

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ÉTUDE COMPRÉHENSIVE SUR LES CONSÉQUENCES PSYCHOSOCIALES DE
LA PANDÉMIE DE COVID-19 SUR LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES DÉFAVORISÉS
À L'ÉCOLE SECONDAIRE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR
FEDLER METELIEN

AOÛT 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou 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 ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Comme G. K. Chesterton a dit : « Je maintiens que les remerciements sont la plus haute forme de pensée, et la gratitude est le bonheur doublé par l'émerveillement ». Ainsi, je tiens à exprimer ma gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce projet. En effet, cette œuvre serait probablement restée au stade embryonnaire sans leur soutien inconditionnel et inestimable.

Tout d'abord, mes remerciements s'adressent au professeur Carl Beaudoin, directeur de cette recherche, qui est arrivé au moment opportun pour m'apporter le soutien nécessaire à la finalisation de ce travail. Ce projet n'aurait pu voir le jour sans sa proactivité, ses suggestions, sa rigueur méthodologique et son expertise.

J'exprime également ma reconnaissance envers la Maison des jeunes de Victoriaville, qui a accepté de participer à cette recherche, en particulier sa directrice, Madame Nancy Ouellet, ainsi que les deux jeunes qui ont généreusement accepté de partager avec moi leur vécu pandémique, au prix de leur temps. Sans leur participation, la réalisation de ce projet aurait été quasiment impossible.

Enfin, je tiens à remercier ma famille, mes amis et toutes les personnes qui m'ont soutenu et encouragé tout au long de ce long cheminement.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	6
PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 L'éducation en contexte pandémique	6
1.1.1 Des enjeux liés à l'enseignement numérique à distance	8
1.1.2 Exacerbation des inégalités, un enjeu majeur	10
1.2 La COVID-19 et le milieu scolaire québécois.....	11
1.2.1 Les conséquences de la pandémie sur la santé psychologique des jeunes	13
1.2.1.1 La situation des élèves du secondaire en contexte pandémique	14
1.2.1.2 Les élèves défavorisés au regard du système scolaire québécois	17
1.2.1.3 La lutte contre la défavorisation dans le contexte scolaire québécois	20
1.2.2 La question du bien-être en contexte scolaire québécois.....	22
1.2.2.1 Renforcer le développement des compétences psychosociales des élèves.....	23
1.3 Problème et question de recherche	25
1.4 Pertinence scientifique	27
1.5 Pertinence sociale.....	27
CHAPITRE II	29
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	29
2.1 Le concept de compétence psychosociale.....	29
2.2 Le concept de bien-être	33
2.3 La notion d'élèves défavorisés.....	37
2.4 Objectifs de recherche.....	38

CHAPITRE III	40
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	40
3.1 Le choix et la justification de l'approche méthodologique.....	41
3.2 Les participants à l'étude et critères de sélection.....	41
3.2.1 Les élèves du secondaire.....	42
3.3 Le devis de la recherche.....	43
3.4 Les instruments de collecte des données	45
3.4.1 L'entrevue semi-dirigée	45
3.5 Le journal de bord	48
3.6 Les étapes de l'analyse des données	49
3.7 Les critères de scientificité de cette recherche.....	51
3.7.1 Crédibilité	52
3.7.2 Transférabilité	53
3.7.3 Fiabilité.....	54
3.8 Démarches éthiques	55
CHAPITRE IV	57
RÉSULTATS.....	57
4.1 Catégories liées aux aspects psychosociaux des participants	57
4.1.1 Le contexte prépandémique	58
4.1.1.1 Le vécu scolaire	58
4.1.1.2 Les relations avec les pairs	60
4.1.1.3 Les relations avec les enseignants	61
4.1.1.4 Les relations avec la famille	62
4.1.1.5 Les activités sociales	63
4.1.1.6 L'autorégulation	64
4.1.1.7 L'isolement social et solitude	65
4.1.2 Le contexte pandémique.....	66
4.1.2.1 Le vécu scolaire	66
4.1.2.2 Les relations avec les pairs	69
4.1.2.3 Les relations avec les enseignants.....	70

4.1.2.4	Les relations avec la famille	71
4.1.2.5	Les activités sociales	72
4.1.2.6	L'autorégulation	73
4.1.2.7	L'isolement social et solitude	74
4.1.2.8	Le déménagement et changement d'école	75
4.1.3	Le contexte postpandémique	76
4.1.3.1	Le vécu scolaire	76
4.1.3.2	Les relations avec les pairs	78
4.1.3.4	Les relations avec les enseignants	79
4.1.3.5	Les relations avec la famille	79
4.1.3.6	Les activités sociales	80
4.1.3.7	L'autorégulation	81
4.1.3.8	L'isolement social et solitude	82
4.1.4	Synthèse	82
4.2.5	Effets de la pandémie sur le bien-être des élèves défavorisés.....	86
4.2.1	Contexte prépandémique	87
4.2.1.1	Affects négatifs.....	87
4.2.1.2	Affects positifs.....	88
4.2.1.3	Satisfaction à l'égard de la vie.....	89
4.2.2	Le contexte pandémique.....	90
4.2.2.1	Affects négatifs.....	90
4.2.2.2	Affects positifs.....	91
4.2.2.3	Satisfaction à l'égard de la vie.....	92
4.2.3	Le contexte postpandémique.....	93
4.2.3.1	Affects négatifs.....	93
4.2.3.2	Affects positifs.....	94
4.2.3.3	Satisfaction à l'égard de la vie.....	95
4.2.4	Synthèse	96
CHAPITRE V	98
DISCUSSION DES RÉSULTATS	98

5.1	Interprétation des résultats à la lumière de l'objectif principal de la recherche..	98
5.2	Les limites et portée de la recherche.....	106
CONCLUSION.....		109
RÉFÉRENCES		112
ANNEXE 1 : Canevas d'entrevues.....		125
ANNEXE II : Formulaire de consentement.....		135
ANNEXE III : Certificat éthique de la recherche avec les êtres humains		140
ANNEXE IV : Lettre de demande de recrutement des participants		141
ANNEXE V : Réponse ou lettre d'acceptation.....		142

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpelä (2002).....	35
Figure 2. Le processus de l'analyse de contenu	51

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les compétences psychosociales	31
Tableau 2 : Portrait sociodémographique des participants	43

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

CNESCO : Conseil national d'évaluation du système scolaire

CPS : Compétences psychosociales

CS : Conséquences psychosociales

DGF : Domaines généraux de formation

HRW: Human Rights Watch

INSPQ : Institut national de santé publique du Québec

MÉO : Ministère de l'Éducation de l'Ontario

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, de Loisirs et du Sport

MESS : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale

MSSS : Ministère de la Santé et des Services sociaux

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

ODO : Observatoire du Développement de l'Outaouais

OIT : Organisation internationale du travail

OMS : Organisation mondiale de la santé

ONU : Organisation des Nations unies

PNUD : Programme des Nations unies pour le développement

TSA : Trouble spectre de l'autisme

UIBE : Unesco International Bureau of Education

UNESCO : Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UNICEF : Fonds des Nations unies pour l'enfance

RÉSUMÉ

L'étude des conséquences psychosociales de la pandémie de COVID-19 laisse croire que le virus a nui au bien-être des élèves issus de milieux défavorisés, en raison de l'intensification potentielle des inégalités sociales préexistantes. Compte tenu de la récence du sujet et du faible nombre de recherches empiriques menées au Québec, les connaissances sur le phénomène à l'étude demeurent limitées. Cette limite constitue, en quelque sorte, un frein à la compréhension de cette réalité.

Dans cette perspective, la présente recherche a pour objectif de comprendre les conséquences psychosociales de la pandémie de COVID-19 sur le bien-être des élèves, en mettant particulièrement l'accent sur celles vécues par des élèves du secondaire issus de milieux défavorisés, ainsi que sur les répercussions de ces expériences sur leur bien-être subjectif. Pour ce faire, une étude descriptive, reposant sur des entrevues semi-dirigées, a été réalisée auprès de deux jeunes de 14 et 16 ans, fréquentant une école secondaire publique au Québec.

Les résultats indiquent que la pandémie aurait accentué l'anxiété, la dépression et les idéations suicidaires, tout en suscitant la peur d'un éventuel retour du virus ainsi que l'apparition de stress postpandémique, ce qui semble fragiliser le bien-être des participants. Toutefois, les impacts de la pandémie semblent avoir varié selon le contexte psychosocial individuel préexistant à son apparition.

Mots-clés : compétences psychosociales, pandémie, COVID-19, bien-être, élèves défavorisés.

INTRODUCTION

Le contexte pandémique a entraîné des changements importants dans le quotidien, susceptibles d'influencer la santé et le bien-être des élèves, en particulier ceux issus de familles défavorisées. Ce contexte inédit a perturbé les apprentissages scolaires en provoquant la fermeture temporaire des établissements, l'instauration de l'enseignement à distance et l'imposition de la distanciation sociale (Russo et al., 2020). Ces bouleversements ont pu engendrer des conséquences majeures sur la vie éducative des élèves, compliquant davantage la réalité socioéducative plus particulièrement chez ceux vivant dans des conditions socioéconomiques précaires (Volante et Klinger, 2023).

Dans la même veine, plusieurs travaux de recherche ont rapporté que la période pandémique a entraîné des conséquences plus significatives sur certains groupes sociaux vulnérables (Arreola-Dufour et al., 2021; Charland et al., 2022; Deslandes-Martineau et al., 2020). Bien que ces perturbations varient d'une société à l'autre, celles causées par la COVID-19 dans les systèmes éducatifs semblent avoir affecté plus sévèrement les élèves défavorisés. En contexte pandémique, l'apprentissage n'a fait que renforcer les inégalités déjà existantes, fragilisant davantage les élèves issus de milieux défavorisés (Deslandes-Martineau et al., 2020; Papi, 2023).

