible que les conséquences engendrées par la fermeture des écoles persistent jusqu'à la vie adulte. La fermeture des écoles engendrée par la pandémie est perçue différemment par les adolescents qu'une fermeture régulière dans le temps des fêtes, par exemple, étant donné que les élèves ont dû continuer à faire leurs travaux scolaires électroniquement et puisqu'il était interdit de côtoyer leurs amis (Brooks, 2020). Cet impact sur la santé mentale pourrait être expliqué par « une réduction des temps d'activités physiques, une diminution des rapports sociaux, une désynchronisation du rythme circadien et des temps d'ennui prolongé » (Bobo et al., 2020, p.2).

Selon une étude réalisée aux États-Unis auprès de 195 élèves (Son et al., 2020), 71% ont mentionné une augmentation de leur niveau de stress et d'anxiété en raison de la pandémie. Ces augmentations peuvent être expliquées par la peur que soi-même ou un membre de la famille attrape la COVID-19 et devienne malade, par une difficulté à rester concentré, une interruption dans la routine de sommeil, une diminution des interactions sociales et l'apparition de craintes vis-à-vis les résultats scolaires.

Une étude de Limone et Toto (2021) mentionne que l'augmentation de l'utilisation des appareils électroniques peut avoir des impacts négatifs chez les adolescents, autant lorsqu'ils sont utilisés à des fins professionnelles qu'à des fins personnelles. En effet, l'étude énonce une augmentation de l'utilisation de la technologie chez les enfants et les adolescents depuis la mise en place du confinement. Cette augmentation est d'environ 15% comparativement à avant la pandémie.

Malheureusement, l'utilisation excessive des appareils électroniques engendre des conséquences sur le fonctionnement du cerveau, créant ainsi des difficultés au niveau du sommeil et résultant à une diminution des capacités cognitives, sans oublier un risque de développement de certaines maladies mentales ainsi qu'une augmentation du niveau de dépression, d'anxiété, de la maladie d'Alzheimer et du trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité [Traduction libre] (Limone et Toto, 2021, p.1).

Ceci étant dit, les élèves n'ont pas tous vécu la fermeture des écoles de la même façon. En effet, les classes québécoises sont composées d'une grande diversité d'élèves ayant tous des besoins différents.

2.4 Groupe à risque lors de la fermeture des écoles

Au fil des années, la diversité des élèves au sein du système scolaire québécois a évolué :

La mise en œuvre des recommandations du rapport Parent ouvre les portes de l'école publique à tous les enfants, quels que soient leur sexe, leur milieu social d'origine, leur langue, leur religion et leur culture. Les diversités de genre et de classe sociale s'imposent comme de nouvelles réalités avec lesquelles doivent composer la majorité des écoles (Lebossé, 2017, p.4).

En effet, les élèves qui côtoient le système scolaire québécois se différencient, entre autres, par leurs aptitudes et leurs habiletés (sociales, physiques, intellectuelles). Le nombre d'élèves annoncé comme ayant un handicap ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage a augmenté de façon considérable au cours des dernières années. Dans le secteur d'éducation public, on passe de 13.6% des élèves en difficulté en 2002-2003 à 21,6% en 2015-2016 (Lebossé, 2017).

Les élèves se différencient par leurs systèmes d'étude et d'apprentissage distincts. Ainsi, pour certains, l'enseignement à distance peut être plus difficile, engendrant de plus grands défis. Plus précisément, cette recherche s'attardera davantage au trouble déficitaire de l'attention, étant donné qu'il touche environ 3,4% des enfants et des adolescents (Polanczyk et al., 2015).

2.5 Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité

Tout d'abord, il y a trois grandes caractéristiques pour bien définir le TDAH: l'impulsivité, l'inattention et l'hyperactivité. Ce qui mène à une difficulté à s'organiser, à se concentrer, à planifier ses choses et à s'adapter aux nouvelles situations, en plus d'avoir de la difficulté à séparer une tâche en plusieurs étapes et à savoir par où commencer pour entamer une tâche (American Psychiatric Association, 2013).

Premièrement, les personnes ayant un TDAH ont de la difficulté à se mettre au travail et à s'organiser, ce qui engendre une remise de projet avec délais, une difficulté à entamer une tâche, surtout lorsque l'intérêt pour celle-ci est restreint, des oublis fréquents et une remise de tâches à plus tard (American Psychiatric Association, 2013). Deuxièmement, ils ont de la difficulté à maintenir leur concentration, surtout lorsque la tâche ne les intéresse pas, lorsqu'elle provient d'une obligation externe ou encore lorsqu'elle demande un effort soutenu et qu'ils ont de la difficulté à ignorer les distractions externes (American Psychiatric Association, 2013).

Troisièmement, il est exigeant pour eux de maintenir un effort au travail, car ils se fatiguent facilement lorsqu'une tâche demande un effort continu. Ainsi, ils perdent leur intérêt rapidement et changent de tâche sans avoir terminé celle qui était déjà entamée (American Psychiatric Association, 2013). Finalement, ils ont une perte de la mémoire de travail, ce qui fait en sorte qu'ils éprouvent de la difficulté à terminer une tâche ayant beaucoup d'étapes, car ils ne se souviennent pas de l'information à court terme. (Robitaille et Vézina, 2003) À la lumière de cette information, il est plus facile de comprendre que cette population éprouve de plus grandes difficultés à l'école et, par le fait même, encore plus avec l'école à la maison.

Les adolescents ayant un TDAH seront mis de l'avant dans cet essai puisqu'ils ont des besoins particuliers et que l'arrêt de l'école en présentiel a affecté leur participation d'une façon accentuée. Les restrictions engendrées par la COVID-19 ont, entre autres, apporté des changements dans la routine, dans la structure et dans les échanges sociaux, augmentant ainsi l'incertitude et le sentiment d'angoisse, résultant en une augmentation des symptômes du TDAH (Zhang et al., 2020). La prévalence des élèves ayant un TDAH et des difficultés d'apprentissage est d'environ 70%, ce qui explique pourquoi le milieu scolaire est particulièrement difficile pour eux (Calhoun et Mayes, 2006).

2.6 Soutien scolaire pour les élèves ayant un TDAH en contexte de pandémie

Les écoles sont outillées pour bien encadrer les élèves atteints d'un TDAH. En effet, ils ont mis en place des moyens d'adaptations favorisant l'intégration de ces élèves. Entre autres, ils peuvent être placés en avant de la classe, loin de toutes distractions, obtenir un horaire de la journée et une liste de vérification à cocher, avoir des devoirs divisés en plusieurs étapes, recevoir fréquemment de la rétroaction, obtenir du temps supplémentaire pour terminer la tâche et prendre des pauses plus souvent. Par contre, ces stratégies doivent être exécutées au quotidien pour avoir un impact observable sur le fonctionnement de l'adolescent; un arrêt des interventions pourrait entraîner une perte de tous les acquis (Doucet, 2016). Ainsi, avec toutes les modalités mises en place à l'école, le faible niveau de ressources disponibles à la maison se fait ressentir et peut paraître plus difficile pour l'élève. Ils se sont retrouvés seuls avec eux-mêmes et ils ont dû faire face à un niveau d'encadrement plus faible par rapport à celui auquel ils sont généralement habitués.

De plus, pendant la pandémie, plusieurs parents ont soit perdu leurs emplois ou ont dû travailler de la maison. Ainsi, en raison de l'augmentation du temps passé à la maison, les

parents ont dû davantage aider leurs adolescents avec leurs devoirs d'école. Cependant, ce ne sont pas tous les parents qui sont aussi bien outillés pour aider leurs enfants que les professionnels présents dans le milieu scolaire (Santé publique Ontario, 2020). De plus, avec la situation économique plus difficile, il peut être compliqué pour les parents d'avoir accès à un soutien adéquat pour leurs enfants (Engzell, Frey et Verhagen, 2021). Ainsi, pour toutes ces raisons, la participation scolaire des élèves a été bouleversée.

2.7 Participation scolaire des élèves ayant un TDAH en contexte d'enseignement à distance

« La participation occupationnelle correspond à l'engagement occupationnel d'une personne dans un contexte socioculturel spécifique » (Briand et Cloutier, 2008). Puis, le terme engagement occupationnel, plus précisément engagement scolaire fait référence à « un état psychologique caractérisé par le sentiment d'appartenance, attribuant de la valeur à l'éducation, et participant à l'école, aux apprentissages, à l'étude et aux activités pédagogiques. L'engagement scolaire comprendrait trois composantes : la vigueur (l'énergie, la volonté et la persistance dans l'effort), le dévouement (l'enthousiasme, l'inspiration et la fierté) et l'absorption (la concentration dans une tâche sans effort et avec joie) » (Barragán-Martín et coll., 2021, p.307). Il est connu qu'un haut niveau d'engagement chez les adolescents améliore les compétences, les habiletés et les valeurs nécessaires pour la réussite scolaire (Barragán-Martín et coll., 2021). Dans cette étude, la participation occupationnelle sera remplacée par participation scolaire, car c'est l'occupation principale réalisée par les participants de cette recherche.

2.8 Objectif et question de recherche

Ainsi, à la suite d'une lecture sur les données probantes, il a été possible de constater que l'apparition de la COVID-19 a eu des impacts perturbateurs chez les élèves du secondaire. Ces impacts se traduisent principalement par des effets négatifs au niveau physique et mental des adolescents, tels qu'une diminution de l'activité physique, du contact social, d'une augmentation de la consommation d'aliments... Un des gros impacts perçus par les élèves est la diminution de leur participation scolaire (Sibley, 2021). Pourtant, il a été possible de constater un vide de connaissances en lien avec la participation scolaire des élèves ayant un TDAH, lors des cours à distance. Cependant, selon la littérature, les élèves ayant un TDAH ont principalement été touchés par cette fermeture scolaire, étant donné que ce diagnostic est très

handicapant quant à la réussite scolaire, d'où l'importance d'y avoir apporté une attention particulière (Beauchamp et al., 2021). Ainsi, c'est pourquoi cette recherche traitera de ce sujet.

La question de recherche de cette étude vise à explorer comment les élèves du secondaire ont perçu leur participation scolaire, lors de l'école à distance. Cette question découle de l'objectif principal, qui est de décrire la perception de la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité, lors de l'école à distance, en raison de la pandémie de la COVID-19. De cet objectif principal découlent trois objectifs secondaires: la perception des élèves vis-à-vis les facteurs qui sont favorables à leur participation scolaire, leur perception envers les facteurs qui y sont défavorables et leur perception des conséquences engendrées par l'école à distance.

3. CADRE CONCEPTUEL

3.1 Le modèle de l'occupation humaine

La prochaine section sera consacrée à la description du cadre conceptuel ayant guidé cette étude. En effet, des liens entre le Modèle de l'occupation humaine (MOH) et cette étude seront faits. Ce cadre a été élaboré par Gary Kielhofner en 1980, et il est, jusqu'à ce jour, un des modèles les plus utilisés en ergothérapie à l'échelle internationale et nationale (Lee et al., 2012). Sa grande utilisation peut être expliquée, entre autres, par le fait qu'il utilise une approche holistique, qu'il est centré sur le client et qu'il peut facilement être utilisé avec d'autres modèles en ergothérapie (Lee et al., 2012). « La motivation des personnes à se réaliser dans leur quotidien est donc au centre des préoccupations de ce modèle » (Bizier, 2006, p.3). Une définition plus approfondie de chacun des concepts importants du MOH sera élaborée, soit l'être, l'agir et le devenir.

3.1.1 L'être

L'être, qui représente la personne, se découpe en trois composantes interdépendantes en interaction avec l'environnement, soit la volition, l'habitation et la capacité de rendement.

Tout d'abord, la volition représente la motivation de la personne à entreprendre ses occupations; elle permet d'expliquer pourquoi une personne agit d'une telle façon. Ainsi, Kielhofner identifie trois éléments qui permettent à la personne d'être motivée, soit ses intérêts, ses valeurs et ses déterminants personnels. Les humains sont motivés à faire quelque chose lorsqu'ils aiment la tâche, lorsqu'ils la trouvent importante et lorsqu'ils se trouvent performants lors de son exécution, ainsi, ces trois composantes sont interreliées. Les intérêts de la personne lui permettent de se créer du plaisir en éprouvant une certaine satisfaction à faire l'activité. Ainsi, il est possible de percevoir les préférences de la personne, ce qui mène à sa participation dynamique dans les occupations qui lui sont significatives. Les valeurs de la personne démontrent ce qu'elle trouve important. Puis, les déterminants personnels représentent la capacité de la personne à réaliser l'occupation ainsi que son sentiment de compétence et d'efficacité personnelle. Le sentiment de compétence permet de percevoir les aptitudes que la personne a pour effectuer des tâches tandis que l'efficacité personnelle est liée au sentiment de contrôle sur l'occupation.

Ensuite, l'habitation représente l'organisation des occupations de la personne qui sont générées par nos rôles et nos habitudes. Les habitudes sont des comportements semi-automatiques effectués lorsque la personne est dans un environnement connu ou dans une

situation familière. Les habitudes permettent d'utiliser moins d'énergie lors d'une participation occupationnelle, car l'exécution de tâches familières permet d'être moins concentrée. Ensuite, chaque être humain possède différents rôles, modifiant ainsi leur façon d'agir. Les rôles sont modifiés et évoluent au cours de la vie. Ainsi, dans cette étude, un élément de l'environnement a changé et a bousculé les habitudes des élèves. Leur rôle d'élève a également été bouleversé puisqu'ils ont vécu une incapacité à le réaliser, ayant ainsi de la difficulté à répondre aux exigences de celui-ci, ce qui a fait en sorte qu'ils ont dû modifier la façon dont ils l'exercent.