À cet égard, le capital culturel¹ et l'habitus² des élèves auraient pu être évoqués comme des atouts facilitant la réussite scolaire, notamment dans un contexte d'enseignement à distance. En effet, ce mode d'enseignement, inégalement accessible, semble avantager les élèves provenant de milieux plus favorisés (Fonds des nations unies pour l'enfance, 2020). Dans ce cas, l'idée d'envisager l'école comme un facteur d'inégalités, qui ne fait que reproduire l'ordre social en vigueur, ne serait pas anodine (Bourdieu, 1978).

Dans le contexte scolaire québécois, la pandémie semble fragiliser la santé psychologique des jeunes (Tardif-Grenier et al., 2020), et les élèves du secondaire seraient plus enclins à en subir les conséquences (Charland et al., 2022). Conséquemment, certaines observations laissent croire que la crise épidémiologique aurait affecté spécifiquement les jeunes adolescents. Deux tendances permettent d'éclairer cette situation : d'une part, la transition du primaire vers le secondaire (Lane et al., 2022), et d'autre part, les défis propres à l'adolescence (Tardif-Grenier et al., 2021). Bien qu'encore limitées, les études de Tardif-Grenier et al. (2020) et de Lane et al. (2022) portant sur les conséquences de la pandémie de COVID-19 chez les adolescents suggèrent que cette période aurait contribué à une augmentation de l'anxiété chez ces jeunes. Cependant, la recherche de Baudry et al. (2021) révèle que les adolescents déjà vulnérables

¹ Le capital culturel peut être défini comme l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu et auxquelles il peut recourir à tout moment (Bourdieu et Passeron, 1970).

² L'habitus peut être compris comme un ensemble de dispositions générales propres à un groupe social (façons de réagir, de faire et d'être), correspondant à ce que Bourdieu décrit comme un « système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (Bourdieu, 1980, p. 88).

psychologiquement avant la pandémie ont éprouvé davantage de difficultés d'adaptation au cours de celle-ci.

Étant donné que les inégalités représentent un facteur perturbateur pour la santé et le bien-être d'un individu, il apparaît logique de penser que le contexte pandémique a eu un impact significatif sur la santé mentale des jeunes défavorisés au secondaire. Il est donc plausible que les conséquences de cette crise aient été plus marquées pour cette catégorie d'élèves. C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, qui vise à comprendre les conséquences psychosociales de la pandémie de COVID-19 sur le bien-être des élèves défavorisés du secondaire. Pour ce faire, une approche qualitative a été adoptée, reposant sur des entrevues semi-dirigées menées auprès de deux jeunes fréquentant la Maison des jeunes de Victoriaville. Ce mémoire est structuré en cinq chapitres.

Le premier chapitre, consacré à la problématique, met en lumière la pertinence scientifique et sociale de cette recherche. Il débute par une présentation du contexte éducatif en temps de pandémie et des nombreux enjeux auxquels les systèmes scolaires, particulièrement celui du Québec, ont été confrontés. Ensuite, il aborde les effets de la crise sur la santé psychologique des jeunes québécois, notamment ceux issus de milieux défavorisés, en soulignant l'importance d'étudier la question du bien-être en milieu scolaire. Le chapitre se conclut par la formulation de la question de recherche : « Comment les conséquences psychosociales de la pandémie de COVID-19 peuvent-elles affecter le bien-être des élèves défavorisés à l'école secondaire ? »

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence dans lequel sont définis les principaux concepts de la recherche. On y définit d'abord les compétences psychosociales (CPS) en précisant leurs trois composantes : les capacités sociales, cognitives et émotionnelles. Plusieurs travaux d'auteurs sont mobilisés pour soutenir cette démarche. Le concept de bien-être, notamment en contexte scolaire, est ensuite abordé, suivi d'une clarification de la notion d'élèves défavorisés et des mesures mises en place pour contrer la défavorisation dans le système scolaire québécois. Le chapitre se termine par l'énoncé des objectifs de recherche, soit : 1) identifier les conséquences de la pandémie vécues par des élèves défavorisés du secondaire; 2) comprendre en quoi celles-ci peuvent affecter leur bien-être subjectif.

Le troisième chapitre expose la méthodologie de la recherche. Il précise le positionnement épistémologique et les stratégies méthodologiques employées. Le type de recherche est présenté et justifié, de même que le profil sociodémographique des participants. La deuxième partie du chapitre est consacrée au devis de recherche, en mettant l'accent sur les entrevues semi-dirigées, le journal de bord, et l'analyse de contenu, qui ont permis la collecte, l'analyse et le traitement des données. Le chapitre se termine par une présentation des critères de scientificité et des considérations éthiques retenus.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats. Ceux-ci sont organisés selon les objectifs de recherche, à partir des catégories issues des regroupements thématiques effectués à partir des propos recueillis auprès des participants.

En définitive, le cinquième chapitre propose une discussion critique des résultats, en lien avec la question de recherche et les auteurs mobilisés dans le cadre de référence. Il inclut également une réflexion sur les limites et la portée de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre fait ressortir les grandes lignes de la problématique adoptée et présente la pertinence scientifique et sociale de cette recherche. En effet, la situation de l'éducation en contexte pandémique est d'abord exposée avec ses enjeux pour les systèmes éducatifs d'une manière générale, mais l'accent est mis sur le milieu scolaire québécois en particulier. Il s'agit ensuite de voir les conséquences de la pandémie sur la santé psychologique des jeunes au secondaire vivant au Québec, notamment ceux issus des familles défavorisées, afin de montrer en quoi leur situation est préoccupante et nécessite de s'attarder à leur bien-être en contexte scolaire. C'est à partir de ces considérations qu'émergent le problème et la question de recherche.

1.1 L'éducation en contexte pandémique

L'éducation serait considérée comme l'un des domaines ayant connu des effets négatifs de la pandémie de COVID-19 (Banque Mondiale et al., 2021; Human Rights Watch, 2021). Cette dernière a causé beaucoup de pertes en termes de connaissances et de compétences chez les élèves (Unesco International Bureau of Education et al., 2021), notamment en raison de la fermeture temporaire des écoles dans l'objectif de limiter la propagation de la pandémie (Organisation des Nations unies pour l'éducation, 2020). Qui plus est, l'insuffisance d'accès aux technologies, l'augmentation des inégalités sociales et

éducatives (Walters, 2020) de même que la diminution du filet de sécurité sociale de l'enfant et de l'adolescent (Mooney et al., 2023) ont été identifiées comme étant des répercussions majeures de la pandémie.

Conséquemment, la situation épidémiologique a engendré une crise éducative sans précédent. 40 millions d'enfants d'âge préscolaire n'ont pas pu rentrer à l'école (Organisation des Nations unies, 2020); l'apprentissage de plus de 1,58 milliard d'apprenants dans 192 pays a été interrompu soit plus de 90 % du nombre inscrit (Organisation internationale du Travail, 2020). Or, l'absence d'une scolarisation en présentielle peut certainement faire naître le problème de « démotivation face à l'enseignement » ou de « désengagement vis-à-vis du système scolaire », lequel pourrait entraîner des incidences de longue durée sur les apprentissages des élèves (Organisation de coopération et de développement économiques, 2020). Ainsi, il semble que cette crise pandémique pourrait nuire à la réussite éducative des élèves vu qu'elle a compromis le bon déroulement des activités pédagogiques.

La fermeture temporaire des écoles a forcé les acteurs éducatifs de nombreux pays à prendre des décisions dans l'espoir de répondre aux besoins éducatifs du moment. Cependant, les mesures prises dans plusieurs régions du monde, dans ce contexte inédit, se sont révélées inadéquates et inefficaces pour satisfaire les besoins en éducation (Vegas, 2020). Par exemple, l'enseignement à distance proposé comme alternative pour faciliter le processus d'apprentissage n'a pas pu, en effet, compenser les pertes d'apprentissage (Betthäuser et al., 2023). Toutefois, les conséquences de la pandémie de COVID-19 sur

les apprentissages ne se sont pas manifestées de manière uniforme à l'échelle mondiale. En conséquence, l'hétérogénéité existante entre les pays varie en fonction de divers facteurs, particulièrement la matière enseignée, les conditions socioéconomiques des élèves, leur sexe ainsi que leur niveau scolaire. Ainsi, les pertes d'apprentissage auraient été plus marquées en mathématiques qu'en lecture, et les élèves provenant de milieux défavorisés seraient plus susceptibles d'être vulnérables aux impacts de la fermeture temporaire des écoles. (Banque Mondiale et al., 2021; Plumelle, 2021).

1.1.1 Des enjeux liés à l'enseignement numérique à distance

L'enseignement à distance n'aurait pas été suffisant pour répondre aux perturbations causées aux systèmes d'éducation par cette pandémie (HRW, 2021). À la suite des interruptions scolaires en raison des mesures sanitaires, il a été question de trouver un moyen d'assurer la continuité pédagogique (Florin et al., 2021; OCDE, 2020; Wagnon, 2020). C'est dans ce contexte que l'apprentissage à distance a été très vite répandu un peu partout à travers la planète.

Ce type d'enseignement a des retombées positives comme la réduction de transmission du virus, l'innovation pour continuer à enseigner de même que le développement de nouvelles connaissances sur les stratégies d'éducation numérique (UIBE et al., 2021), permettant ainsi la poursuite des études. Cependant, on ne saurait omettre les effets négatifs que l'enseignement à distance a pu générer. De fait, l'enseignement à distance a fait diminuer complètement le contact physique des élèves

(Chanchlani et *al.*, 2021), ce qui serait néfaste pour le développement de leurs liens affectifs et sociaux (Anaut, 2006); il facilite l'augmentation du temps d'écran au sein des familles en exposant les jeunes à la cyberintimidation, aux harcèlements et abus sexuels à distance, mais surtout la surexposition aux écrans entraîne des conséquences négatives majeures sur leur santé physique, développementale et psychosociale (Institut national de santé publique du Québec, 2020).

Par-dessus tout, l'apprentissage à distance n'a pas été accessible à tous les élèves, notamment ceux vivant dans des zones éloignées et/ou défavorisées. En ce sens, il est probable que ce type d'apprentissage ait renforcé les inégalités en creusant davantage les écarts entre les élèves favorisés et ceux défavorisés (Plumelle, 2021). Sachant, entre autres, que la culture scolaire favorise les élèves issus des milieux favorisés, l'apparition de la pandémie de COVID-19 semble avoir accentué cet avantage. Cela suggère que les élèves issus de familles plus aisées étaient généralement mieux outillés pour comprendre et répondre aux attentes scolaires à distance. Cependant, ceux provenant de milieux défavorisés ont souvent rencontré des difficultés à s'adapter aux nouvelles exigences, par manque de ressources, de soutien ou de familiarité avec les codes scolaires. C'est en ce sens qu'on pourrait soutenir l'idée que la crise sanitaire risque d'amplifier les inégalités éducatives déjà existantes, particulièrement en accentuant le fossé entre les élèves selon leur origine sociale, d'où l'importance de souligner la question du capital culturel et de l'habitus en ce qui concerne la réussite scolaire en contexte pandémique (Engzell et al., 2021). Cela dit, ce type d'apprentissage aurait permis à l'école de se mettre davantage au service de la classe bourgeoise et de reproduire l'ordre social déjà établi. En d'autres

termes, l'apprentissage à distance aurait pu être un facteur de reproduction et d'augmentation des inégalités (Bourdieu, 1978). De même, la recherche internationale nous amène à penser que le contexte pandémique a exacerbé les inégalités existantes, car les élèves issus de milieux socioéconomiques défavorisés présentent, à la suite de la pandémie, un retard significativement plus important en termes de performance comparativement à leurs camarades plus fortunés. (Volante et Klinger, 2023).

1.1.2 Exacerbation des inégalités, un enjeu majeur

La pandémie de COVID-19 a perturbé les apprentissages des élèves et amplifié *ipso facto* les inégalités préexistantes (Delès, 2021; ONU, 2021). À cet effet, près de 826 millions d'élèves et d'étudiants n'avaient pas d'ordinateur et 706 millions étaient privés d'Internet à la maison (UNESCO, 2020). De même, 88% des enfants n'ont reçu aucun enseignement dans les pays à faible indice de développement humain, contre 20 % dans les pays où cet indice est élevé (Programme des Nations unies pour le développement, 2020). En se basant sur les données ci-dessus, il est permis de dire que les enfants n'ont pas reçu un enseignement adéquat tant dans les systèmes éducatifs des pays pauvres que dans ceux des pays riches en contexte pandémique. Toutefois, les conséquences de la pandémie peuvent varier d'un pays à l'autre, d'un milieu scolaire à l'autre et d'un individu à l'autre. Ainsi, la fermeture temporaire des écoles a entraîné des conséquences plus importantes pour les catégories populationnelles vulnérables de toutes les sociétés (Arreola-Dufour et al., 2021; Charland et al., 2022; Deslandes-Martineau et al., 2020).

Tous les systèmes éducatifs du monde entier ont été bouleversés, mais les populations vulnérables restent les plus affectées en ce qui concerne l'accès à l'éducation, quel que soit le pays ou le milieu social considéré. Afin d'y voir plus clair, il apparaît pertinent de porter un regard sur le milieu scolaire québécois.

1.2 La COVID-19 et le milieu scolaire québécois

L'année 2020 a été très bouleversante pour le milieu scolaire québécois. Ce dernier a dû faire face à deux confinements (mars 2020 et janvier 2021). Lors du premier confinement, l'état d'urgence a été décrété par le Gouvernement du Québec. Cette mesure a débouché sur la fermeture temporaire des écoles sur tout le territoire. Tandis que pour le second, il a été permis aux élèves de retourner en classe, mais avec l'obligation de respecter scrupuleusement les mesures sanitaires en vigueur. Aussi, les bibliothèques municipales étaient fermées au grand public, alors que les élèves pouvaient y aller pour étudier, effectuer des recherches en ligne et faire des emprunts. En fait, il semble que l'un des objectifs de cette décision a été de faciliter l'apprentissage des élèves ayant accès à une connexion Internet déficitaire à la maison (Shaffer, 2021).

Ces deux confinements auraient entraîné des conséquences négatives sur le vécu de la population scolaire, puisqu'il est souvent difficile pour les individus de s'adapter aux changements brusques et inattendus. D'ailleurs, l'association entre pandémies et quarantaines peut entraîner de sérieuses répercussions sur la santé mentale et le bien-être d'une population (Lane et al., 2022), mais les impacts psychosociaux pourraient varier

dépendamment des traits individuels et des milieux sociaux tout en laissant de graves séquelles à court, à moyen et à long terme auprès des personnes touchées (Généreux et al., 2021). Par ailleurs, il a été montré que les conséquences de la pandémie ont été plus importantes pour certaines catégories populationnelles au Québec, particulièrement les enfants défavorisés (Deslandes-Martineau et al., 2020; Papi, 2023). En effet, il semble que la pandémie a renforcé certaines tendances inégalitaires, surtout celles existant entre les écoles publiques et les écoles privées. Cela dit, ces dernières étaient mieux préparées, voire mieux équipées, pour faire face à la crise pandémique. Par exemple, la majorité des écoles privées plongeaient rapidement dans le monde virtuel, tandis que la majorité des écoles publiques avaient besoin plus de temps pour reprendre leur enseignement (Arreola-Dufour et al., 2021). Étant donné que ce sont les enfants des classes défavorisées qui fréquentent majoritairement les écoles publiques, il se pourrait bien qu'ils aient eu beaucoup plus de difficultés à confronter les défis scolaires liés au passage de cette pandémie. Dans ce cas, le contexte pandémique pourrait être un facteur plus déstabilisant pour la santé et le bien-être des élèves issus des milieux défavorisés.

Il importe donc de se pencher sur les conséquences possibles de la pandémie sur la santé psychologique puisque cette dernière constitue un facteur important pour le bien-être global des personnes (Gouvernement du Canada, 2023).

1.2.1 Les conséquences de la pandémie sur la santé psychologique des jeunes

La pandémie a laissé certainement des traces sur la santé mentale et le bien-être des jeunes au Québec (Tardif-Grenier et al., 2020). Bien qu'il y ait une méconnaissance de tous ses effets (Charland et al., 2022), il a été observé que la COVID-19 a diminué le temps du sommeil et augmenté la détresse psychologique, le stress, l'anxiété, les symptômes dépressifs, les pensées suicidaires de même que le taux de consommation d'alcool et de cannabis chez les jeunes, particulièrement chez les adolescents (Best et al., 2020; Dozois et Mental Health Research, 2021; Généreux et al., 2021; Institut national de santé publique du Québec, 2020; Lane et al., 2022; Robillard et al., 2020). Toutefois, il semble que les jeunes du secondaire sont plus susceptibles de subir les conséquences de la pandémie (Lane et al., 2022).

Charland et al. (2022) ont mené une enquête en deux temps, auprès d'un groupe d'élèves (primaire et secondaire) de trois centres de services scolaires en milieu urbain et périurbain. Les résultats ont montré que les élèves du secondaire, particulièrement ceux du 2^e cycle, présentent un bilan plus inquiétant que ceux du primaire, et ceci pour l'ensemble des dimensions considérées par l'étude l'inquiétude, l'anxiété, la motivation et le bien-être.

Par ailleurs, Lane et al. (2022)³ avancent que la transition du primaire au secondaire pourrait être l'une des raisons expliquant la fragilité des élèves du secondaire. De plus, ils sont dans une phase transitoire et difficile de leur vie qu'est l'adolescence.

³ S'appuyant sur les travaux des auteurs comme Eccles et al., 1993 et Newman, 2020.

Cette dernière est reconnue comme une étape de « construction identitaire » et de « quête de sens » (Lannegrand-Willems, 2017) et de développement où l'on constate l'émergence du besoin d'être en compagnie des amis (Tardif-Grenier et al., 2020). En d'autres termes, elle est considérée, selon Papalia et al. (2014), comme un moment de « transition développementale qui comporte des changements physiques, cognitifs, affectifs et sociaux, et qui se manifeste sous différentes formes selon les milieux sociaux, culturels et économiques » (p. 272). Tout cela témoigne que c'est une phase d'effervescence et de complication. S'ajoute à cela, les modifications dues à la pandémie de COVID-19 qui viennent complexifier davantage le vécu quotidien des adolescents. Le confinement les a empêchés d'être en compagnie des pairs. Or, ce côtoiement est crucial pour leur développement psychosocial étant donné qu'ils sont dans un processus de rupture avec des figures parentales pour s'identifier aux jeunes de leur âge. Ce procédé, appelé « séparation-individuation » est un moment de « différenciation de soi à l'autre » par de nouveaux engagements psychiques (Maurin Souvignet, 2010).

Cela dit, il se peut que les élèves du secondaire soient l'une des catégories populationnelles les plus affectées. La section suivante est consacrée à la description de leur situation en contexte pandémique.