Puis, la dernière composante de l'être est la capacité de rendement. Celle-ci est liée à ce que le corps est capable de faire grâce à ses habiletés mentales et physiques. En d'autres mots, elle correspond aux compétences nécessaires à la réalisation d'une action. Elle est divisée en deux composantes, soit la dimension objective et la dimension subjective. La capacité de rendement objective comprend les structures et les fonctions de corps qui dépendent des différents systèmes de l'être humain. Les capacités objectives sont observables, comme les capacités physiques ou cognitives. Il est donc possible d'avoir une compréhension objective du rendement de la personne dans une occupation. Par ailleurs, la capacité de rendement subjective, elle, permet de mieux comprendre comment la personne vit et perçoit son rendement.

3.1.2 Agir

Le deuxième concept central du modèle est l'agir, qui représente ce que l'être occupationnel fait et qui inclut la participation, le rendement occupationnel et les habiletés occupationnelles.

La participation occupationnelle représente l'engagement qu'une personne a dans une ou plusieurs occupations quotidiennes, motivé par leur signifiante personnelle ou sociale. Elle représente le niveau d'occupation le plus vaste. Le rendement occupationnel est la sous-catégorie de la participation occupationnelle. Il représente la réalisation de ces occupations-là, nécessitant une variété d'activités ou de tâches. Par exemple, un élève doit accomplir certaines tâches, comme faire ses devoirs, aller à ses cours, écrire des textes. Ainsi, la participation est décrite par l'engagement dans le rôle d'être un élève, alors que le rendement est représenté par les tâches effectuées dans le but de réaliser ce rôle, dont la rédaction de textes. Puis, les habiletés occupationnelles correspondent au niveau le plus précis de l'agir. Elles représentent la séquence d'actions nécessaires à la réalisation d'une occupation. En effet, pour accomplir

ces différentes tâches, certaines habiletés sont nécessaires. On retrouve trois types d'habiletés: motrices, opératoires et communication-interaction.

3.1.3 Le devenir

Le troisième concept du modèle est le devenir, il représente le processus de changement et il inclut l'adaptation occupationnelle, l'identité occupationnelle et la compétence occupationnelle. Ce troisième concept est important puisqu'il permet le développement des comportements qui répondent aux exigences de l'environnement. L'adaptation occupationnelle comprend l'identité et la compétence. Elle se développe tout au long de notre vie, plus on acquiert de l'expérience. L'identité occupationnelle représente qui on est, mais aussi ce qu'on souhaite devenir selon l'histoire occupationnelle antérieure de chacun. La participation à des activités aide à créer son identité. En effet, on construit notre identité au fur et à mesure de nos expériences, permettant ainsi de construire notre futur. Puis, la compétence occupationnelle implique la mise en action de l'identité occupationnelle. Elle se définit par la cohérence entre les occupations réalisées par une personne et son identité occupationnelle (Taylor, 2017).

3.1.4 L'environnement

Finalement, il y a la dimension de l'environnement. Dans le MOH, l'environnement représente les différentes ressources, possibilités, demandes et contraintes mises de l'avant dans le milieu des individus. Dans cette étude, l'environnement influence considérablement les occupations reliées à l'école à distance. Ainsi, l'environnement influence la motivation, les habitudes et les aptitudes à réaliser les occupations (Kielhofner, 2008). L'élève peut rencontrer des facilitateurs et des obstacles provenant de son environnement, autant physiques que sociaux. Dans ce modèle, l'environnement physique désigne les espaces naturels et aménagés dans lesquels la personne évolue. L'environnement social, lui, se compose de groupes de personnes qui entourent l'individu (Kielhofner, 2008).

3.2 Liens entre l'utilisation de ce modèle et cette étude

Le MOH a été choisi dans le cadre de cette étude afin d'analyser les résultats. Le choix de ce modèle repose sur les concepts élaborés précédemment qui s'harmonisent bien avec la transition de l'école à distance. Les élèves ont dû se soumettre à leur nouveau rôle d'étudiant à distance. Ce modèle permet d'analyser l'impact qu'a eu la pandémie sur les habitudes et les routines des adolescents. Lorsqu'un élément de l'environnement change, les habitudes sont bouleversées, engendrant ainsi un impact sur la participation occupationnelle de la personne. De plus, l'expérience de l'école à distance nécessite une adaptation, ou une modification des

occupations, vue ici comme l'adaptation occupationnelle telle que proposée dans le MOH. L'école à distance, qui a été engendrée par l'arrivée de la COVID-19, a nécessité une adaptation occupationnelle chez les élèves du secondaire. L'adaptation occupationnelle construit l'identité occupationnelle qui est plus difficile à développer seul, devant son ordinateur, que lorsque l'élève est en classe avec ses collègues.

4. MÉTHODOLOGIE

La prochaine section est dédiée à la méthodologie de la recherche, comprenant le devis, les critères de recrutement des participants, la méthode de collecte de données, l'analyse de données ainsi que les considérations éthiques menant à cette étude.

4.1 Devis de recherche

Afin de répondre à l'objectif de ce projet de recherche et de répondre à la question principale, ce projet s'inscrit dans un devis de recherche descriptif qualitatif, car il permet de décrire l'expérience vécue par les participants de cette étude (Fortin et Gagnon, 2016). Dans cette recherche, le phénomène (l'expérience) à décrire est la perception des élèves ayant un TDAH, fréquentant l'école secondaire, quant à leur participation scolaire, lors de l'école à distance. En obtenant des témoignages qualitatifs à l'aide des entrevues, cela a permis de venir chercher une plus grande profondeur et d'ajouter une grande richesse à la perception des élèves (Sandelowski, 2000). De plus, cette recherche qualitative se fonde dans un paradigme interprétatif où il existe plusieurs réalités. « Ces interprétations de la réalité sont issues de significations attribuées à un contexte particulier, celui-ci étant considéré comme faisant partie intégrante des significations construites par la personne » (Fortin et Gagnon, 2016, p.32).

4.2 Les participants

4.2.1 Critères de sélection

La population visée par cette étude est les élèves au secondaire de 14 ans et plus, ayant un TDAH et ayant vécu l'école à distance en raison de la COVID-19. Le nombre de participants ciblé par cette étude était de six. Le petit échantillon peut être expliqué par le fait qu'il peut être difficile de recruter des participants ayant un TDAH et ayant vécu les cours d'école à distance, en raison de la nouveauté du sujet. Par contre, ce petit nombre de participants peut aussi donner accès à des données riches lorsque les entrevues sont approfondies. Les critères de sélection de cette étude sont donc d'être un élève au secondaire depuis, au minimum, l'hiver 2020, résider au Québec, avoir reçu le diagnostic de TDAH et avoir 14 ans et plus. Les participants doivent également comprendre et parler le français. Comme critères d'exclusion, puisque l'étude souhaite particulièrement se concentrer sur l'expérience vécue des adolescents ayant un TDAH, avoir un autre trouble neurodéveloppemental comme un trouble d'apprentissage, trouble du langage, ou trouble du spectre de l'autisme est un critère d'exclusion.

4.2.2 Recrutement

Pour le recrutement des participants de la recherche, deux méthodes non probabilistes ont été choisies pour recruter les participants en fonction de caractéristiques spécifiques visées. Une méthode d'échantillonnage par convenance a été utilisée ainsi qu'une méthode d'échantillonnage par réseau (Fortin et Gagnon, 2016). Premièrement, les participants ont été recrutés à l'aide des médias sociaux de la chercheuse du projet. En effet, une annonce du projet de recherche a été publiée sur la page Facebook de l'étudiante rédigeant l'essai ainsi que sur le groupe Ergothérapie Québec, Ergothérapie UQTR et des groupes de soutien TDAH (Annexe B). Deuxièmement, les adolescents intéressés par le projet ont eu la possibilité de partager les informations au sujet de l'étude à d'autres adolescents qui répondaient aux critères d'inclusion de l'étude.

Les personnes ayant pris connaissance de l'affiche et ayant un intérêt pour l'étude ont communiqué avec la chercheuse principale pour signifier leur intérêt. Le projet a ensuite été présenté par courriel. En effet, la lettre d'information ainsi que le consentement furent envoyés par courriel afin d'obtenir le consentement libre et éclairé des participants (Annexe C et D). Lorsque le consentement fut signé, les participants ont été contactés pour la prise de rendez-vous. La période de recrutement s'est étalée sur trois semaines. Un échantillon de six participants a été atteint.

4.3 Collecte de données

La collecte de données auprès des élèves du secondaire s'est effectuée par entrevue virtuelle via une plateforme de visioconférence (Zoom). Le temps requis pour l'entrevue était de 30 minutes. Une entrevue individuelle semi-dirigée avec un guide d'entrevue a été effectuée pour les six participants. Cette méthode a été privilégiée, étant donné qu'elle permet d'obtenir des résultats descriptifs riches de contenu (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, cela permet d'obtenir de l'information sur le vécu des adolescents et sur la signification qu'ils accordent au phénomène en question (Fortin et Gagnon, 2016). Une liste de sujets devant être abordés avait été créée et une quinzaine de questions en fut découlée. Cela a permis aux participants d'exprimer leurs sentiments et leurs opinions en lien avec le sujet. Les questions étaient basées sur le modèle conceptuel de cette étude, soit le MOH. Le guide d'entrevue est déposé en annexe (Annexe E). De plus, les participants ont rempli un questionnaire sociodémographique qui a permis, entre autres, d'obtenir de l'information sur la fratrie et sur l'état matrimonial. Respectivement, cette information a permis de savoir comment était l'environnement social à la maison, pour mieux comprendre par qui l'élève pouvait être dérangé pendant ses cours et

pour mieux connaître l'environnement physique, afin de savoir si les différents environnements de l'élève étaient tous aussi soutenant.

4.4 Analyse de données

Étant donné que cette étude a comme objectif de décrire, du point de vue des adolescents leur perception quant à leur participation à l'école, une analyse de contenu a été réalisée. En effet, ce type d'analyse permet de regrouper les thèmes importants et les tendances qui s'en dégagent (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, pour permettre ce regroupement, l'enregistrement des entrevues a été transcrit intégralement. Ensuite, les verbatim de l'entrevue ont été relus une première fois pour permettre de mieux intégrer l'information. Puis, lors de la deuxième lecture, les données ont été triées pour conserver uniquement l'information qui répondait à la question de recherche. Ensuite, les unités de sens ont été établies. Puis, lors de la troisième lecture, les unités de sens ont été organisées et regroupées. Cette analyse de données a été faite à l'aide de la plateforme NVivo.

4.5 Considération éthique

Cette étude a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat d'éthique a été reçu le 30 mai 2022. Le numéro du certificat d'éthique est le suivant : CER-22-287-07.01 (Annexe A). Le consentement libre et éclairé des participants a été obtenu par la lecture et la signature de la lettre d'information et de consentement (Annexe D). Les participants de ce projet ont participé de façon volontaire et toutes les données recueillies sont de nature confidentielle. En effet, les données recueillies par l'étude ont été entièrement anonymisées et ne pourront pas mener à l'identification des participants. La confidentialité a été assurée en attribuant un chiffre aux participants. Puis, les données sociodémographiques permettant d'identifier les participants n'ont pas été diffusées.

5. RÉSULTATS

5.1 Description des participants

La présente section a pour but de décrire les participants de l'étude. Des prénoms fictifs sont utilisés pour les représenter. Tout d'abord, six élèves de 14 ans et plus, ayant le diagnostic de TDAH et fréquentant une école secondaire du Québec, ont participé à cette étude. Quatre d'entre eux étaient en secondaire 2, un autre en secondaire 4 et le dernier en secondaire 5. Les participants étaient majoritairement des garçons (n=4). Deux filles ont participé à l'étude. La moyenne d'âge des participants était de 14.5 ans. Tous les participants avaient des frères ou des sœurs qui étaient présents dans la maison pendant leurs cours à distance. Également, à l'exception de deux participants, tous les autres avaient des parents séparés, donc changeaient d'environnement toutes les semaines pendant leurs cours en ligne.

Tableau 1.

Descriptions des participants

Participants (Prénoms fictifs)	Genre	Année scolaire	Frères/sœurs	Âge	État matrimonial des parents
Catherine	Fille	Secondaire 5	2 sœurs	16 ans	Mariés
Méloïdie	Fille	Secondaire 2	1 frère	14 ans	Séparés
Thomas	Garçon	Secondaire 2	3 sœurs	14 ans	Mariés
Charles	Garçon	Secondaire 2	1 frère	14 ans	Séparés
Alexandre	Garçon	Secondaire 2	1 frère	14 ans	Séparés
Philippe	Garçon	Secondaire 4	1 frère	15 ans	Séparés

5.2 Éléments favorables à une perception positive de la participation scolaire lors de l'école à distance

À travers les entrevues, les élèves de cette étude ont identifié plusieurs facteurs favorables pour une meilleure participation scolaire durant les cours à distance. En effet, ces

facteurs sont: un bon environnement social, un sentiment de liberté et de contrôle ainsi que la mise en place de stratégies par les élèves.