1.2.1.1 La situation des élèves du secondaire en contexte pandémique

Comme souligné précédemment, le contexte pandémique a fragilisé la santé psychologique des jeunes québécois, mais le cas de ceux du secondaire apparaît plus

inquiétant. Cependant, peu d'études se sont intéressées aux effets de la pandémie sur la santé mentale des adolescents du Québec (Lane et al., 2022). En revanche, les quelques études existantes font état de l'augmentation de l'anxiété comme l'un des principaux effets négatifs sur cette population (Charland et al., 2022; Lane et al., 2022; Tardif-Grenier et al., 2020).

D'ailleurs, les travaux de recherche de Tardif-Grenier et al. (2020) et Lane et al. (2022) ont montré que le confinement lié à la pandémie semble augmenter l'anxiété chez les adolescents québécois. Cependant, cette tendance à la hausse concernant l'anxiété n'est pas toujours une conséquence de la pandémie, puisqu'avant l'arrivée de cette dernière, l'Institut de la Statistique du Québec (2018) a montré que l'anxiété était un problème dans la vie des jeunes et a progressé auprès d'eux au fil des années. Sur un total de 60 000 jeunes sondés au secondaire concernant leur santé mentale en 2018, 17 % avait un trouble anxieux évalué par un professionnel de la santé et 29,3% avait un niveau élevé de détresse psychologique. Si l'on compare à l'année 2013, ces résultats sont considérablement à la hausse, soit 12 % avait un trouble anxieux et 20,8% avait un niveau élevé de détresse psychologique (Institut de la Statistique du Québec, 2013). Bref, le contexte pandémique a modifié certaines habitudes de vie en privant les jeunes d'être en contact avec leurs pairs. Dans un tel contexte, le bien-être psychologique des élèves du secondaire paraît fragilisé.

D'un point de vue psychologique, l'anxiété que vivent les élèves du secondaire serait une menace de taille à ne pas ignorer dans un climat scolaire postpandémique. En

effet, elle peut atteindre un autre stade dit « trouble anxieux », compromettre ainsi l'état de leur bien-être (Auger, 2004) et nuire à l'apprentissage (Hembree, 1988; Tryon, 1980 cité par Viau, 1995), allant jusqu'à affecter leurs rendements scolaires (Lamarre et Marcotte, 2014).

Définie comme « la réponse naturelle de l'organisme face à un stress, une peur ou une inquiétude temporaire envers ce qui est à venir » (Société canadienne de pédiatre, 2022, s. p.), l'anxiété en soi n'est pas toujours une fatalité comme certains le pensent, mais elle devient problématique en étant chronique. Aussi, elle peut être sujette d'une faible estime de soi, de difficultés d'adaptation dans divers domaines de la vie (Gouvernement du Québec, 2024) de même que la baisse de concentration, du rendement scolaire, d'adaptabilité et de la compétence sociale (Dumas, 2013; Turgeon et Gosselin, 2015). Ainsi, le problème de l'anxiété risquerait d'augmenter les difficultés d'ordre comportemental chez des élèves et d'entraver davantage leur parcours scolaire. Cela nous incite à examiner la situation problématique des adolescents à l'école secondaire québécoise afin de garantir un bon climat d'apprentissage en favorisant leur bien-être.

La situation pandémique a mis à l'épreuve la santé et le bien-être des élèves du secondaire. Cependant, il est probable que certains élèves sont plus affectés par cette pandémie. C'est pourquoi il apparaît pertinent de décrire la réalité des élèves défavorisés au sein du système scolaire au Québec.

1.2.1.2 Les élèves défavorisés au regard du système scolaire québécois

Hiérarchisé, stratifié et sélectif, le système scolaire québécois participe à la reproduction des inégalités sociales (Magnan et Vidal, 2015). Ce système est souvent présenté comme un marché scolaire à plusieurs vitesses où il y a présence de vives compétitions entre l'enseignement public et privé. Toutefois, le choix d'un type d'enseignement est lié généralement à la provenance sociale et des résultats d'un élève. C'est ainsi qu'il est plus facile pour un élève issu d'un milieu socio-économique supérieur d'être admis dans un projet particulier offert par certaines écoles tant publiques que privées. Bref, la logique marchande désavantage les élèves défavorisés (Dutercq, 1998). Par conséquent, « la façon dont chaque système éducatif se propose de rassembler ou de séparer les élèves de niveaux scolaires et sociaux différents est au cœur de l'interrogation sur la production des inégalités à l'École » (Felouzis, 2009, p. 2). Au fait, l'ossature du système québécois maintient, à travers les écoles secondaires publiques ou privées, le fossé entre les riches et les pauvres, ce qui permet de croire que l'école secondaire québécoise est une source de perpétuation des inégalités sociales (Houdassine, 2019). Entre autres, cette structure scolaire pourrait s'inscrire dans la perspective bourdieusienne postulant que l'école occasionnerait la reproduction sociale et amplifierait ainsi les inégalités où la culture scolaire facilite l'apprentissage des élèves favorisés au détriment de ceux défavorisés (Bourdieu, 1978). Il est vrai que le système scolaire québécois reproduit les inégalités scolaires, mais il est essentiel de souligner qu'il y a des avancées en matière d'intégration et d'inclusion scolaire. Au niveau des politiques éducatives, on constate qu'une vision tendant à répondre aux besoins de tous les élèves de

façon équitable, mais aussi un engagement pour la prise en charge des particularités de chaque élève au sein du système scolaire québécois (Charette et Borri-Anadon, 2022).

Malgré tout, il importe de questionner l'école sur les rapports historiques de domination entre les catégories sociales au Québec en se focalisant sur les aspects systémiques de la discrimination scolaire. Cette remise en question devrait cibler les structures de même que le rôle de l'école et de la société dans la production des inégalités, mais aussi la responsabilité de tous les acteurs dans la lutte contre la problématique des inégalités systémiques; ce qui pourrait aboutir à un système scolaire plus équitable et plus inclusif au Québec (Potvin, 2018). À cet égard, Georges Felouzis (2014) a relaté ceci :

Questionner les inégalités scolaires revient à s'interroger sur le rôle de l'école et sur les missions qui sont les siennes. Cela revient aussi à s'interroger sur les choix en termes de politiques scolaires qui ont été faits jusqu'à aujourd'hui et sur la place que tient l'école dans nos sociétés (p. 6).

Par ailleurs, l'école assure, selon Dubet et Martuccelli (1996), trois fonctions essentielles : la première est une fonction éducative où l'école doit former les individus et les socialiser tout en les rendant autonomes et rationnels à l'endroit de leur environnement ; la deuxième représente les normes transmises par l'école afin de faciliter leur intégration et leur fonctionnement au sein de la société ; la troisième est celle de la distribution où l'école sert à distribuer des diplômes. Donc, une place et des statuts sociaux hiérarchisés seront attribués aux individus via l'obtention d'un emploi. Avec ces trois fonctions précitées, l'école produit la société. À cet effet, l'école devrait être, par l'intermédiaire du savoir qu'elle transmet aux individus, la voie sûre qui régénère le processus développemental d'une société donnée. Cela devrait se faire sans exclusion tout en prenant

en compte toutes les couches de la vie sociale (Metelien, 2019). En fait, l'école québécoise a pour mandat de s'assurer que les biens scolaires se répartissent de manière plus ou moins juste et équitable entre tous les enfants, quels que soient leurs statuts sociaux, et, peu importe, le contexte donné.

En contexte pandémique, il semble que les inégalités s'intensifient et creusent davantage les écarts entre les élèves favorisés et ceux défavorisés au Québec (Plumelle, 2021). Cependant, l'intensification des inégalités sociales demeure un facteur dérangerant autant pour la santé que pour le bien-être d'un individu (Bernier, 2021). Compte tenu de la question des inégalités sociales de santé⁴, il va sans dire que les facteurs de vulnérabilité psychosociale pourraient être plus manifestes chez un élève défavorisé (Carde, 2020). Aussi, Kalubi et al. (2023), à travers leur recherche sur les interventions de promotion de la santé dans des écoles secondaires québécoises, constatent que les écoles défavorisées présentent des besoins plus importants en termes de santé que les écoles favorisées. Cette constatation nous laisse entendre que les conséquences psychosociales de la COVID-19 pourraient être plus importantes pour des élèves défavorisés à l'école secondaire. De fait, il a été observé qu'un stress relationnel dû au confinement et a tendance à augmenter en cas de défavorisation socio-économique, ce qui résulte de la promiscuité et de l'inconfort de l'habitat (Carde, 2020). Tout cela donne à penser que la période pandémique risque de compromettre davantage la santé et le bien-être des élèves défavorisés.

⁴Inégalités sociales de santé (ISS) est un concept qui fait référence aux différences de santé, ayant été observées entre les groupes sociaux, résultant du ou des rapport (s) qu'ils entretiennent entre eux.

Nous sommes donc parvenus à montrer comment le contexte pandémique a été difficile pour la population adolescente québécoise à l'école secondaire, particulièrement pour les élèves défavorisés. Il s'avère nécessaire de se pencher sur la lutte menée contre la défavorisation dans le milieu scolaire québécois.

1.2.1.3 La lutte contre la défavorisation dans le contexte scolaire québécois

Au Québec, la défavorisation fait partie des problèmes sociaux pour lesquels on cherche des solutions appropriées. À partir des années 90, des efforts ont été consentis pour limiter les inégalités dans une perspective d'amélioration des conditions de vie en luttant contre les discriminations sociales, économiques et scolaires. À l'aboutissement des États généraux de l'année 90, le rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire a incité le gouvernement à apporter des changements au niveau du système scolaire (Corbo et al., 1994). On a constaté l'arrivée d'un nouveau curriculum où l'accent a été mis sur la préparation des jeunes aux enjeux du 21^e siècle en privilégiant l'égalité des chances pour tous (Barma et al., 2011).

La décision a été prise pour que les commissions scolaires répartissent les ressources proportionnellement aux besoins, aux attentes et aux caractéristiques du milieu desservi. Dans cette même perspective, le gouvernement prend en compte l'indice du faible revenu (SFR) ainsi que sur l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) pour supporter les élèves issus des milieux socioéconomiques défavorisés. Notons que l'indice du faible revenu prend en considération le niveau de scolarisation de la mère et le taux

d'inactivité des parents et l'unité de peuplement. Ces derniers peuvent influencer autant négativement que positivement le parcours scolaire des élèves. Généralement, un faible niveau de scolarité est essentiellement associé à des situations économiques principalement défavorables. Aussi, les parents font souvent face à de grandes difficultés à fournir de l'aide à leurs enfants dans le cadre de leurs apprentissages. C'est pourquoi le gouvernement du Québec offre beaucoup plus de ressources aux écoles d'IMSE 8, 9 et 10, parce qu'elles sont généralement fréquentées par des élèves issus des familles défavorisées. Malgré tout, la réalité de ces élèves peine à connaître les changements attendus. À dire vrai, le cas de retard, d'échec, d'abandon et de décrochage scolaire est plus souvent observable chez les élèves provenant des familles défavorisées (Pelletier et Rheault, 2005).

Entre autres, l'arrivée de la crise pandémique de COVID-19 a renforcé les structures sociales de discrimination (Baillargeon, 2020). Elle a rendu encore plus vulnérables, les groupes défavorisés étant déjà fragilisés par les déséquilibres sociaux existants. Or, l'État québécois, hormis ses efforts pour atténuer les impacts du virus, a été dans l'incapacité de proposer des mesures de lutte pouvant limiter ces disparités. Par conséquent, les différentes mesures de contention de la propagation du virus ont amplifié les inégalités scolaires en désavantageant encore plus les élèves défavorisés. De plus, compte tenu de leur fragilité économique, sociale, voire psychologique, ces élèves ont fait face à une situation d'insécurité et de peur résultant de la fermeture temporaire des classes, de la diminution des contacts humains et de l'isolement social (Russo et al., 2020).

En effet, la lutte contre la défavorisation, bien qu'elle constitue un enjeu central du contexte scolaire québécois, s'articule étroitement avec la question du bien-être des élèves, laquelle apparaît comme un déterminant fondamental de la réussite éducative.

1.2.2 La question du bien-être en contexte scolaire québécois

En tant que milieu de socialisation, « l'école est considérée comme un lieu essentiel dans la vie des enfants et des jeunes » (Florin et al., 2021, p. 338). Dans cette veine, « les expériences dans ce cadre de vie scolaire jouent un rôle dans la qualité de vie globale et le développement des enfants (Danielsen, Samdal, Hetland et al., 2009) » (Florin et al., 2021, p. 338). Voilà pourquoi plusieurs études, bien avant l'apparition de la pandémie, avaient déjà suggéré de centraliser les interventions en milieu scolaire sur le bien-être des élèves (Institute Aspen et National Commission on Social, 2019; Pekrun, 2014). Dans un contexte postpandémique, il s'avère plus que nécessaire de prendre des mesures favorisant le bien-être à l'école. Étant donné que cette institution peut jouer un rôle primordial dans le processus développemental du bien-être (Kirk, 2002; Persson et Rousseau, 2009), il est possible d'y initier « des programmes d'accompagnement de la résilience à destination des enseignants, visant à développer les ressources et les compétences des élèves » (Anaut, 2006, p. 37). À dire vrai, le milieu scolaire est l'un des espaces les plus propices pouvant contribuer au plein épanouissement des jeunes, car « les écoles sont des milieux idéaux pour la promotion de la santé à l'adolescence, car la plupart des adolescents fréquentent l'école » (Kalubi et al., 2023, p. 357). En effet, la promotion

de la santé à l'école québécoise pourrait avoir comme pivot le développement des compétences psychosociales (CPS) afin de permettre aux jeunes de mieux gérer leur bien-être, mais aussi d'être capables de maintenir des relations positives avec leur entourage (Encinar et al., 2017). Dans ce contexte, il est important de renforcer le développement des CPS en milieu scolaire dans l'objectif de garantir un certain niveau de bien-être chez les élèves.

1.2.2.1 Renforcer le développement des compétences psychosociales des élèves

Les compétences psychosociales (CPS) sont définies généralement comme « la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne » (Mercier et al., 2022). Étant donné qu'elles sont d'ordre social, émotionnel et cognitif, les CPS peuvent alors constituer en « des patterns de comportement social permettant aux élèves d'être socialement compétents, capables d'atteindre les buts poursuivis en produisant les effets désirés sur soi-même et sur d'autres individus » (Fonte et al., 2014, p. 764). Depuis les années 90, l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) a signalé l'importance de miser sur ces compétences pour garantir une meilleure santé globale positive (physique, psychique et sociale) (Lamboy et al., 2015; Lamboy et Guillemont, 2014). L'UNICEF, pour sa part, a travaillé sans relâche dans le but d'implanter des programmes éducatifs visant à promouvoir les CPS dans le monde entier (Lamboy et al., 2015). De nombreux pays tels que le Royaume-Uni, les États-Unis et la France ont porté un intérêt grandissant pour le développement des CPS au niveau de leurs politiques éducatives. En réalité « l'une des principales raisons de ce vif intérêt s'explique

par les relations étroites qu'entretiennent les CPS avec la santé mentale et la réussite scolaire (Humphrey et al., 2011) » (Encinar et al., 2017, p. 39). Voilà pourquoi il serait pertinent de renforcer le développement des CPS des élèves à l'école afin de prévenir les comportements défavorables à la santé et au bien-être. Étant donné que « l'école est un lieu de socialisation essentiel dans la vie des enfants et des adolescents (Karatzias et al., 2002) » (Canvel et al., 2018, p. 46), elle est susceptible de jouer un rôle dans le développement et l'épanouissement personnel des élèves (Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2017). Donc, le milieu scolaire pourrait utiliser les moyens tant matériels qu'humains étant à sa disposition pour permettre aux élèves de développer leurs compétences (Rousseau et Espinosa, 2018).

Rappelons qu'au début des années 2000, un nouveau programme de formation a été instauré dans le système scolaire québécois. En effet, la question de « santé et bien-être » a été l'un des axes incontournables parmi les cinq domaines généraux de formation (DGF)⁵ pour lesquels on vise la formation des jeunes. Dans cette perspective, l'école québécoise s'est donnée pour mission de développer les compétences juvéniles au regard de certains domaines dits « transversaux », c'est-à-dire ces derniers ne s'inscrivent pas dans le registre des disciplines scolaires traditionnelles/classiques comme l'univers social ou le français. Dans une telle situation, l'acquisition des compétences ne se fait plus sur un objet d'étude particulier, mais sur des savoirs généraux ou transversaux. Aussi, la question de « Santé et bien-être » devient un levier d'apprentissage par lequel il est

⁵ Les domaines de formation visés : Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias et Vivre-ensemble et citoyenneté.

possible de développer certaines compétences (Ministère de l'Éducation, 2006; Pepin, 2017). En bref, « le Programme de formation reconnaît la nécessité de développer chez tous les élèves des compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que la capacité à communiquer. Ces compétences sont dites transversales » (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 7). En réalité, le système scolaire québécois a voulu faciliter le développement des compétences, mais surtout garantir la santé et le bien-être des élèves.

Dans cette veine, le ministère de la Santé et des Services sociaux (Delorme et al., 2017) se mêle de la partie et voit l'école comme une opportunité pour promouvoir la santé. C'est pourquoi le milieu scolaire a été ciblé pour être un espace de promotion et de prévention en santé. À tel enseigne, une approche dite « Approche École en Santé » a été établie lors d'une entente entre le ministère de la Santé et des Services sociaux et le ministère de l'Éducation. En réalité, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) voulait accentuer sur cette approche en vue de promouvoir la santé mentale à l'école. Par conséquent, la réussite, la santé et le bien-être ont été au cœur de ce projet éducatif (Martin et Arcand, 2005). Du coup, promouvoir la santé en milieu scolaire pourrait garantir un minimum de bien-être psychologique chez les élèves.

1.3 Problème et question de recherche

Les changements apportés par la pandémie ont déstabilisé le bon fonctionnement de l'éducation au Québec. Cette déstabilisation n'a pas été sans effet pour tout le public scolaire en général, mais pour les adolescents en particulier. Cependant, la littérature

scientifique portant sur la COVID-19 est peu intéressée aux conséquences pandémiques sur la population adolescente (Lane et al., 2022). Or, les quelques recherches y abordant ont constaté que la situation pandémique a été très difficile pour la santé mentale et le bien-être des adolescents. Toutefois, force est de constater que ces recherches-là ont été réalisées à de grandes échelles et sont incapables d'apporter des explications suffisantes et détaillées concernant le phénomène étudié, ce qui légitimise de mener d'autres recherches en la matière.

Constatant, entre autres, que le contexte pandémique semble accentuer les inégalités, il se peut que ses conséquences aient été plus criantes pour les élèves défavorisés. Or, l'augmentation des inégalités sociales constitue un facteur handicapant pour l'état de la santé et du bien-être d'un individu. Dans ce cas, les effets de la pandémie sont susceptibles d'avoir été plus importants pour le bien-être d'un élève issu d'une famille défavorisée, considérant que la qualité de vie des enfants est tributaire des conditions socioéconomiques de la famille d'appartenance. En plus, la pauvreté fait partie d'une panoplie de facteurs influençant fortement la santé et le bien-être d'une population (Bernier, 2021).