5.2.1 Environnement social

5.2.1.1 Sentiment d'appartenance envers les collègues de classe

Selon Philippe, un des facteurs favorables à la perception d'une bonne participation scolaire, lors des cours à distance, était le fait qu'il ne se sentait pas seul dans cette situation. Le fait de savoir que plusieurs autres élèves qui vivaient la même chose l'a grandement aidé à rester motivé. En effet, selon Philippe l'environnement social est une source soutenance de sa participation et il énonce :

Ben c'est les amis, genre le fait qu'il y a d'autres mondes qui faisaient la même affaire que moi-là qui étaient chez eux devant leur écran à rien faire.... Ben je voyais que mes amis aussi avaient les mêmes cours que moi. Pis, y'était aussi devant leur ordi toute la journée et on terminait en même temps, faque ça m'a pas vraiment démotivé.

5.2.1.2 Parents encadrants et soutenant

Un autre facteur favorable à une bonne perception de sa participation scolaire est la présence de parents encadrants. Trois participants ont rapporté recevoir l'aide de leurs parents pour rester concentrés. En effet, leurs parents venaient faire un tour dans leur chambre pour être sûrs que leur enfant écoutait lors de ses cours. Puis, un des participants a également rapporté que ses parents le poussaient à être plus attentif et à essayer d'avoir la même routine, comme s'il allait à l'école en présentiel. Thomas mentionne :

Le plus facile en fait c'est que mes parents étaient là, donc j'me mettais en haut, puis mes parents venaient voir, comme ça je pouvais pas faire autre chose, car ils étaient là pour me superviser, faque ça, c'était bon.

Dans le même ordre d'idées, Charles mentionne : « Mes parents venaient voir dans ma chambre et j'éteignais mon cell, je mettais pas de notifications, sur silencieux, puis j'essayais d'écouter le plus possible le prof. »

5.2.2 Sentiment de liberté et de contrôle

Pour un autre des participants, un autre facteur favorable était le sentiment de liberté de pouvoir faire un horaire à son goût et de ne pas avoir les obligations externes qui sont normalement en place lors de l'école en présentiel. En effet, il mentionne :

Pour de vrai, j'étais quand même assez motivé parce que je pouvais me lever quand je voulais jusqu'à temps que les heures de cours commencent, j'étais pas obligé de prendre l'autobus, donc je restais chez nous, puis c'est pas mal ça.

5.2.3 Stratégies intrinsèques mises en place par les élèves

Le dernier facteur favorable à une perception positive de la participation scolaire des élèves est la mise en place de stratégies pour essayer d'augmenter leur niveau de concentration et de motivation. En effet, quelques-uns des participants ont évoqué avoir pris le temps de mettre leur téléphone cellulaire de côté, lors des cours à distance, ainsi que de mettre leurs notifications sur sourdine. Ces stratégies proviennent d'une initiative intrinsèque des participants. De plus, la plupart des participants ont énoncé avoir appris à être plus organisés, à plus écouter, à effectuer leurs devoirs pour ne pas prendre de retard et pour mieux comprendre la matière ainsi qu'à faire un horaire. Alexandre mentionne: « Je me suis un peu plus organisé dans mes affaires, admettons juste un petit exemple, mon agenda, j'ai pris le temps de le faire ».

5.3 Éléments défavorables à une perception positive de la participation scolaire lors de l'école à distance

Tout comme dans la section précédente, lors des entrevues, les élèves de cette étude ont identifié plusieurs facteurs défavorables engendrant une mauvaise participation scolaire durant les cours à distance. En effet, ces facteurs sont un environnement physique et social non optimal, une diminution de la participation dans les activités significatives et les distractions causées par les appareils électroniques.

5.3.1 Environnement

5.3.1.1 Environnement physique à la maison

Deux éléments de l'environnement physique sont importants à considérer puisqu'ils apportent une participation scolaire moindre chez les élèves. Ces deux éléments sont le milieu de vie de l'élève lors des cours à distance et les biens personnels (appareils électroniques).

Tout d'abord, en ce qui concerne l'environnement, les résultats d'analyse suggèrent que l'absence d'un environnement physique aménagé pour l'école à distance a eu un impact négatif sur la participation des participants de l'étude, lors de l'école à la maison. D'une part, l'absence d'un environnement de travail structuré et propice à l'exécution des cours en ligne a rendu l'école à distance encore plus difficile. La majorité des participants n'ont pas eu accès à un espace de travail convenable comprenant un bureau. En effet, une participante a rapporté

qu'elle n'avait pas de surface de travail stable pour faire ses cours. Elle faisait ses cours dans son lit. Ce faisant, elle s'endormait pendant ses cours, tout en gardant son ordinateur ouvert à côté d'elle. L'ambiance de travail a un impact significatif sur la productivité des élèves. Un des participants n'avait pas de fenêtre dans sa chambre, alors il passait davantage de temps sur ses jeux vidéo que sur son ordinateur pendant ses cours.

Ceci peut être confirmé par Charles qui mentionne : « J'étais dans ma chambre, j'ai un bureau avec une lampe, puis je peux fermer ma porte. Je ne pouvais pas vraiment me faire déconcentrer ».

Cette citation vient soutenir que l'absence d'un environnement aménagé est un obstacle, puisque Charles a aménagé son espace et n'en souffrait donc pas. Ainsi, un environnement bien aménagé favorise la participation scolaire.

Ensuite, une autre des raisons expliquant la perception négative de la participation scolaire était l'accès facile et rapide aux cellulaires et à toutes les applications qui viennent avec. Les participants de l'étude ont rapporté avoir été très actifs sur leur cellulaire pendant leurs cours à distance en raison de sa facilité d'accès. Ainsi, les élèves de la classe s'écrivaient sur différentes applications et les notifications devenaient dérangeantes. Les participants ont mentionné que c'était plus facile d'être sur leur cellulaire que lors des cours en présentiel, car les enseignants ne les voyaient pas lorsqu'ils fermaient leur caméra. Thomas rapporte que l'envie de participer et d'écouter n'était pas présente puisqu'il pouvait effectuer plusieurs autres tâches en même temps : « Quand j'étais dans mes cours, je n'écoutais pas, pis je jouais au jeu vidéo ou j'étais en *Facetime* avec mes amis en même temps. » De plus, un participant mentionne que les difficultés de connexion avec son ordinateur étaient dérangeantes et lui faisaient perdre sa concentration au cours. À son tour, Philippe énonce :

Ben, c'était un peu toff là de se concentrer, quand ta ton cell à côté, de pas le prendre jamais, pis de juste regarder le prof, pis de l'écouter ... De devoir se concentrer vraiment, c'était le plus gros changement qu'il y avait là. D'avoir son cell sur soi pis de pouvoir l'utiliser sans que tu te fasses dire ne pas l'utiliser. C'est ça le gros changement qui avait, c'était d'être seul, d'être seul devant le prof, sans qu'il te voie.

Également, un des participants a trouvé particulièrement difficile de rester engagé pendant ses cours à distance puisqu'il est plus facile d'avoir accès à plusieurs applications, grâce à son ordinateur. Il est plus facile de pouvoir travailler sur différents projets en même temps. En effet, il mentionne :

Bien, premièrement être devant un ordinateur pis d'avoir accès à tout en même temps. Parfois j'étais en français, mais j'avais un travail à remettre en ECR pour le jour d'après, donc je le faisais en même temps que mon cours et j'avais accès à mon cell.

Puis, à son tour, Philippe mentionne :

Mettons parce que, mettons à l'école, j'ai juste ça à faire dans ma période, ils me disent 20 min, faites vos devoirs, ben je fais ça, puis j'attends que la cloche sonne et je pars. Comparé à la maison, je peux prendre mon Cell, pis je joue à mon Cell.

5.3.1.2 Environnement social à la maison

Un autre élément défavorable à une bonne perception d'une participation scolaire satisfaisante est l'environnement social présent à la maison. Pour la grande majorité des participants, la présence de la famille a rendu la concentration plus difficile. En effet, certains participants ont mentionné qu'il était difficile de participer à leurs cours à distance en raison des bruits produits par les membres de leur famille. Différentes sources externes étaient à l'origine de ces bruits, comme des appels téléphoniques. Un participant a également rapporté le manque d'intimité pendant ses cours:

Bien premièrement, au début du confinement, on était tout allé à mon chalet, mais c'était vraiment difficile parce qu'on était 6 dans le chalet, puis c'est pas fait pour les cours en ligne, y'avait juste 2 bureaux, mon père travaillait dans un bureau, ma sœur dans un autre bureau, donc les autres on étaient tous pognés dans la salle à manger, on était 4, y'avait beaucoup de bruit, mais aussi parce qu'on avait pas d'intimité.

Mélodie mentionne :

Bien, j'étais dans ma chambre comme je l'ai déjà dit, pis des fois, il y avait mon petit frère qui allait jouer avec ses amis à côté de ma chambre... Mon petit frère était en première année, donc ses cours n'étaient vraiment pas intenses, mais il les faisait en haut et moi dans ma chambre au sous-sol. Donc, j'entendais pas, mais quand c'était la pause ou quand c'était la fin de l'école pour lui, moi c'était pas encore fini, mais il allait quand même jouer avec ses amis.

De plus, dans un même ordre d'idées, un des participants rapporte qu'en effet, la présence d'un environnement social dérangeant peu avoir un impact sur la participation scolaire. En effet, ce dernier avait accès à des conditions idéales pour ses cours à distance, il n'a donc pas perçu d'obstacles à sa participation, ce qui vient renforcer ce que les autres élèves ont mentionné . Philippe mentionne:

J'étais souvent seul à la maison. Des fois j'étais dans ma chambre, des fois j'étais sur la table, des fois j'étais sur le divan à côté d'une table, ça dépendait de comment je voulais... Je crois pas que ça l'a été si difficile que ça

l'environnement physique, à part mon chat qui venait des fois-là, y avait rien là, ça c'était pas si pire là.

5.3.1.3 Facteurs relatifs à l'enseignement

Trois éléments en lien avec l'enseignement lors des cours à distance sont importants à considérer étant donné qu'ils apportent une participation scolaire moindre chez les élèves. Ces éléments sont les matières scolaires enseignées non intéressantes, le faible niveau de souplesse de la part des enseignants et l'absence des enseignants en présentiel.

Tout d'abord, la perception de la participation scolaire des élèves était négative, car selon eux, les enseignants ne mettaient pas l'énergie nécessaire pour rendre la matière intéressante. Catherine mentionne : « Les profs sont vraiment moins dynamiques à distance, donc c'est moins intéressant de les écouter. Parfois on ne voit même pas leur visage, donc c'est encore plus décourageant. » Ceci faisait en sorte que certains élèves n'étaient pas concentrés, lors de leurs cours à distance. En effet, Mélodie énonce : « Je n'étais pas du tout concentrée là, comme je disais, je faisais d'autres choses, puis j'écoutais pas du tout ce que le prof disait. Quand il me posait des questions, je faisais juste dire, je sais pas. »

Ensuite, un participant a mentionné que le faible niveau de souplesse de la part des enseignants a eu pour effet de diminuer l'envie de participer pleinement au cours. Un des participants rapporte :

Les profs, ils savaient tous que ce n'était pas facile pour nous. Puis, ils continuaient à nous donner autant de devoirs, genre ils ne réduisaient pas les devoirs, puis l'horaire ne changeait pas. Ils voulaient full qu'on soit concentré, même si c'était impossible. C'était vraiment difficile, les profs étaient quand même exigeants.

En effet, malgré la singularité de cet événement, ce ne sont pas tous les enseignants qui ont diminué leurs exigences envers les élèves.

Puis, la plupart des élèves de l'étude n'ont pas reçu d'attention particulière de la part de leurs enseignants, malgré leur diagnostic de TDAH. En effet, cinq participants ont rapporté l'absence de plans d'intervention établis ou d'aide supplémentaire en classe. En effet, Mélodie mentionne : « ils le savent, mais ils ne font pas grand-chose. »

Puis, quelques-uns des participants ont mentionné que l'absence d'un enseignant en présentiel rendait le tout moins motivant et plus propice aux distractions, diminuant ainsi leur participation lors de leurs cours. Normalement, à l'école, il est difficile de faire autre chose en même temps que l'enseignant parle. En ligne, puisqu'il est possible de fermer la caméra de l'ordinateur, les élèves peuvent faire autre chose simultanément. Thomas mentionne :

- Bien, premièrement, y'a pas de professeur, donc tes pas obligé de faire tes devoirs. Le prof n'est pas là et si le prof n'est pas là, moi j'fais pas mes devoirs... Vu qu'on était en confinement, j'avais juste envie de *gamer*, j'avais pas le goût de faire mes devoirs puis de prendre du temps, donc je prenais pas le temps.