Tenant de compte de ces paramètres précédemment évoqués, il paraît donc essentiel de comprendre les effets psychosociaux de la pandémie sur le bien-être des élèves défavorisés à l'école secondaire. À cet égard, une question spécifique de recherche a été émise: Comment les conséquences psychosociales de la pandémie de COVID-19 peuvent-elles affecter le bien-être des élèves défavorisés à l'école secondaire?

1.4 Pertinence scientifique

Les recherches effectuées sur la pandémie au Québec ont montré que la conjoncture épidémiologique a été une nuisance à la santé et au bien-être des jeunes (Charland et al., 2022; Lane et al., 2022; Tardif-Grenier et al., 2020). Par conséquent, ces dernières recherches sont, à notre connaissance, par échantillonnage à travers lesquelles les chercheurs ont examiné les impacts de la pandémie sur la population prénommée en observant directement un sous-ensemble représentatif de celle-ci. Cette démarche ne permet pas d'obtenir des données qui pourraient faciliter la compréhension du phénomène d'étude, mais plutôt de tirer des conclusions généralisables sur la population étudiée. Visant à comprendre en profondeur les expériences vécues en contexte pandémique, cette présente étude propose d'être complémentaire aux études antérieures dans le souci de combler cette lacune constatée au niveau de la littérature scientifique existante.

En réalité, cette complémentarité est cruciale dans la mesure où elle tend à apporter d'importantes informations concernant les expériences vécues dans un contexte de défavorisation durant la pandémie. Cet exercice permettra donc d'en dégager une meilleure compréhension pour l'avancement des connaissances scientifiques en lien avec la pandémie.

1.5 Pertinence sociale

Réaliser une recherche sur la pandémie de COVID-19 pourrait permettre de mieux comprendre les effets psychosociaux qu'elle a pu engendrer à long terme. Cette compréhension favoriserait l'approfondissement des connaissances relatives aux

conséquences psychosociales de la pandémie. Conséquemment, de nouvelles pistes de réflexion pourront surgir pour permettre à l'école de mieux outiller les élèves dans le but de transmettre des connaissances, des pratiques de vie saine aux générations présentes et futures. Aussi, cela pourrait permettre de mieux orienter les pratiques d'enseignement pour favoriser l'apprentissage des élèves en contexte postpandémique. En effet, le choix des adolescents comme participants permet de documenter davantage leur vécu pandémique dans une perspective d'amélioration de leur bien-être psychologique. Somme toute, les retombées de cette recherche pourraient être bénéfiques pour l'école québécoise dans la mesure où des interventions postpandémiques visant à rendre les élèves plus résilients pourraient être mobilisées.

Dans le souci d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche évoquée précédemment, nous allons esquisser, dans le chapitre suivant, le cadre référentiel dans lequel nous aurons à clarifier les concepts clés de la recherche.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le précédent chapitre, un regard s'est porté sur l'éducation en contexte pandémique. Grâce aux recherches antérieures, nous avons pu remarquer que la conjoncture épidémiologique semble affecter la santé psychologique des élèves. Ainsi, nous nous proposons de comprendre en profondeur les conséquences psychosociales que cette pandémie pourrait avoir sur le bien-être des élèves défavorisés à l'école secondaire. Dans cette démarche, il est indispensable de choisir un cadre référentiel permettant d'explicitier le problème de recherche. En effet, ce cadre nous facilitera la compréhension du phénomène à l'étude.

Par conséquent, ce chapitre tend à élucider les différents concepts utilisés dans le cadre de cette recherche. Dans un premier temps, nous analyserons le concept de compétences psychosociales (CPS). Dans un second temps, le concept de bien-être sera défini tout en insistant particulièrement sur le bien-être en contexte scolaire. Enfin, la notion d'élèves défavorisés sera traitée.

2.1 Le concept de compétence psychosociale

Introduit par l'OMS vers les années 90, le concept de compétences psychosociales (CPS) a gagné du terrain dans le domaine de la prévention et de l'éducation pour la santé (Encinar et al., 2017; Lamboy et Guillemont, 2014). Il occupe aujourd'hui une place

prépondérante dans les recherches sur le développement de l'enfance et de l'adolescence, car il est très sollicité dans la modification de comportements difficiles ou à risque (Petit, 2022). En effet, les CPS sont souvent utilisées pour accompagner les personnes confrontées à des problématiques comportementales et environnementales, notamment celles affectées sur les plans psychologique, éducatif et social. En ce sens, les CPS deviennent un outil indispensable pour le développement des projets d'intervention axés sur la santé et le bien-être des enfants et des adolescents (Blanc, 2014). Théoriquement, la notion de CPS reste parfois peu floue et peu consensuelle. Il n'existe pas de définition universelle du concept (Encinar et al., 2017). Ainsi, le concept CPS se rapporte à :

la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne (...) et à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. (Organisation mondiale de la Santé, 1993 cités par Gorza et al., 2018)

La notion de CPS favorise le maintien du bien-être psychologique en permettant à l'individu d'interagir efficacement avec son environnement (Encinar et al., 2017). Comme l'indique le tableau 1, ces compétences représentent un ensemble cohérent et interconnecté de capacités psychologiques (sociales, cognitives et émotionnelles), nécessitant connaissances, processus intrapsychiques et comportements spécifiques. Elles permettent d'accroître l'autonomisation et le pouvoir d'agir (*empowerment*), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives (Lamboy et al., 2022; Mercier et al., 2022).

Tableau 1. Les compétences psychosociales

Compétences sociales	Compétences cognitives	Compétences émotionnelles
Communiquer de façon constructive <ul style="list-style-type: none"> - Capacité d'écoute empathique - Communication efficace 	Avoir conscience de soi <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance de soi - Capacité à penser de façon critique - Capacité d'auto-évaluation positive - Capacité d'attention à soi 	Avoir conscience de ses émotions et de son stress <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre ses émotions et son stress - Identifier ses émotions et son stress
Développer des relations sociales constructives <ul style="list-style-type: none"> - Développer des liens sociaux - Développer des comportements prosociaux 	Capacité de maîtrise de soi <ul style="list-style-type: none"> - Capacité à gérer ses impulsions - Capacité à atteindre ses buts 	Réguler ses émotions <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer ses émotions de façon positive - Gérer ses émotions
Résoudre des difficultés <ul style="list-style-type: none"> - Savoir demander de l'aide; - Capacité d'assertivité et de refus; - Résoudre des conflits de façon constructive 	Prendre des décisions constructives <ul style="list-style-type: none"> - Capacité à faire des choix responsables; - Capacité à résoudre des problèmes de façon créative 	Gérer son stress <ul style="list-style-type: none"> - Réguler son stress; - Capacité à faire face en situation d'adversité

Source : Lamboy et al., (2022, p. 16)

- ✚ **Les compétences sociales, interpersonnelles ou de communication** renvoient à la capacité d'adaptation (*coping*), d'analyse et de gestion de l'influence des médias et des pairs, ainsi qu'aux habiletés relationnelles;
- ✚ **Les compétences cognitives** se rapportent à la capacité d'attention et au respect des normes sociales;
- ✚ **Les compétences émotionnelles ou d'autorégulation** concernent les habiletés d'autocontrôle, de régulation des émotions et de gestion du stress (Lamboy et Guillemont, 2014, p. 325).

Étant donné que la santé et le bien-être, tant physiques que psychiques, découlent d'un ensemble de facteurs biopsychosociaux (individuels, familiaux et environnementaux), il est essentiel d'intervenir sur ces facteurs pour favoriser les comportements souhaités. Les compétences psychosociales (CPS) – sociales, cognitives et émotionnelles – des parents influencent fortement la santé et le bien-être de l'enfant. Ainsi, les interventions visant à développer ces CPS, tant chez les parents que chez les enfants, et ce dès le plus jeune âge, sont à privilégier pour prévenir les problèmes de santé physique et psychique (Lamboy et Guillemont, 2014).

Les CPS parentales représentent un facteur clé de protection pour les enfants, car elles contribuent au développement d'une meilleure estime de soi, de capacités de résilience accrues, de performances scolaires élevées et de niveaux d'anxiété et de dépression plus faibles. En somme, elles permettent également de prévenir des

comportements à risque tels que l'abus de drogues, la délinquance ou les pratiques sexuelles non sécuritaires (Lamboy et Guillemont, 2014; Luis et Lamboy, 2015).

Il a également été démontré que le développement des CPS chez les parents renforce leur sentiment de compétence parentale, génère davantage d'affects positifs dans la relation parent-enfant et favorise la création de liens d'attachement sécurisants et soutenant. Par ailleurs, les pratiques parentales positives garantissent une bonne santé mentale et préviennent divers problèmes de développement, tandis que des pratiques parentales problématiques peuvent engendrer des troubles du comportement ou favoriser l'abus de substances à l'enfance et à l'adolescence (Hutchings et Lane, 2005).

2.2 Le concept de bien-être

Depuis plusieurs années, le concept de bien-être est omniprésent dans divers domaines, notamment en psychologie et en philosophie. Ce concept multidimensionnel pose un défi quant à sa définition, mais les chercheurs s'accordent sur l'importance de la dimension subjective de la qualité de vie (Beaudoin et al., 2022). Ainsi, le bien-être est évalué, sur le plan cognitif et affectif, selon les expériences vécues par l'enfant, particulièrement celles vécues en contexte scolaire (Bacro et al., 2017).

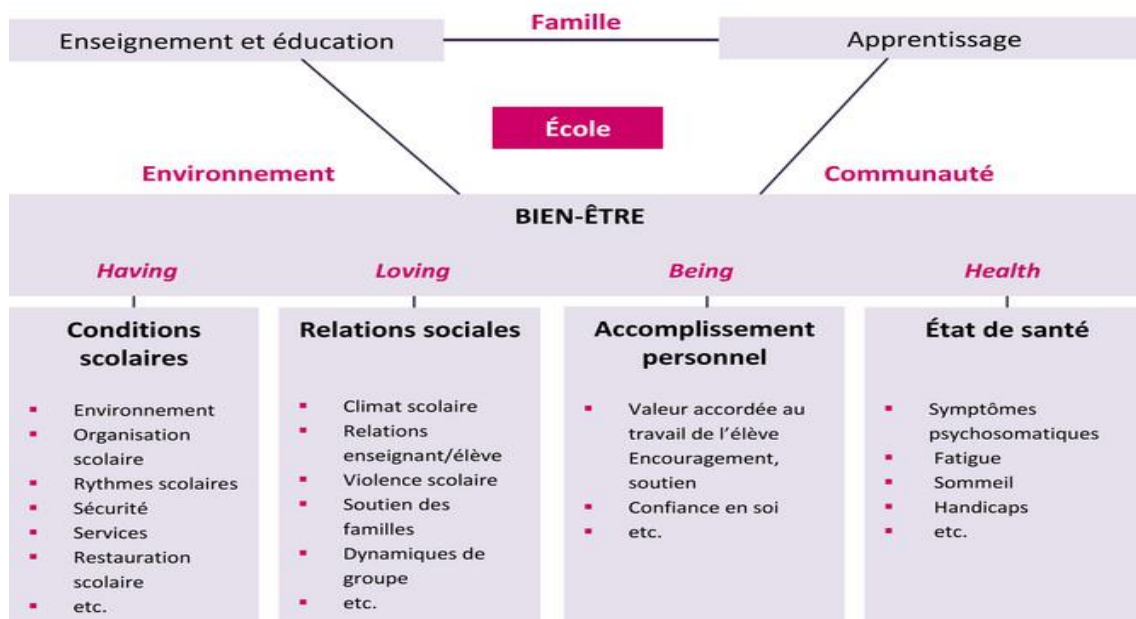
Selon Diener (1984) le bien-être subjectif associe : 1) la présence d'émotions positive (joie, plaisir, gratitude, contentement), 2) la faible intensité d'affects négative (anxiété, peur, colère, dépression) et 3) un haut niveau de satisfaction de la vie.

Étant donné que les expériences scolaires influencent fortement le bien-être des élèves, celui-ci peut se déterminer à partir de ces expériences, et le climat scolaire joue un rôle clé dans cette dimension (Rousseau et Espinosa, 2018). La qualité des relations entre enseignants et élèves constitue un indicateur majeur du bien-être à l'école (Espinosa et al., 2023; Canvel et al., 2018). Dans cette perspective, Konu et Rimpelä (2002) proposent un modèle du bien-être à l'école (voir figure 1), en mettant particulièrement l'accent sur les relations sociales, c'est-à-dire celles établies entre enseignants, élèves et pairs.

Selon leur modélisation sociologique, l'individu peut satisfaire son bien-être à partir de trois besoins fondamentaux : *having* (les conditions scolaires), *loving* (les relations sociales) et *being* (les moyens d'épanouissement personnel). *Having* regroupe les conditions matérielles de la vie scolaire, l'environnement physique, l'environnement d'apprentissage ainsi que les services destinés aux élèves. *Loving* renvoie aux relations interpersonnelles et sociales, à l'environnement social d'apprentissage, incluant les relations enseignant-élève, les relations avec les pairs ainsi que la communauté éducative. *Being* se rapporte aux besoins d'accomplissement personnel, rendus possibles grâce aux moyens mis à la disposition des élèves pour favoriser leur épanouissement.

À ces trois dimensions, Konu et Rimpelä (2002) ajoutent un quatrième besoin : *health*, soit l'état de santé de l'élève. Ce dernier prend en compte les symptômes physiques, psychologiques et somatiques, et constitue un indice central dans l'évaluation du bien-être des élèves à l'école (Cnesco, 2017; Espinosa et al., 2023; Konu et Rimpelä, 2002).

Figure 1. Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpelä (2002)



Source : Cenesco (2017, p. 25)

Il a été montré que les élèves qui apprécient moins les activités scolaires sont également moins satisfaits de leurs relations avec les enseignants et leurs pairs (Canvel et al., 2018). Il a également été démontré que les élèves satisfaits de l'école sont plus aptes à développer des stratégies adaptatives et à accroître leurs ressources personnelles, tandis que ceux qui sont insatisfaits de l'école peuvent s'exposer à des risques plus importants sur les plans physique et psychologique. (Huebner, 1991 ; Levy-Garboua et al., 2006 ; Natvig et al., 2003 cités dans Alaphilippe et al., 2018). La qualité de vie à l'école exige donc des efforts considérables de la part des enseignants afin d'assurer la satisfaction et

le bien-être scolaire des élèves. Toutefois, la perception de cette qualité de vie varie selon l'âge, le sexe et, surtout, les conditions socioéconomiques. Ainsi, les plus jeunes se montrent généralement plus satisfaits de l'école que les élèves plus âgés, et les filles davantage que les garçons (Cnesco, 2017; Kong, 2008). De même, les élèves issus de familles défavorisées sont souvent moins satisfaits de l'école que ceux provenant de milieux favorisés (Bennacer, 2008).

Cependant, les élèves issus de milieux défavorisés, recevant moins de soutien familial et communautaire, se révèlent plus sensibles à l'appui du personnel scolaire. Ils rencontrent aussi davantage de difficultés à créer des liens amicaux, en raison du harcèlement ou des violences psychologiques dont ils sont plus fréquemment victimes de la part de leurs pairs (Cnesco, 2017). Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, 2016) rappelle que l'école a pour mission de promouvoir le bien-être, en affirmant que « soutenir le bien-être consiste à aider les enfants et les élèves à être plus résilients, pour leur permettre de faire des choix plus sains qui favoriseront leur apprentissage et leur rendement actuels et futurs » (p. 6).

Somme toute, le bien-être, dans le cadre de la présente étude, se rapporte aux dimensions psychologique, sociale et relationnelle. Il renvoie à la présence d'un sentiment de sécurité dans les relations avec les enseignants et les pairs, mais aussi à une satisfaction personnelle découlant de la vie scolaire. En résumé, le bien-être peut se définir comme une satisfaction harmonieuse des besoins physiques et psychiques (Mercier et al., 2022).

2.3 La notion d'élèves défavorisés

La défavorisation reflète les inégalités socioéconomiques entre individus ou communautés (ODO, 2021). Un élève défavorisé est privé de certaines chances, privilèges ou opportunités de développement social en raison de son origine sociale ou ethnique, du sexe, des conditions socioéconomiques parentales, de la religion, d'un handicap ou du parcours migratoire (Felouzis et al., 2016).

Deux formes de défavorisation sont identifiées :

- matérielle : carence des biens et facilités de vie courante
- sociale : vulnérabilité du réseau social familial et communautaire (MSSS, 2023).

Toutefois, l'indice de défavorisation scolaire utilisé au Québec repose notamment sur la scolarité des parents. Or, le fait d'être diplômé ne garantit pas nécessairement la mobilité sociale, puisqu'on pourrait avoir diplômes tout en faisant face à des situations d'insécurité alimentaire, de logement inadéquat ou de difficultés d'accès aux soins (Archambault et al., 2017; Conseil supérieur de l'éducation, 2016). Ainsi, il est reconnu qu'un diplôme pourrait favoriser la mobilité sociale, mais il ne suffit pas à faire sortir une famille des seuils de défavorisation si les conditions de revenu, d'emploi, de logement et de réseaux sociaux demeurent précaires.

Touchant à la fois les aspects sociaux, économiques et culturels des milieux de vie, la défavorisation est considérée comme une situation où les conditions socioéconomiques des familles limitent l'accès aux ressources nécessaires au développement optimal des

enfants (MÉQ, 2020). Aussi, dans le cadre de ce travail, un élève défavorisé désigne donc celui dont les parents ne disposent pas des conditions sociales et économiques permettant l'accès aux ressources nécessaires pour assurer son développement optimal.

Puisque le contexte de défavorisation représente un risque pour la santé et le bien-être (Bernier, 2021), les conséquences psychosociales de la pandémie pourraient avoir affecté encore davantage les élèves issus de familles privées de ressources matérielles et humaines adéquates pour répondre aux exigences socioéconomiques et sanitaires de leurs enfants (Russo et al., 2020). Cependant, la recherche de Baudry et al. (2021) suggère que les jeunes ayant connu les plus grandes difficultés d'adaptation globale pendant la pandémie étaient souvent ceux qui présentaient déjà une vulnérabilité mentale avant l'arrivée du virus.

Dans ce cas, la poursuite de nos objectifs de recherche permettra de mieux comprendre les conséquences psychosociales de la pandémie sur le bien-être des élèves du secondaire dans un contexte de défavorisation.

2.4 Objectifs de recherche

L'objectif général de cette étude est de mieux comprendre les conséquences psychosociales chez des élèves défavorisés du secondaire lors de la pandémie de COVID-19. De plus, nous poursuivons les objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier les conséquences vécues par les élèves défavorisés du secondaire pendant la pandémie ;
2. Comprendre en quoi ces conséquences affectent leur bien-être subjectif.