À son tour, Charles mentionne : « Ben encore là, tu regardes un écran, t'es assis sur une chaise, pis tu regardes le prof parler, pis faire des démarches avec son ordi... Tu regardes, mais toi t'a rien à faire. »

5.3.2 Diminution de la participation dans des activités significatives

5.3.2.1 Diminution du contact social

La pandémie a engendré une diminution des contacts sociaux, en raison des restrictions imposées. Ces restrictions ont été perçues très difficilement par les participants de l'étude. Le faible niveau d'interactions lors des cours a appauvri la motivation des élèves, étant ainsi un élément défavorable à la participation scolaire. En effet, le fait d'être assis seuls devant un ordinateur a diminué leur envie de participer. Plusieurs participants mentionnent avoir perdu contact avec leurs amis. En effet, ils se parlaient moins, puisqu'ils n'avaient pas le droit de se voir. Catherine mentionne : « Sur le côté social, je m'ennuyais des gens, j'étais plus capable d'être chez nous pis de rien faire. » Philippe rapporte :

Euh ouais ben les amis ouais dans dans l'école à distance on ne se voyait plus personne. On se parlait tout le temps en vidéoconférence pis tout ça et puis tout le monde était chez eux tout le temps. On se voyait juste à l'école c'est pour ça qu'on aimait ça aller à l'école parce qu'on se voyait.

Dans un même ordre d'idées, trois participants ont mentionné que leur niveau d'éveil et leur niveau de participation avaient diminué lors de l'école à distance, comparativement à l'école en présentiel. Ils mentionnent que ceci peut être expliqué par le fait que, normalement, côtoyer les amis à l'école en présentiel contribue grandement au niveau d'énergie et à l'envie d'aller à l'école. Alexandre a rapporté :

Ouais, j'avais moins d'énergie que comparé à aller à l'école, genre je suis quand même prêt, j'ai ma routine et tout, mais un moment donné, j'avais perdu le *beat*

de l'école normale, donc c'est sûr qu'en recommençant l'école en présentiel, c'était plus difficile.

Thomas mentionne : « Admettons, l'énergie n'était pas vraiment là, dans le sport non plus, je n'étais pas vraiment engagé. »

Cependant, cette expérience n'est pas vécue de la même manière pour tous les participants. Pour deux d'entre eux, la diminution du contact social ne les a pas beaucoup affectés. En effet, Philippe rapporte qu'au contraire, la plupart de ses amitiés se sont forgées lors de la pandémie et qu'il a eu davantage de contacts sociaux à cause de la COVID-19. En effet, avant les cours à distance, ses amis étaient des gens avec qui il allait au primaire. Tandis que pendant la pandémie, à cause des classes isolées, il a rencontré beaucoup plus de personnes et a ainsi développé de nouvelles amitiés. Puis, le deuxième participant rapporte que, malgré le fait qu'il est quelqu'un de social, il a quand même apprécié passer du temps seul et qu'il a réussi à être plus concentré, car il avait moins de distractions:

Oui, c'est sûr que je suis quelqu'un de social et je suis capable de parler à des gens que j'connais pas tant que ça, j'aime ça me faire des nouveaux amis, mais c'est sûr que ça me dérange pas autant. J'étais quand même bien seul, je faisais mes affaires, ça m'a aidé à me concentrer. Je niaisais moins.

5.3.2.2 Diminution de la participation à des activités sportives

Tout comme pour les contacts sociaux, la participation à des activités sportives a grandement été restreinte, ce qui a affecté les adolescents de l'étude. En effet, quatre des participants sont dans un programme de sport intensif. Quelques-uns des participants ont mentionné que pratiquer un sport après l'école aidait grandement à l'augmentation de la concentration. Bouger est très important pour eux, surtout après une journée complète passée devant l'ordinateur sans contacts sociaux. Catherine évoque : « Mais le truc c'est que moi, normalement, je fais de la gym 13h par semaine, pis quand on était en ligne, on n'en avait pas parce que c'était la COVID. » Charles a également rapporté : « Je trouvais ça plate qu'ils ont coupé les sports et que les jeunes restaient dans leur maison. J'aurais aimé jouer au hockey avec un masque, ça m'aurait pas dérangé tant que ça. »

Puis, une participante mentionne que la diminution de l'activité physique faisait en sorte qu'elle était moins concentrée, car elle ne pouvait plus dépenser son énergie après les cours comme elle le faisait auparavant.

5.4 Conséquences engendrées par les éléments défavorables de la perception de la participation scolaire

Suite aux éléments défavorables à la participation scolaire exposés ci-haut, trois conséquences en sont découlées: les élèves ont vu une diminution de leurs résultats scolaires, une apparition de symptômes de trouble de santé mentale et un retard dans la remise de travaux.

5.4.1 Diminution des résultats scolaires

Une des conséquences entraînées par l'école à distance est la diminution des résultats scolaires pour quelques-uns des participants. Il était plus difficile pour eux de trouver de la motivation à participer aux cours, alors ils avaient tendance à ne rien faire pendant que l'enseignant parlait, ainsi, leurs notes ont beaucoup descendu. Charles a également mentionné qu'il ne faisait pas ses devoirs lors des cours à distance, ce qui n'a pas aidé au niveau de ses résultats scolaires. Mélodie a énoncé : « J'avais déjà pas de bonnes notes, mais là mes notes ont chuté quand ça a commencé à distance. » Philippe a également mentionné : « Ah ouais, une baisse de notes, genre vraiment. »

5.4.2 Apparition de symptômes de trouble de santé mentale

Une participante a rapporté que certaines difficultés au niveau de son hygiène et de son alimentation sont venues affecter sa participation scolaire. En effet, Mélodie rapporte:

J'étais tout le temps dans mes cours, j'avais pas le temps de manger, j'avais pas le temps parce que ça commençait tôt, puis j'avais pas le temps de me laver ou de me brosser les dents. J'étais vraiment dégueulasse là.

Le fait de ne pas se sentir bien dans son corps ne lui donnait pas envie de s'engager dans ses cours en ligne. Cette même participante a mentionné avoir fait une dépression lors de l'école en ligne. Elle se mettait beaucoup de pression pour l'école. Elle était tannée de la situation, elle restait dans son lit, pleurait et ne faisait plus rien. Elle ne bougeait pas, ne se lavait pas, ne se brossait pas les dents, puis, il y a des jours où elle mangeait beaucoup et d'autres, pas du tout. Elle est la seule participante à avoir mentionné l'apparition de symptômes dépressifs. Par contre, elle a mentionné déjà être, à la base, quelqu'un d'anxieux et que les cours en ligne n'ont pas aidé sa situation.

5.4.3 Retard dans les cours à distance

Une autre conséquence est le retard que les participants ont pris lors de leurs cours à distance. En effet, il pouvait arriver qu'ils n'écoutaient pas pendant leurs cours, donc ils ne

comprenaient pas la matière enseignée. Pour rattraper le retard, ils devaient interrompre l'enseignant pour réexpliquer la matière. Catherine mentionne :

Dans mes difficultés, c'est que des fois il y a des trucs que je ne comprenais pas et je devais demander à mes parents, parce que j'étais trop gênée de demander en zoom devant la classe au complet et parce que je savais que j'avais pas écouté et que je faisais répéter la prof. Normalement, quand tu poses une question en classe tout le monde parle en petit groupe donc personne t'écoute, mais là c'est juste silencieux.

Le fait de devoir interrompre l'enseignant pour poser des questions engendrait une certaine gêne, donc la plupart d'entre eux ne prenaient pas le temps de le faire, ce qui faisait en sorte qu'ils ne comprenaient pas la matière.

6. DISCUSSION

6.1 Retour sur les questions et les objectifs de l'étude

Cette section présente une discussion des résultats obtenus en lien avec les objectifs visés par l'étude. L'objectif principal de cette étude était de décrire la perception de la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité, lors de l'école à distance, en raison de la pandémie de la COVID-19. Ce projet a permis de souligner l'importance de mieux comprendre les besoins auprès de ce groupe d'élèves. À la lumière des résultats obtenus, il a été possible de constater que les élèves ont perçu une diminution de leur participation scolaire pendant leurs cours à distance. Cette diminution de leur participation scolaire a été causée par des éléments défavorables, comme un environnement physique et social non optimal, une diminution de la participation dans les activités significatives et les distractions causées par les appareils électroniques. Ces facteurs défavorables ont apporté leurs lots de conséquences, comme une diminution des résultats scolaires, une diminution des soins personnels et une augmentation des troubles de santé mentale ainsi qu'une augmentation des retards dans la remise de travaux scolaires. Par contre, cette recherche a également permis de découvrir des éléments favorables à une bonne participation scolaire chez les élèves ayant un TDAH. Par exemple, il est possible de retrouver: un bon environnement social, un sentiment de liberté et de contrôle ainsi que la mise en place de stratégies par les élèves. À la connaissance de l'équipe de recherche, au Québec, aucune étude ne s'est encore penchée sur l'adaptation des adolescents au contexte d'enseignement à distance, en prêtant une attention particulière à ceux vivant avec un TDAH.

Dans la présente section, une interprétation de la participation scolaire des élèves lors des cours à distance sera présentée, selon les résultats obtenus lors des entrevues auprès d'eux. Ces derniers seront discutés en regard des connaissances actuelles de la littérature scientifique sur le sujet et du MOH (Kielhofner, 2008). Ensuite, cette section met de l'avant les forces et les limites de l'étude, suivi de ses retombées pour la pratique en ergothérapie ainsi que des perspectives de recherches futures permettant de poursuivre l'avancement des connaissances sur le sujet.

6.2 Comparaison des résultats avec les écrits

En grande majorité, les résultats de cette étude sont cohérents avec les connaissances actuelles au sujet de l'impact de l'école à distance engendrée par la pandémie. À la lueur de ces résultats, il en ressort que les facteurs défavorables à la participation scolaire des élèves

pendant l'école à distance sont: un environnement physique non emménagé, un environnement social bruyant, un enseignant non compréhensible, la diminution de contacts sociaux ainsi que la diminution de la participation à des activités sportives.

6.2.1 Absence d'un environnement de travail favorable augmentant l'inattention

L'une des principales caractéristiques du diagnostic de TDAH est l'inattention. Il n'est donc pas surprenant que les adolescents éprouvent une difficulté élevée à se concentrer lors des cours à distance, engendrant ainsi une difficulté à participer. Des stimuli externes présents à la maison ont rendu la tâche plus ardue. En effet, certains des participants de l'étude mentionnent la présence de distractions provenant, entre autres, des autres membres de leur famille ainsi que des distractions causées par l'accès rapide à leurs appareils électroniques. Ces distractions se sont manifestées par des oublis fréquents, des erreurs d'inattention, un délai dans l'exécution d'une tâche ou dans le traitement de l'information, une difficulté à écouter l'enseignant et à prendre des notes en même temps ainsi qu'une difficulté à reprendre le travail après une pause. En effet, selon une étude de He et ses collaborateurs (2021), 47,5% des parents ont rapporté que l'inattention présente chez leurs enfants a augmenté pendant l'école à distance. Deux raisons pourraient expliquer cette inattention. Premièrement, les cours en ligne engendrent beaucoup de limites à la réussite scolaire des élèves, comme l'absence d'un environnement de travail favorable à la concentration et à l'apprentissage. Les élèves considèrent les cours en ligne comme informels, donc davantage comme un divertissement. Deuxièmement, la nouvelle réalité de l'école à distance demande une grande utilisation d'appareils électroniques, augmentant ainsi l'exposition aux écrans, ce qui peut venir diminuer la concentration des élèves (He et al., 2021). Ceci sera davantage élaboré dans un prochain paragraphe.

6.2.2 Stimulus distractifs présents à la maison

Selon une étude de Bobo et ses collaborateurs (2020), il peut être plus facile de contrôler les stimuli distractifs à la maison, comparativement à l'école. Ceci n'est pas ce qui ressort des résultats de cette présente recherche, puisque les élèves ont trouvé difficile de se concentrer à la maison. Selon Bobo et ses collaborateurs (2020), à l'école, il se peut que l'élève soit assis en plein milieu de classe avec plusieurs collègues bavards autour de lui en n'ayant pas de plan d'intervention établi. Le niveau de bruit et l'emplacement de l'élève dans la classe sont des facteurs qui peuvent nuire à sa concentration et à ses apprentissages et donc, à sa participation scolaire. Au contraire, à la maison, il est possible de contrôler le nombre de stimuli présents. L'élève peut choisir de s'installer dans sa chambre et de créer un environnement calme, sans

distractions et sans bruit. Dans l'étude de Bobo et ses collaborateurs (2020) qui indique qu'il peut y avoir moins de distractions à la maison, les parents expliquent que la diminution de l'inattention de leurs enfants peut être expliquée par un environnement familial plus propice au travail : « Il est seul avec nous, ainsi son travail est de meilleure qualité et plus approfondi qu'en classe (pas de distraction, pauses régulières. . .) ». L'environnement à la maison comporte moins de distracteurs, un horaire plus flexible, un espace personnel et il permet à l'élève d'obtenir de l'aide de ses parents pour les devoirs, ce qui améliore les acquisitions scolaires. Ceci pourrait donc être une hypothèse expliquant pourquoi la participation scolaire des deux participants s'est maintenue lors de l'enseignement à distance.

6.2.3 Augmentation de l'utilisation des appareils électroniques

Lors des entrevues, il a été mentionné par les participants que leurs cours à distance étaient, en général, de la même longueur que leurs cours en présentiel, faisant ainsi en sorte qu'ils passaient une grande partie de leurs journées devant un écran. Selon une étude effectuée en Chine, à la suite de la fermeture des écoles, une grande proportion des élèves a dû rester à la maison, augmentant ainsi le temps consacré devant un écran, autant pour des fins pédagogiques que pour des fins récréatives. Cette étude, réalisée auprès de 2500 enfants et adolescents, a fait ressortir que le temps d'écran moyen était d'environ 30 heures par semaine (Kuwahara, 2020). Malheureusement, cette augmentation de l'utilisation des écrans a des impacts négatifs et pourrait expliquer la diminution de concentration, de motivation, de participation et d'énergie chez les élèves ayant vécu l'école à distance. En effet, la Société canadienne de pédiatrie (INSPQ, 2020) a recensé des données probantes afin d'établir un lien entre l'utilisation excessive des écrans et la santé physique, psychosociale et développementale des adolescents. Tout d'abord, selon l'étude sur les jeunes de 5 à 19 ans, plusieurs impacts négatifs sont notés au niveau de leur santé physique. Ces derniers sont : une diminution de la durée et de la qualité du sommeil, nuisant ainsi à l'apprentissage, à la mémoire, à l'humeur et au comportement des adolescents, ainsi qu'une diminution du temps consacré aux activités physiques. Puis, il est également possible d'apercevoir des effets néfastes au niveau de la santé développementale et psychosociale, comme une diminution des occasions d'apprentissage, de jeu et d'interaction avec les membres de la famille, une présence de symptômes dépressifs ou encore de troubles de conduite ou émotionnels, de l'hyperactivité et des problèmes relationnels, qui sont tous des éléments importants pouvant affecter leur réussite scolaire (INSPQ, 2020).

6.2.4 Absence de plan d'intervention à l'école

Une autre des hypothèses pouvant expliquer pourquoi il y a des participants qui ont vécu difficilement l'école à distance est l'absence de plans d'intervention offerts par le milieu scolaire. À la suite des entrevues, il a été possible de constater que la majorité des participants de l'étude n'avaient pas de plan d'intervention établi dans leurs classes. Il y a même quelques enseignants qui n'étaient pas au courant du diagnostic de leur élève et donc des difficultés engendrées par le trouble. Ceci fait en sorte qu'aucune stratégie d'apprentissage n'est mise en place dans les classes. Par conséquent, les élèves ne reçoivent pas de soutien scolaire supplémentaire pour leurs besoins particuliers. Pourtant, la présence de plans d'intervention est très pertinente puisqu'une des principales caractéristiques de ce trouble est la distraction (American Psychiatric Association, 2013). Quatre des participants de la présente étude ont mentionné que la présence de distracteurs à la maison a diminué leur capacité à se concentrer et, ainsi, à avoir une bonne participation scolaire.

6.2.5 Diminution des contacts sociaux

La documentation indique que les personnes ayant un TDAH ont plus de difficulté avec les contacts sociaux. En effet, « le déficit des habiletés sociales est une problématique centrale du fonctionnement adaptatif des enfants ayant un trouble déficitaire de l'attention » (Massé, Picher et Verret, 2016, p.1). L'impulsivité, l'hyperactivité et l'inattention, qui caractérisent le TDAH, peuvent venir affecter le fonctionnement social de ce groupe de personnes.

Cependant, contrairement à la littérature qui démontre que les personnes ayant un TDAH ont plus de difficultés au niveau de la socialisation, ce n'est pas ce qui en ressort des résultats de la présente étude. La plupart des participants ont mentionné avoir des amis à l'école et avoir trouvé difficile de ne pas les côtoyer tous les jours, comme ils sont habitués de le faire lors de l'école en présentiel. En effet, ils mentionnaient qu'une de leurs principales motivations pour aller à l'école était la présence de leurs amis, augmentant ainsi leur participation scolaire. Ceci pourrait être expliqué par le fait que quatre participants sur six font partie du même groupe d'amis, ils sont donc habitués de partager des moments sociaux ensemble. Le contact social est donc plus important pour eux que pour d'autres. Si le contexte autour des participants avait été différent, cela aurait probablement été reflété dans les résultats. Si les participants avaient eu moins d'amis, il est possible que, pour eux, la diminution du contact social aurait été perçue de manière plus positive.

De plus, quatre participants sur six ont mentionné avoir vécu une perte de motivation en lien avec leur réussite scolaire, lors de leurs cours à distance. Une des grandes raisons était

l'absence d'un contact social avec leurs pairs, facteur qui contribue normalement à rehausser la motivation et la participation en classe.

6.2.6 Diminution de l'activité sportive

Un des résultats considérables de cette étude est l'impact négatif qu'a eu la diminution de la participation des adolescents à des activités sportives. Les restrictions au niveau de la pratique de sports engendrées par la pandémie ont empêché les adolescents de bouger comme ils sont habitués de le faire. L'arrêt de leurs loisirs sportifs a fait en sorte que la dépense d'énergie supplémentaire n'a pas été comblée. Ce résultat est cohérent avec plusieurs études qui rapportent que l'exercice physique peut avoir une multitude d'impacts positifs sur la santé d'un individu. L'exercice physique est perçu comme étant un moyen alternatif prometteur dans la gestion des symptômes du TDA/H (Berwid et Halperin, 2012). Au niveau cognitif, une personne qui possède une bonne condition physique a plus de facilité à exécuter les tâches scolaires, au travail et dans les activités quotidiennes et récréatives (Kino-Québec, 2011), augmentant ainsi la participation occupationnelle. Également, une étude de Medina et ses collaborateurs (2010) a établi une diminution de l'impulsivité, une augmentation de la vitesse de réaction, une attention accrue et une plus grande stabilité dans l'ensemble des sphères de leur vie, à la suite d'une séance de 30 minutes d'activité physique auprès des adolescents atteints de TDAH. Les études démontrent que les élèves qui font de l'activité physique vivent mieux avec leur trouble, puisqu'après l'exercice, l'augmentation du taux de dopamine améliore l'attention, la concentration et facilite l'apprentissage. De plus, l'augmentation de la noradrénaline améliore les fonctions exécutives, réduit la distraction, module l'excitation et améliore la mémoire, ce qui est favorable sur le plan des apprentissages (Winter et al. 2007).

6.2.7 Diminution des résultats scolaires

Les résultats de l'étude démontrent que l'école à distance a engendré une diminution significative des résultats scolaires, autant chez les garçons que chez les filles. En effet, 3 participants sur 6 ont mentionné avoir vu leurs notes baisser depuis le commencement des cours en ligne. Cependant, ces résultats diffèrent de l'étude de Breaux et ses collaborateurs (2022) qui mentionne qu'il est possible d'observer une différence de performance scolaire entre les filles et les garçons. Effectivement, la pandémie de la COVID-19 pourrait exacerber l'écart de performance académique entre ces groupes en raison d'une moindre autodiscipline chez les garçons, ce qui est essentiel lors de l'apprentissage à distance (He et al., 2021). Toutefois, malgré la différence entre les sexes, qui n'a pas été observée dans la présente étude, il est quand

même possible d'affirmer que la pandémie de la COVID-19 a engendré une diminution des résultats scolaires, peu importe si l'élève était un garçon ou une fille. Puis, selon une étude de Breaux et ses collaborateurs (2022), les élèves ayant un TDAH ont rapporté avoir une moyenne pondérée cumulative plus basse en 2020-2021 qu'en 2019-2020, comparativement aux élèves n'ayant aucun trouble, chez lesquels aucun changement dans les résultats scolaire n'a été constaté.

6.2.8 Dépression et anxiété en raison des cours en ligne

L'une des caractéristiques des adolescents ayant un TDAH est leur façon de réagir aux situations et aux événements stressants de façon plus intense que la normale. Ceci peut être expliqué par leur perception plus forte des émotions (Graziano et Garcia, 2016). Il n'est donc pas surprenant que le stress engendré par la pandémie ait été vécu de façon plus négative et que le confinement n'a pas été bien toléré par ce groupe d'adolescents. Pendant une entrevue, une des participantes a mentionné avoir fait une dépression lors de l'école en ligne. Il était difficile pour elle de trouver la motivation pour se lever, faire ses cours, manger, se brosser les dents, bref, pour prendre soin de sa personne. Ce résultat correspond à ce qui ressort dans plusieurs études épidémiologiques menées à travers la planète qui indiquent que les adolescents seraient ceux étant les plus touchés par les troubles de santé mentale pendant la pandémie de la COVID-19 (Vijayaraghavan et Singhal, 2020). « À cet égard, plusieurs explications peuvent être avancées: pression accrue sur les familles, disparition de la structure assurant l'enseignement, diminution des contacts sociaux avec les camarades... » (De Man et al., 2021, p.6). Également, selon une étude canadienne, les élèves de la 9^e à la 12^e année qui avaient des cours en ligne présentaient plus de symptômes d'anxiété et de dépression que les élèves qui allaient à l'école en présentiel (Leatherdale et Patte, 2021). Puis, selon une étude de Braekman et ses collaborateurs (2020) qui a été menée auprès d'adolescents belges âgés de 16 et 24 ans, la prévalence des troubles anxieux aurait doublé chez les garçons et triplé chez les filles, et la prévalence des troubles dépressifs aurait triplé chez les filles et quadruplé chez les garçons. Cette étude peut être comparée avec les adolescents québécois de cette étude, puisque la réalité scolaire européenne ressemble à la nôtre et que les participants ont le même âge (Braekman et al., 2020). Il est possible de constater que les filles auraient éprouvé une plus grande diminution de leur santé mentale par rapport aux garçons, depuis la pandémie de la COVID-19. La différence entre les hommes et les femmes peut être expliquée par le fait que ces dernières sont davantage exposées aux facteurs de stress pendant la pandémie. Ceci a également été reflété à

travers les participants de cet essai, puisque c'est une participante qui a rapporté avoir des symptômes dépressifs en raison de la COVID-19.

6.2.9 Effets potentiels positifs de l'enseignement à distance chez les élèves

Cependant, les résultats de cette étude ne sont pas cohérents avec ceux de l'étude de Bobo et ses collaborateurs (2020). En effet, selon cette étude, la pandémie et l'arrêt de l'école en présentiel auraient eu des effets positifs sur les élèves ayant un TDAH. En effet, dans cette étude, 30,96% des parents ont mentionné une amélioration du comportement de leur enfant. Ceci peut être expliqué par plusieurs facteurs. Premièrement, une augmentation de l'estime de soi a été observée. En effet, l'élève, faisant moins face aux signaux négatifs envoyés par les autres adolescents, est donc moins confronté à son inadéquation sociale. Deuxièmement, les parents sont plus présents dans la vie de leur enfant, les accompagnant et les valorisant davantage. Troisièmement, une diminution de l'anxiété a été notée, en raison d'un allègement des contraintes scolaires et d'un emploi du temps plus souple. En effet, les élèves se sentent moins pressés par le temps et font plus les tâches scolaires à leur rythme. Quatrièmement, les élèves seraient plus concentrés lorsqu'ils font leurs cours à la maison. L'environnement de travail permet une meilleure attention en raison de la diminution du nombre de stimuli normalement présents en classe (pauses régulières, collègues de classes...). Cinquièmement, une diminution de l'agitation aurait été notée. « Cette amélioration est reliée par les parents à l'assouplissement des contraintes horaires (liées à la scolarité, aux rééducations et aux rendez-vous de suivi) qui permet des temps familiaux plus conséquents et de meilleure qualité » (Bobo et al., 2020, p.4). Ces résultats sont donc contre-intuitifs aux résultats de cette présente étude, dans laquelle la majorité des participants n'ont pas perçu avoir une bonne participation scolaire, lors de l'école à distance.

6.3 Adaptation occupationnelle des élèves ayant un TDAH à l'ère de la pandémie

Chaque élève s'adapte et réagit différemment selon différents contextes. Les adolescents ayant un TDAH ont déjà, à la base, plus de difficulté à performer que leurs pairs, au niveau des tâches scolaires, notamment à cause de leurs symptômes d'inattention et d'impulsivité ainsi que de leurs déficits sur le plan des fonctions exécutives (organisation, planification, mémoire de travail, flexibilité) (American Psychiatric Association, 2013; Bange, 2014; Nigg & Barkley, 2003). Ce groupe d'élèves a donc dû faire preuve d'une grande adaptation occupationnelle. En effet, ils ont su s'adapter dans leur occupation en fonction du changement envers des cours en ligne ainsi qu'en fonction de leur nouvelle compétence et de leur nouvelle identité occupationnelle, qui s'est forgée depuis la pandémie. Les élèves se sont

adaptés aux cours à distances, chacun à sa façon, et ont mis en place des stratégies pour leur retour à l'école en présentiel, afin de répondre aux exigences de ce milieu.

6.4 Forces et limites de l'étude

6.4.1 Forces de l'étude

Cette étude a permis de donner la parole aux élèves du secondaire, qui sont souvent oubliés. La méthode de collecte de données par entrevue semi-structurée a permis aux participants d'exprimer leurs idées (Fortin et Gagnon, 2016). Les participants ont été questionnés sur leurs expériences afin de prendre en compte leur vécu expérientiel. Le fait d'avoir questionné les élèves eux-mêmes et non leurs parents a permis d'obtenir des informations partagées avec une plus grande richesse. En effet, les résultats reflètent bien comment les adolescents ont vécu l'école à distance par eux-mêmes, et non par l'intermédiaire d'un parent. Il est donc plus facile de bien comprendre les besoins et les défis que ces élèves ont.

Ensuite, une des forces de cette étude est l'appartenance à la communauté de la chercheuse. En effet, ayant elle-même un TDAH, cela lui permet d'avoir une meilleure compréhension de la population étudiée et des résultats obtenus.

6.4.2 Limites de l'étude

Premièrement, une des principales limites de l'étude est l'absence d'atteinte de la saturation des données. Un plus grand nombre de participants aurait permis d'obtenir plus de données pour tendre vers la saturation de celles-ci (Corbière et Larivière, 2020). En plus, les participants ne sont pas représentatifs de la réalité actuelle de l'ensemble des élèves du secondaire ayant un TDAH. En effet, le petit échantillon n'a pas permis à la chercheuse d'avoir des participants de différentes ethnicités avec des statuts socio-économiques variés, par exemple. Également, le fait que quatre des participants proviennent d'un même groupe d'amis, dans une même école, fait en sorte que ceux-ci présentent des caractéristiques similaires, ce qui limite les possibilités de généraliser ces résultats.

Deuxièmement, une autre limite de l'étude concerne les questions fermées posées par la chercheuse principale lors des entrevues semi-dirigées auprès des participants. En effet, les participants élaboraient très peu leurs réponses et ils avaient de la difficulté à détailler leurs propos lors des questions larges et ouvertes. Il était donc nécessaire de préciser davantage les questions. Les questions courtes et fermées étaient donc plus faciles à répondre. Par contre,

l'utilisation de ce type de question faisait en sorte que les réponses contenaient moins d'informations. La plus faible quantité d'informations recueillie par les réponses rend la compréhension de la réalité des participants plus difficile. À la lumière de ce fait, dans une recherche future, il serait préférable d'utiliser des mots simples et compréhensibles, des plus petites phrases et un temps d'entrevue plus court, lors des entrevues avec des adolescents.

Troisièmement, l'analyse des données a été effectuée par une seule personne, soit l'étudiante-chercheuse. La fiabilité des résultats est donc affectée, étant donné qu'aucune autre personne indépendante n'a validé les analyses (Fortin et Gagnon, 2016). Puis, l'analyse des verbatim et l'interprétation des résultats n'ont pas été vérifiées par les participants de l'étude, ce qui affecte la crédibilité (Corbière & Larivière, 2020). Ceci vient également faire un lien avec le fait que la chercheuse a elle-même un TDAH. En effet, puisqu'il n'y a pas eu d'autres personnes indépendantes qui ont effectué la lecture des analyses des verbatim, ceci fait en sorte qu'il n'y a eu aucune validation de l'interprétation des entrevues. Ainsi, les idées préconçues de la chercheuse, basées sur sa propre expérience des cours à distance, ont pu teinter ses interprétations des propos véhiculés par les participants. Il aurait été pertinent de créer un journal réflexif pour mettre par écrit son expérience personnelle afin de ne pas la faire refléter dans l'analyse des résultats.

Quatrièmement, il y a présence d'un biais d'échantillonnage. En effet, l'échantillonnage par boules de neige a fait en sorte que quatre des six participants sont dans le même groupe d'amis et partagent donc des similitudes.

Cinquièmement, il peut parfois s'avérer plus difficile de faire la distinction entre les informations véraçes et les informations occultées, à cause de la désirabilité, données par les élèves. En effet, il est possible que les adolescents n'aient pas dévoilé des comportements qu'on peut juger comme étant répréhensibles, par peur des sanctions ou par peur que les informations soient partagées à leurs parents ou à leur établissement scolaire. Malgré le fait qu'un courriel contenant un texte explicatif sur l'essai a été envoyé et qu'une explication verbale a été donnée avant de commencer l'entrevue, il est probable que certains participants n'aient pas bien compris le but de la rencontre. Ainsi, ils n'auraient pas rapporté leurs vrais comportements lors de l'école à distance, par gêne de partager ces faits avec une étrangère. Il est donc difficile de savoir quels comportements sont vrais et lesquels sont camouflés.

Sixièmement, la façon dont les participants ont été échantillonnés ne prend peut-être pas en compte les personnes ayant de moins bonnes habiletés sociales. Ainsi, ils n'auraient pas accepté de participer à la recherche. En effet, il peut être plus difficile d'approcher des personnes qui ont moins d'amis et qui sont plus gênées, ce ne sont donc pas nécessairement eux qui vont accepter de faire l'entrevue. Ainsi, les résultats sont moins représentatifs des gens plus introvertis.

Enfin, une autre limite de l'étude est le critère de sélection restreint qui exclut les adolescents ayant un TDAH ainsi qu'un autre trouble développemental comme un trouble d'apprentissage. En effet, cela représente une limite de l'étude puisqu'il existe une concomitance fréquente entre le trouble d'apprentissage et le TDAH (American Psychiatric Association, 2013). Ainsi, cela fait en sorte que l'étude est moins représentative de l'ensemble de l'expérience vécue par cette population,

6.4 Retombées potentielles de l'étude

Tout d'abord, cette recherche a permis d'obtenir de nouveaux résultats qui ne sont pas présentés dans les évidences scientifiques, soit les facteurs favorables et défavorables qui ont influencé la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un TDAH, lors de l'école à distance. En effet, peu d'études ont exploré l'impact du passage de l'école en présentiel à l'école à distance chez les adolescents ayant des facteurs personnels pouvant engendrer davantage de difficultés pendant leur parcours scolaire. Cette étude a donc permis aux ergothérapeutes exerçant dans le milieu scolaire ainsi qu'aux intervenants scolaires de bénéficier de l'expérience des participants.

Cet essai critique peut avoir des retombées dans plusieurs domaines. En ce qui concerne la pratique courante des ergothérapeutes, cette étude peut permettre à ceux en milieu scolaire de mieux comprendre les besoins des élèves ayant un TDAH. Avec l'exploration des différentes difficultés vécues par les élèves du secondaire ayant un TDAH, cela peut permettre aux professionnels de mieux cerner les besoins de ce groupe d'adolescents. En effet, les ergothérapeutes pourraient intervenir auprès des élèves, en comprenant davantage leurs difficultés et leurs besoins, afin de les aider à exploiter leurs habiletés et les apporter à satisfaire les exigences du quotidien scolaire. Par exemple, s'assurer que l'élève bénéficie d'une place dans la classe limitant le plus possible les distractions externes, varier les positions de travail

pour permettre à l'élève de bouger, retirer toutes distractions sur la surface de travail ou encore, inciter l'élève à sortir de la classe et bouger lors des pauses.

En ce qui concerne le domaine de l'enseignement, tout comme pour la pratique des ergothérapeutes, cette recherche a permis de montrer l'importance pour les enseignants d'avoir une meilleure compréhension des besoins des élèves ayant un TDAH. Ainsi, cela leur permet de s'adapter à l'ensemble des besoins des élèves et d'offrir un accès équitable à tous à l'éducation. L'étude de Pijl (2010) mentionnait que certains enseignants se sentent inaptes à enseigner aux élèves ayant un TDAH, car ils n'ont pas les connaissances nécessaires pour répondre à leurs besoins particuliers. En effet, cette étude mentionne que certains enseignants hésitent à accepter la responsabilité des élèves ayant des besoins spéciaux. Cependant, la présente recherche permet de mieux saisir ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas auprès des élèves ayant un TDAH, produisant ainsi une retombée très pertinente et actuelle. À la lumière de ces résultats, les élèves ayant un TDAH ont plus de facilité à travailler dans un environnement encadrant, calme, loin de toutes distractions et avec le soutien de leurs amis de classe.

6.5 Avenue de recherche

Pour le domaine de la recherche scientifique, des études supplémentaires sont nécessaires pour comprendre avec davantage de profondeur le besoin des élèves de différents niveaux scolaires, car il est possible que les épisodes d'enseignement à distance restent pour certains établissements scolaires. Ainsi, cette recherche offre une piste pour de nouvelles études. Compte tenu des enjeux de participation scolaire trouvés dans cette recherche, il serait pertinent d'explorer cette même perspective, mais au niveau des élèves à l'université. En effet, en vieillissant, les étudiants plus enclins à se trouver des stratégies pour augmenter leurs chances de réussite. En général, rendus à l'université, les gens étudient au sein d'un programme qui les intéresse vraiment et qui se rapporte au métier de vie qu'ils désirent exercer. Ainsi, ils ont tendance à être plus motivés à trouver des stratégies pour bien réussir. Il serait donc intéressant de voir si la pandémie et les cours à distance ont quand même eu un impact sur ces jeunes adultes. De plus, cette étude aborde aussi une réflexion plus large sur l'utilisation des outils technologiques et leurs impacts sur la santé ainsi que sur les relations sociales dans la participation scolaire.

7. CONCLUSION

Cette étude a permis de répondre à la question de recherche qui visait à explorer comment les élèves du secondaire ont perçu leur participation scolaire lors de l'école à distance. L'objectif de l'étude, cherchant à décrire la perception de la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), lors de l'école à distance, en raison de la pandémie de la COVID-19, a également été atteint. En effet, à la lumière de cette étude, il en ressort que plusieurs éléments défavorables ont contribué à une mauvaise perception de la participation scolaire des élèves, ce qui a engendré des conséquences négatives. En effet, les éléments défavorables soulevés par les élèves sont un environnement physique et social non optimal, une diminution de la participation à des activités significatives ainsi que la présence de distractions causées par les appareils électroniques. Puis, ces éléments défavorables à une bonne participation scolaire ont apporté plusieurs conséquences, soit une diminution des résultats scolaires, une diminution des soins personnels, une augmentation des troubles de santé mentale ainsi qu'une augmentation des retards dans la remise des travaux scolaires. Cependant, les élèves ont quand même soulevé des éléments favorables à une meilleure perception de leur participation scolaire, soit un sentiment d'appartenance avec leurs collègues de classe vivant la même situation, la présence de parents soutenant et encadrant, un plus grand sentiment de liberté et de contrôle sur leur horaire ainsi que la mise en place de stratégies pour favoriser leur réussite.

D'autres recherches devraient être réalisées pour explorer en profondeur l'impact à long terme d'un plan d'intervention créé auprès de ces adolescents ainsi que ses retombées sur leur niveau de participation, de concentration et de motivation en classe. Il serait également pertinent de venir davantage documenter le retour en classe en présentiel de ces élèves.

RÉFÉRENCES

- Agence ontarienne de protection et de promotion de la santé (Santé publique Ontario). (2020). *R percussions des fermetures et r ouvertures d' coles en lien avec la pand mie de COVID-19*. <https://www.publichealthontario.ca/-/media/documents/ncov/main/2020/08/covid-19-school-closure-reopening-impacts.pdf?la=fr>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5^e éd.). <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uqtr-ebooks/reader.action?docID=4337396>
- Badets, N. et Ng, E. (2020). *Le bien-être des jeunes au Canada*. L'institut Vanier de la famille. https://vanierinstitute.sharepoint.com/sites/PublicWebResources/Documents/Public%20Files/AR_Ng-Badets_COVID-19-Le-bien-e%cc%82tre-des-jeunes-au-Canada.pdf?ga=1
- Bange, F. (2014). *TDA/H: trouble déficit de l'attention/hyperactivité*. Paris: Dunod.
- Barragán-Martín, A.B., Pérez-Fuentes, M.D.C, Molero Jurado, M.D.M, Martos Martínez, Á, Simón-Márquez, M.D.M, Sisto, M. et Gázquez-Linares. J.J. (2021). Emotional Intelligence and Academic Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Self-Esteem. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 307-316. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S302697>
- Beauchamp, M., Brown, C., Buffone, P., Comeau, J., Davies, S., Figueiredo, M., Finn, C., Hargreaves, A., McDougall, P., McNamara, L., Szatmari, P., Waddell, C., Westheimer, J. et Whitley, J. (2021). *Les enfants et les coles pendant la COVID-19 et au-delà : interactions et connexion en saisissant les opportunit s*. Société royale du Canada. https://rsc-src.ca/sites/default/files/C%26S%20PB_FR.pdf
- Berwid, O.G. et Halperin, J.M. (2012) Emerging support for a role of exercise in attention-deficit/hyperactivity disorder intervention planning. *Current Psychiatry reports*, 14(5), 543–551
- Bizier, V., Émard, R., Gilbert, M., Guérette, F., Harvey, D., Lauzon, G. et Provencher, H. (2006). Volition et motivation en santé mentale. Première partie : concepts théoriques. *Le partenaire*, 13 (1), 3. <https://aqrp-sm.org/wp-content/uploads/2013/05/partenaire-v13-n1.pdf>
- Bobo, E., Lin, L., Acquaviva, E., Caci, H., Franc, N., Gamon, L., Picot, M. C., Pupier, F., Speranza, M., Falissard, B., & Purper-Ouakil, D. (2020). Comment les enfants et adolescents avec le trouble déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) vivent-ils le confinement durant la pandémie COVID-19 ? *L'Encéphale*, 46. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.05.011>
- Braekman, E., Charafeddine, R., Demarest, S., Drieskens, S., Gisle, L., Hermans, L. et Scohy, A. (2020). Première enquête de santé covid-19: Résultats préliminaires. <https://www.sciensano.be/en/biblio/premiere-enquete-de-sante-covid-19-resultats-preliminaires>

- Breaux, R., Dunn, N. C., Langberg, J. M., Cusick, C. N., Dvorsky, M. R., & Becker, S. P. (2022). COVID-19 Resulted in Lower Grades for Male High School Students and Students With ADHD. *Journal of attention disorders*, 26(7), 1011-1017. <https://doi.org/10.1177/10870547211044211>
- Briand, C. et Cloutier, C. (2008). *Le modèle de l'occupation humaine (MOH)* [notes de cours]. Département d'ergothérapie, Université de Montréal.
- Brooks, S. K., Smith, L. E., Webster, R. K., Weston, D., Woodland, L., Hall, I., & Rubin, G. J. (2020). The impact of unplanned school closure on children's social contact: rapid evidence review. *Euro Surveillances : Bulletin Européen Sur Les Maladies Transmissibles = European Communicable Disease Bulletin*, 25(13). <https://doi.org/10.2807/1560-7917.ES.2020.25.13.2000188>
- Calhoun, S.L., & Mayes, S.D. (2006). WISC-IV and WISC-III profiles in children with ADHD. *Journal of Attention disorder*. 9(3), 486-493.
- Camden, C., Malboeuf-Hurtubise, C., Généreux, M., Lane, J., Kalubi, J. C., Bussières, E. L., Jasmin, E., Chadi, N., Montreuil, M., Gorter, J.W., Shikako-Thomas, K., Fragasso, A., Tremblay, K. (2020). *Quelles sont les r percussions de la pand mie de la COVID-19 sur la sant mentale des enfants de 5-12 ans et quels sont les enjeux particuliers pour les enfants handicap s ou ayant une condition de sant chronique ? Une synthèse des probl matiques v cues et des pistes d'intervention prometteuses.* https://covid19mentalhealthresearch.ca/wp-content/uploads/2021/01/Camden_Rapport_IRSC_COVID_2020-11-23.pdf
- Comité scientifique de Kino-Québec (2011). L'activité physique, Le sport et les jeunes, 112, www.kino-quebec.qc.ca.
- Corbière Marc, & Larivière Nadine. (2020). *M thodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la sant* (2e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Cuerrier, M., Karsenti, T. et Parent, S. (2021). *L cole à la maison: La mie a-t-elle réellement exacerb e les iniquités sociales?*  ducation Canada. <https://cpf.ca/wp-content/uploads/cpf.caedcan-60-4.pdf>
- De Man, J., Rens, E., Wouters, E., Van Den Broeck, K., Buffel, V. et Lorant, V. (2021). L'effet du confinement li e au COVID-19 sur la santé mentale des jeunes. *Neurone*, 26(1), 6-8. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A244498/datastream/PDF_01/view
- Diallo, F. B., & Institut national de santé publique du Québec. Bureau d'information et d'études en santé des populations. (2019). *Surveillance du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (tdah) au québec*. INSPQ, Institut national de santé publique du Québec, Bureau d'information et d'études en santé des populations. Retrieved 2022, from <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3724904>.
- Doucet, L. (2016). *TDAAH : Les mesures d'adaptation possible à cole.* <https://aidersonenfant.com/tdahles-mesures-dadaptation-possibles-a-lecole/>

- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et tapes du processus de recherche : m thodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal, Canada : Chenelière éducation.
- Gauthier, A., Lévesque, J., Melançon, A., Roberge, M-C. et Robitaille, É. (2020). *Prévenir la solitude des jeunes adultes en contexte de pandémie* (publication no 3104). Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/3104-solitude-jeunes-adultes-pandemie-covid19.pdf>
- Graziano, P. A., et Garcia, A. (2016). Attention-deficit hyperactivity disorder and children's emotion dysregulation: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 46, 106-123. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.04.011>
- Guay, M-C. (2006). *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité*, Québec : PU Québec
- Institut des troubles de l'apprentissage. (s.d.). *Mieux vivre avec un TDAH*. <https://www.institutta.com/ressources-parents/mieux-vivre-tdah>
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2020). *L'utilisation des crans en contexte de pandémie de COVID-19 — quelques pistes d'encadrement*. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/covid/3015-utilisation-ecrans-pistes-encadrement-covid19.pdf>
- Kielhofner, G. (2008). *Model of human occupation: theory and application* (5 ed.). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Kuwahara, K., Xiang, M. et Zhang, Z. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on children and adolescents' lifestyle behavior larger than expected. *Progress in cardiovascular diseases*, 63(4), 531–532. <https://doi.org/10.1016/j.pcad.2020.04.013>
- Leatherdale, S. T., et Patte, K. (2021). Leveraging the COMPASS study to examine the impact of the COVID-19 pandemic on youth health over time [Webinar]. Santé publique Ontario.
- Lebossé, C. (2017). *Pour une cole riche de tous ses lèves : S'adapter à la diversi des lèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Lee, S. W., Kielhofner, G., Morley, M., Heasman, D., Garnham, M., Willis, S., Parkinson, S., Forsyth, K., Melton, J., & Taylor, R. R. (2012). Impact of using the model of human occupation: a survey of occupational therapy mental health practitioners' perceptions. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 19(5), 450–6. <https://doi.org/10.3109/11038128.2011.645553>

- Leveresen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., et Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of youth and adolescence*, 41(12), 1588-1599. doi:10.1007/s10964-012-9776-5
- Limone, P., & Toto, G. A. (2021). Psychological and Emotional Effects of Digital Technology on Children in COVID-19 Pandemic [Article]. *Brain Sciences* (2076-3425), 11(9), 1126-1126. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091126>
- Massé, L., Picher, M.J. et Verret, C. (2016). Habiletés et difficultés sociales des enfants ayant un TDAH : état des connaissances et perspectives d'intervention. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 64(7), 445-454. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2016.08.004>
- Medina J. A., Netto, T. L. B., Muszkat, M., Medina, A. C., Botter, D., Orbetelli R., Scaramuzza, L. F. C., Sinnes, E. G., Vilela M. et Miranda M. C. (2010). Exercise impact on sustained attention of adhd children, methylphenidate effects. *Adhd Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 2(1), 49-58. <https://doi.org/10.1007/s12402-009-0018-y>
- Nigg, J. T., & Barkley, R. A. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder. Dans E. J. Mash & R. A. Barkley (Éds), *Child Psychopathology* (3e éd., pp. 75-143). New York, NY: Guilford Publications.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., & Espada, J. P. (2020). *Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/5bpfz>
- Pijl, S. J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Some reflections from the netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 197-201. doi:10.1111/j.1471-3802.2010.01165.x
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. et Rohde, L. A. (2015). Annual research review: a meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Robitaille, C. et Vézina, N. (2003). *Agir ensemble pour mieux soutenir les jeunes*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2003/03-formation.pdf>
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340. [https://doi.org/10.1002/1098-240X\(200008\)23:43.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1098-240X(200008)23:43.0.CO;2-G)
- Sibley, M. H., Ortiz, M., Gaias, L. M., Reyes, R., Joshi, M., Alexander, D., et Graziano, P. (2021). Top problems of adolescents and young adults with ADHD during the COVID-19 pandemic. *Journal of Psychiatric Research*, vol. 136, p. 190-197.
- Société canadienne de psychologie. (2020). *S rie « La psychologie peut vous aider » : Aider les adolescents à faire face aux impacts et aux restrictions li s à la COVID-19*.

https://cpa.ca/docs/File/Publications/FactSheets/PW_HelpingTeensCopeWithImpacts_C_OVID-19_FR.pdf

- Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, 22(9), e21279. <https://doi.org/10.2196/21279>
- Sylvestre, C. (2014). Les défis scolaires de l'adolescent avec tda/h et les stratégies éducatives pour le soutenir. *La Nouvelle Revue De L'adaptation Et De La Scolarisation*, 68(4), 133–133. <https://doi.org/10.3917/nras.068.0133>
- Taylor, R. R. (2017). *Kielhofner's model of Human occupation: Theorie and application* (5e éd.). Wolters Kluwer.
- Vijayaraghavan, P., Singhal, D. (2020). A Descriptive Study of Indian General Public's Psychological responses during COVID-19 Pandemic Lockdown Period in India. <https://doi.org/10.31234/osf.io/jeksn>
- Winter, B., Breitenstein, C., Mooren, F. C., Voelker, K., Fobker, M., Lechtermann, A., Krueger, K., Fromme, A., Korsukewitz, C., Floel, A., & Knecht, S. (2007). High impact running improves learning. *Neurobiology of learning and memory*, 87(4), 597–609. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2006.11.003>
- Zhang, J., Shuai, L., Yu, H., Wang, Z., Qiu, M., Lu, L., Cao, X., Xia, W., Wang, Y., & Chen, R. (2020). Acute stress, behavioural symptoms and mood states among school-age children with attention-deficit/hyperactive disorder during the COVID-19 outbreak. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102077. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102077>

ANNEXE A

Certification éthique

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Décanat de la recherche et de la création

Le 30 mai 2022

Madame Noémie Bouchard
Étudiante
Département d'ergothérapie

Madame,

Le secrétariat de l'éthique accuse réception des documents corrigés nécessaires à la réalisation de votre protocole de recherche intitulé **L'impact de la pandémie et de l'école à distance sur les adolescents ayant un trouble du déficit de l'attention** en date du 27 mai 2022.

Vous trouverez ci-joint votre certificat, émis par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains, portant le numéro CER-22-287-07.01. Sa période de validité s'étend du 30 mai 2022 au 30 mai 2023.

Nous vous invitons à prendre connaissance de votre certificat qui présente vos obligations à titre de responsable d'un projet de recherche.

Nous vous souhaitons la meilleure des chances dans vos travaux et vous prions d'agréer, Madame, nos salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ

FANNY LONGPRÉ
Adjointe au doyen
Décanat de la recherche et de la création

FL/na

p. j. Certificat d'éthique

c.c. Mme Noémi Cantin, professeure au Département d'ergothérapie

ANNEXE B

Affiche pour le recrutement des participants



Aux élèves du secondaire ayant un diagnostic de TDAH et ayant vécu l'école à distance

Nous sommes à la recherche de participant(e)s ayant 14 ans et plus pour participer à l'étude ***L'impact de la pandémie et de l'école à distance, sur la participation scolaire des adolescents ayant un TDAH*** qui a pour objectif de décrire la perception de la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un TDAH, lors de l'école à distance

Implication: Participer à une entrevue individuelle en visioconférence d'une durée de 30 à 45 minutes

Pour démontrer votre intérêt en tant que participant(e) ou pour toutes questions concernant l'étude, veuillez communiquer avec Noémie Bouchard à noemie.bouchard2@uqtr.ca



ANNEXE C

Courriel de présentation du projet

Invitation à participer au projet « *Perception de leur participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un TDAH, lors des cours à distance, en raison de la pandémie de la COVID-19* »

Bonjour,

Ce courriel et la lettre d'information jointe ont pour but de vous informer quant à un projet auquel vous pourriez participer et pour lequel nous avons besoin de votre accord et de votre consentement.

Les informations présentées vous permettront de comprendre exactement ce qu'implique votre participation à cette étude. Nous vous demandons donc de lire la lettre d'information jointe à ce courriel avec attention et de nous poser toutes les questions que vous souhaitez avant d'accepter ou non de participer à ce projet de recherche.

Objectifs

L'objectif de cette étude est de décrire la perception de la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), lors de l'école à distance, en raison de la pandémie de la COVID-19

Participation

Dans l'éventualité où vous participez à ce projet, nous vous inviterons à prendre part à une entrevue individuelle d'une durée maximale de 45 minutes.

L'entrevue aura lieu par visioconférence et aura lieu sur la plateforme Zoom. Elle sera enregistrée. Celle-ci est planifiée pour le mois de juin. La date et l'heure seront choisies selon vos disponibilités.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le CER-22-287-07.01 a été émis le 27 mai 2022.

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

Information

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour indiquer votre intérêt à participer au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale Noémie Bouchard, par courriel noemie.bouchard2@uqtr.ca ou sa superviseure, Noémi Cantin noemi.cantin@uqtr.ca. La chercheuse responsable ou sa superviseure répondront à toutes vos questions des participants à propos du projet de recherche.

Chercheuse responsable : Noémie Bouchard, M. Sc. (étudiante)

Département d'ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières

Courriel : noemie.bouchard2@uqtr.ca

Supervisée par Noémi Cantin, erg., Ph. D.

Département d'ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières

Courriel : Noemi.Cantin@uqtr.ca

ANNEXE D

Lettre d'information du projet et formulaire de consentement



LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet « Perception de la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un TDAH, lors des cours à distance, en raison de la pandémie de la COVID-19 »

Mené par : Noémie Bouchard (étudiante)

Département d'ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières

Courriel : noemie.bouchard2@uqtr.ca

Sous la direction de : Noémi Cantin, erg., Ph. D.

Département d'ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières

Courriel : Noemi.Cantin@uqtr.ca

Cette lettre a pour objectif de t'informer d'un projet dont tu pourrais participer et pour lequel nous avons besoin de ton accord et de ton consentement. Les informations données dans cette lettre t'aideront à comprendre exactement ce qu'implique ta participation à ce projet d'étude. Nous te demandons donc de lire cette lettre avec attention et de poser toutes les questions que tu désires avant d'accepter ou non de participer à ce projet de recherche.

Objectifs

L'objectif de cette étude est de décrire la perception de la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), lors de l'école à distance, en raison de la pandémie de la COVID-19.

Plus précisément, comprendre les éléments favorables et défavorables à une perception d'une bonne participation scolaire, lors de l'école à distance ainsi que les conséquences engendrées par une mauvaise participation scolaire.

Participation

Si tu décides de participer à ce projet, nous t'inviterons à prendre part à une entrevue en visioconférence, d'une durée de 30 à 45 minutes. L'entrevue sera individuelle. Durant l'entrevue, nous te demanderons de nous parler de ton expérience en lien avec l'école à la distance et des défis rencontrés.

L'entrevue sera par visioconférence et aura lieu sur la plateforme Zoom. Elle sera enregistrée en format vidéo. Celle-ci est planifiée pour le mois de juin. La date sera choisie selon tes disponibilités. Le lien électronique sécurisé menant à la visioconférence te sera envoyé par courriel.

Avantages si vous décidez de participer

Il n'y a aucun avantage direct à ce que tu participes à ce projet. Ta participation sert à améliorer les connaissances quant à la participation scolaire des élèves ayant un TDAH, lors de l'école à distance.

Risques, inconvénients, inconforts

La participation à cette étude peut t'occasionner de la tristesse, de l'anxiété, du stress ou différentes émotions. Pendant l'entrevue, la chercheuse te rassurera qu'il est normal d'avoir vécu cette situation hors du commun, de façon plus difficile. Si de l'anxiété, du stress ou des émotions persistent après l'entrevue, tu peux te référer à des organismes d'écoutes téléphoniques tels que *Tel jeunes*, *Jeunesse écoute* ou le 811 afin de recevoir le soutien nécessaire et des ressources pour t'accompagner. La chercheuse va te rassurer et elle n'insistera pas si tu choisis de ne pas parler d'un sujet. Afin de minimiser l'impact de la visioconférence, celle-ci sera réalisée au moment opportun, identifiée par le participant. Également, la chercheuse principale regardera avec toi les ressources disponibles à ton école. Une liste de ressources disponibles sera déposée en annexe.

Il est important de noter que si tu ne souhaites pas être entendu, tu dois prévoir être dans un lieu permettant la confidentialité lors de l'entretien. Au début de l'entrevue, tu seras informé que l'entrevue est confidentielle, mais que dans le cas où tu rapportes des propos permettant de suspecter que ta sécurité ou ton bien-être sont à risque pour diverses raisons (par exemple intimidation ou violences à l'école), il te sera fortement suggéré de parler à tes parents et la chercheuse principale dirigera le participant vers la ressource appropriée. Dans le cas où tu rapportes des propos permettant de suspecter que tu es victime d'abus ou de négligences, la Direction de la protection de la jeunesse sera contactée. En effet, en tant que chercheuse, je m'engage à faire les démarches nécessaires pour faire une demande de signalement auprès de la Direction de la protection de la jeunesse disponible dans la région du participant. La démarche entreprise sera confidentielle, aucune information ne sera dévoilée aux parents. Entreprendre ces démarches permettra de mettre fin à la situation qui compromet la sécurité ou le développement du participant.

Participation volontaire

Ta participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Tu es entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions et de te retirer en tout temps, sans conséquence et sans avoir à fournir d'explication. Tu es également entièrement libre d'accepter ou de refuser de participer à la recherche sans avoir à motiver ta décision. Tu n'as qu'à en aviser la chercheuse verbalement ou par écrit. À ce moment, tous les documents te concernant seront détruits.

Parfois, un chercheur doit retirer un participant d'un projet de recherche. Si la chercheuse décide de te retirer du projet, elle t'expliquera pourquoi elle juge que c'est dans ton intérêt. Les raisons peuvent être multiples, mais entre autres, la chercheuse peut décider de te retirer en raison de tes disponibilités ou pour tout autre aspect nuisant au fonctionnement de la recherche, par exemple une difficulté à répondre aux questions ou une difficulté avec l'utilisation de la plateforme zoom.

Confidentialité

Les informations recueillies au cours de cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener votre identification. La confidentialité sera assurée en remplaçant votre nom, par un nom fictif. Les résultats de la recherche seront publiés sous forme d'un essai de maîtrise en ergothérapie, d'articles scientifiques et de communications orales lors de congrès, mais ne permettront pas d'identifier les participants. Si vous le désirez, vous pouvez demander à la chercheuse responsable d'être informé des publications ou communications des résultats de la recherche. De plus, à la demande, un résumé simplifié des résultats de l'étude destiné aux participants vous sera remis.

Les informations recueillies et les formulaires de consentement seront conservés électroniquement sur le serveur sécurisé de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'enregistrement de l'entrevue sera protégé par un mot de passe et conservé sur le compte Zoom de la chercheuse, lui-même protégé par un mot de passe de l'étudiante. L'enregistrement sera transféré sur un ordinateur ou un dépôt de document sécurisé et il sera détruit des enregistrements Zoom. La chercheuse et sa directrice de recherche seront les seules personnes à avoir accès à la transcription. Toutefois, le comité d'éthique de la recherche peut revoir les dossiers de recherche dans le cadre de sa fonction de suivi. Les documents papier et électroniques seront détruits sept ans après la fin du projet (soit en décembre 2029). Ils ne seront pas utilisés à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Information

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour indiquer ton intérêt à participer au projet de recherche, tu peux communiquer avec la chercheuse principale Noémie Bouchard, par courriel noemie.bouchard2@uqtr.ca ou avec sa directrice, Noémi Cantin, par courriel noemi.cantin@uqtr.ca. L'étudiante ou sa directrice de recherche répondront à toutes tes questions à propos du projet de recherche.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-22-287-07.01 et qui a été émis le 27 mai 2022.

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

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement du chercheur

Moi, Noémie Bouchard, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains. J'atteste que le participant a reçu des explications quant aux termes du présent formulaire, après avoir répondu au meilleur de ma connaissance à ces questions et lui avoir souligné la possibilité de se retirer à tout moment du projet de recherche. Je m'assure que le participant recevra une copie de la lettre d'information et du formulaire de consentement.

Consentement

Je, _____ (**nom participant**) confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet portant la participation scolaire, lors de l'école à distance. Je comprends l'information qui m'a été communiquée pour que je puisse donner un consentement éclairé à participer à cette étude. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation à ce projet. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir aux implications de ma décision sur ma participation à cette recherche. Je comprends que ma participation à cette recherche est entièrement volontaire. Je comprends que je peux décider de me retirer du projet en tout temps, sans aucune pénalité.

Je consens à être enregistré/filmé durant l'entrevue.

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

Nom du participant :	Chercheuse : Noémie Bouchard
Signature :	Signature :
Date :	Date :

À retourner par courriel noemie.bouchard2@uqtr.ca

La signature électronique est acceptée (simplement taper votre nom)

ANNEXE F

Guide de l'entrevue

1. Introduction et présentation de l'étude

Depuis leur jeune âge, l'école est une occupation très importante faisant partie intégrante de la vie des adolescents. Elle est l'endroit leur permettant de se développer intellectuellement et socialement. D'autant plus que les relations sociales sont importantes pour les adolescents, car elles les aident à participer à des occupations et ainsi à augmenter leur bien-être et leur santé mentale. Ainsi, aller à l'école peut engendrer des impacts positifs autant sur la santé physique que sur la santé mentale des adolescents. Malheureusement, ce milieu de développement a temporairement fermé en mars 2020, en raison de la pandémie de la COVID-19.

L'objectif de cette étude est de décrire la perception de la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un trouble de déficit de l'attention (TDAH), lors de l'école à distance, en raison de la pandémie de la COVID-19

1.1 Information et consentement verbal de l'adolescent

Je fais une étude pour savoir comment a été la participation scolaire des élèves du secondaire, ayant un diagnostic de TDAH, lors de l'école à distance, quelles difficultés ont été vécues.

Pendant l'entrevue, je vais te demander de me parler de ton environnement de travail à la maison, du fonctionnement en général après l'école, des devoirs que tu avais à faire, des heures de cours auxquelles tu devais assister, de ton niveau de motivation et de tes activités sociales.

Pendant l'entrevue ou après l'entrevue, tu seras peut-être plus stressé ou plus anxieux. Tu auras peut-être aussi des émotions négatives au sujet de l'école à distance et de ton niveau scolaire. Il est important que tu en discutes. Pendant l'entrevue, tu pourras me poser toutes les questions que tu désires et je pourrai te rassurer si nécessaire. Il est normal que tu aies certaines inquiétudes au sujet de l'école à distance, c'est une situation hors du commun. Si quelques jours après, tu as encore des émotions négatives, il est important que tu en parles avec un adulte de confiance. Tu peux aussi appeler des organismes d'écoute téléphonique comme *Tel jeunes* (1 800 263-2266 ou par texto au 514 600-1002) ou *Jeunesse coute* (1 800-668-6868 ou par texto au 686868).

Tu as aussi le droit de changer d'idée durant l'entrevue, de refuser de répondre à des questions ou de mettre fin à l'entrevue à tout moment. Il n'y aura pas de conséquence et tu n'auras pas à m'expliquer ton choix.

-Est-ce que tu as des questions?

-Est-ce que tu es d'accord à ce qu'on fasse cette entrevue ensemble aujourd'hui ?

-Est-ce que tu es d'accord à ce que l'entrevue soit enregistrée audio et vidéo ?

Avant de commencer, je veux aussi te dire qu'il n'y a pas de bonne réponse.

2. Données sociodémographiques

À quel genre est-ce que tu t'identifies? :

Âge? :

Année scolaire? :

Frères/sœurs? :

État matrimonial des parents? :

3. Thèmes et questions s'appuyant sur le modèle de l'occupation humaine (Kielhofner, 2008)

Les questions proposées ci-dessous ne seront pas toutes posées. L'entrevue est une entrevue semi-structurée, donc l'intervieweur suivra l'adolescent dans la discussion afin d'encourager l'expression de son expérience et de sa perception. Au besoin, l'intervieweur pourra relancer la discussion par ces questions pour s'assurer que le phénomène soit discuté entièrement.

Être	Volition (Déterminants personnels, valeurs et intérêts)	-Comment était ta motivation lors de l'école à distance? -Comment était ta concentration lors de l'école à distance? -Comment était ton niveau d'énergie? -Quelles ont été tes difficultés et tes forces pour répondre aux défis et aux exigences?
------	---	---

		<p>-Est-ce que tu aimes l'école?</p> <p>-Est-ce que c'est important pour toi aller à l'école? Pourquoi?</p> <p>-En temps normal, es-tu motivé d'aller à l'école?</p> <p>-Est-ce que l'école à distance a créé une certaine anxiété ou un certain stress chez toi?</p>
	Habitude (Habitudes et rôles)	<p>-Comment est-ce que ta routine a été différente en comparaison avec l'école en présentiel?</p> <p>-Comment t'es-tu adapté à ces changements?</p> <p>-As-tu mis en place des astuces pour aider ta réussite scolaire?</p> <p>-Mis à part l'école, qu'est-ce que tu fais dans tes journées?</p>
	Capacité de rendement (Capacité de rendement subjective, objective et corps vécu)	<p>-Décris-moi comment cela se passe pour toi l'école en général</p> <p>-Quelles sont tes forces?</p> <p>-Quels sont tes défis?</p>
Agir	Participation occupationnelle (Engagement occupationnel)	-À quoi ressemble une journée typique d'école? Et une journée d'école à distance (qui, quoi, où, comment, pourquoi?)
Environnement	Physique	<p>-Décris-moi un peu ton environnement physique pendant tu faisais l'école à la maison?</p> <p>-Avais-tu un espace de silence calme pour travailler? Un bureau?</p> <p>-Y avait-il beaucoup de distractions autour de toi? Beaucoup de bruit?</p>
	Social	<p>-As-tu des amis à l'école? Les voyais-tu lors des périodes de confinement?</p> <p>-Est-ce que tes parents travaillaient aussi de la maison?</p> <p>-Est-ce que tes frères et sœurs faisaient aussi l'école à la maison?</p>
Devenir	Adaptation occupationnelle	<p>-Quels ont été les changements les plus marquants? (Contraintes, exigences)</p> <p>-Quels sont les défis que tu as rencontrés pour tes cours à distance?</p> <p>-Comment crois-tu avoir changé en tant qu'élève depuis les cours à distance, as-tu de nouveaux trucs que tu en ressors?</p>
	Identité occupationnelle	<p>-Si je te pose la question « ici, aujourd'hui, maintenant, qui es-tu? »</p> <p>-Qu'est-ce qui te distingue, qui fait que tu es toi qu'est-ce que tu me réponds?</p> <p>-Est-ce que tu sais qui tu seras dans 5 ou 10 ans?</p>

	Compétence occupationnelle	Au fil du temps, on développe des habiletés et des compétences qui nous permettent justement de réaliser les activités, les tâches, qui nous permettent d'exprimer qui on est. Par exemple, si je suis joueur de hockey, et bien probablement qu'au fil du temps, j'ai perfectionné mon coup de patin, le maniement de la rondelle, et surtout, j'ai appris à lire le jeu sur la glace, être un bon joueur d'équipe... Donc toi, quelles compétences développées au fil du temps, te permettent d'être « qui tu es » aujourd'hui?
--	----------------------------	---