Dans ce qui suit, nous abordons la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans les chapitres précédents, nous avons procédé à la problématisation de notre recherche ainsi qu'à l'élaboration de son cadre référentiel. Cette étape a été nécessaire dans la mesure où elle nous a permis de réaliser la conceptualisation de notre recherche. Dans cette nouvelle phase, nous présentons les techniques et méthodes utilisées. Ainsi, ce chapitre expose, dans un premier temps, le type de recherche envisagé et de la justification de l'approche méthodologique choisie. Dans un second temps, nous nous penchons sur le devis de la recherche en mettant l'accent sur les instruments servant tant à la collecte qu'à l'analyse des données.

Dans cette perspective, plusieurs cas vont être considérés à l'étude. Autrement dit, une étude de cas multiple « a pour but de découvrir des convergences entre plusieurs cas, tout en contribuant à l'analyse des particularités de chacun des cas » (Yin, 2003 cités par Karsenti et Demers dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 296). De surcroît, « une interprétation fondée sur plusieurs cas peut être plus convaincante pour le lecteur que des résultats provenant d'un seul cas » (Karsenti et Demers dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 296). Ce faisant, nous pourrions donc aboutir à une compréhension élargie du phénomène étudié, car « la divergence est essentielle pour élargir la compréhension d'un phénomène humain » (Karsenti et Demers dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, p. 301).

3.1 Le choix et la justification de l'approche méthodologique

Le désir de comprendre en profondeur les conséquences psychosociales de la pandémie de COVID-19 nous a motivé à entreprendre cette recherche. Or, « toute recherche se fonde sur des croyances et des postulats philosophiques qui orientent la démarche du chercheur et lui procurent un point de vue particulier sur le monde » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 19). Dans cette foulée, notre recherche de type qualitative s'inscrit dans le courant du paradigme constructiviste compréhensif/interprétatif, puisque ce dernier tient compte de la compréhension de sens de la réalité des individus (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Aussi, cette approche est réputée pour avoir facilité « [...] la compréhension en profondeur des phénomènes » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 154). Il nous apparaît donc pertinent d'utiliser cette perspective en vue d'atteindre nos objectifs de recherche poursuivis : 1) identifier les conséquences de la pandémie que vivent des élèves défavorisés du secondaire ; 2) comprendre en quoi ces conséquences peuvent affecter leur bien-être subjectif.

3.2 Les participants à l'étude et critères de sélection

Cette étude qualitative compréhensive se préoccupe de la situation des élèves défavorisés au secondaire dans le but de voir comment le contexte pandémique aurait pu influencer le niveau de leur bien-être. Pour cela, l'utilisation d'un échantillonnage intentionnel a été faite. Cette méthode tient à déterminer la sélection des caractéristiques de la population au regard des critères précis, dans l'intention d'être représentatifs pour le

phénomène d'étude (Fortin et Gagnon, 2022). Dans les prochaines lignes, nous présentons donc les critères retenus dans la sélection des participants à l'étude, soit les élèves du secondaire.

3.2.1 Les élèves du secondaire

Pour cette recherche, une Maison des jeunes de la région de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec a été retenue. Étant donné que cette maison se situe dans un milieu défavorisé, elle constituait un lieu particulièrement propice au recrutement des participants correspondant au profil recherché, puisqu'elle œuvre auprès d'une clientèle défavorisée. Pour être admissibles à la présente étude, les participants devaient satisfaire aux exigences ci-après : 1) être au secondaire dans une école publique lors de la pandémie; 2) être âgés de 14 à 17 ans et 3) être issus d'une famille défavorisée.

Dans cette section du travail, nous allons présenter la description des élèves défavorisés qui ont participé à cette recherche. Comme évoqué précédemment au niveau du cadre référentiel, un élève est considéré comme défavorisé lorsque ses parents possèdent un maigre revenu, un faible niveau de scolarisation, un accès limité à l'emploi et un réseau social très fragile. Ressassons que les conditions de participation à cette étude sont d'être au secondaire dans une école publique au Québec durant la pandémie, d'être âgé de 14 à 17 ans et issus d'une famille défavorisée. Au regard de ces conditions, deux participants ont été recrutés et nous allons les présenter dans le tableau 2 grâce à la collecte de données réalisée en février 2025. Donc, un nom fictif a été accordé à chaque participant dans le but de préserver l'anonymat.

Dans le tableau 2, nous pouvons remarquer que chaque participant présente un profil sociodémographique distinct.

Tableau 2 : Portrait sociodémographique des participants

Nom fictif	Sexe	Âge lors de l'entretien	Classe fréquentée lors de l'entretien	Niveau scolarité des parents	Professions des parents
Léa	F	16	1 ^{re} année du Cégep	Professionnel Universitaire	Gérante à l'épicerie Comptable
Yohan	M	14	3 ^e année du secondaire	Universitaire	Enseignants

Pour ainsi dire, Yohan et Léa (noms fictifs) ont des caractéristiques personnelles, sociales, économiques et scolaires différentes. Ces différences pourraient aussi très significatives dans la façon qu'ils ont vécu l'avant, le pendant et l'après de la pandémie.

3.3 Le devis de la recherche

Le but de notre étude vise à comprendre les conséquences psychosociales de la pandémie sur le bien-être des élèves défavorisés. Dans ce contexte, un devis constitué d'un échantillon de petite taille est suffisant pour collecter les informations nécessaires à

la compréhension du phénomène étudié (Morse, 1990), puisque nous privilégions l'étude de cas. Cette dernière est définie comme « une approche méthodologique qui vise systématiquement la collecte suffisante d'informations sur une personne, un événement ou un système social [...] afin de permettre au chercheur de comprendre comment celui-ci fonctionne ou se comporte en situation réelle » (Barlatier, 2018, p. 127). Ainsi, l'étude de cas nous permet d'étudier de façon détaillée les différentes caractéristiques d'un problème dans une conjoncture, singulière et réelle, jugée représentative de l'objet à l'étude (Albero, 2010). Entre autres, elle consiste à faire une analyse approfondie d'une personne, d'un groupe ou d'une autre unité sociale (programme, organisation) (Fortin et Gagnon, 2022). Cette approche méthodologique nous permet d'avoir une meilleure compréhension du cas et de reconnaître en profondeur sa complexité et son contexte (Yin, 2009).

Un tel devis nous aidera à cerner certains aspects individuels importants dans la vie de l'élève considéré. Entre autres, l'étude de cas est utilisée, dans le domaine des sciences humaines et sociales, pour comprendre les phénomènes nouveaux ou peu étudiés (Gauthier et Bourgeois, 2020). En réalité, la pandémie de COVID-19 est un phénomène récent pour lequel peu de recherches ont été réalisées jusqu'à maintenant. Il importe donc de l'étudier sur une population réduite afin d'en apporter des explications claires, précises et approfondies.

3.4 Les instruments de collecte des données

Dans le cadre de cette étude, l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord ont été utilisés comme outil de la collecte des données.

L'entrevue est considérée comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (Savoie-Zajc, 2009) » (Gauthier, 2009, p. 339). Dans cet engagement volontaire de communication verbale où il y a lieu de partage d'informations entre les participants et le chercheur (Fortin et Gagnon, 2022), il importe d'avoir un échange de qualité entre les deux partis. C'est pourquoi il doit exister un minimum de degré de sympathie et de confiance pour que l'échange soit fait dans un climat harmonieux afin d'assurer la qualité des données collectées (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

3.4.1 L'entrevue semi-dirigée

De fait, nous avons priorisé l'entrevue semi-dirigée. Perçue comme une entrevue semi-structurée, elle aide l'intervieweur à maîtriser un peu le contenu et le déroulement dans le souci d'avoir les informations essentielles (Fortin et Gagnon, 2022). Aussi, cette stratégie d'échange permet au chercheur de faire usage d'un ensemble de thèmes liés à sa recherche dans son schéma d'entrevue (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

Pour collecter les données, le choix de la méthode de Seidman (2006) a été retenu comme approche méthodologique. Cette approche requiert au chercheur de réaliser trois

entrevues d'une durée de 270 minutes (en raison de 90 minutes par entrevue) au lieu choisi par le participant. Ces entrevues permettent de recueillir des informations détaillées sur la perception des participants relatifs à leurs expériences en lien avec la COVID-19 selon une temporalité (avant, pendant et après). Au regard de cette méthode, il est possible de miser en profondeur sur la signification des concepts à l'étude. Ce modèle d'entrevue dite phénoménologique se réfère au contexte de vie du participant, lequel nous permet de cerner en profondeur ses propos. C'est dans ce contexte que le participant tient à décrire son expérience à travers laquelle des données significatives et empreintes de sens émergent. Donc, cette entrevue, menée en profondeur, est cruciale dans le sens qu'elle permet de mieux saisir les détails concernant les points de vue des individus découlant de leurs expériences en lien avec la pandémie de COVID-19.

Dans la première série d'entrevues, un regard est porté sur le contexte pré-pandémique. Aussi, les 4 premières questions sont fermées et nous ont permis de collecter des données sur la situation sociodémographique du participant, tandis que les 12 autres sont des questions ouvertes, basées sur la réalité psychosociale du participant avant l'arrivée de la pandémie. Ce regard nous a permis de prendre connaissance de certaines problématiques déjà présentes dans son vécu. Ensuite, les 7 dernières questions sont centrées sur l'aspect du bien-être, ce qui a permis de recueillir quelques éléments susceptibles de contribuer au bien-être d'un élève défavorisé.

La deuxième série d'entrevues aborde le contexte de la pandémie, les 12 premières questions sont axées sur les difficultés psychosociales dues à la pandémie et les 7 autres

portent sur les aspects du bien-être. Cela nous a permis de mettre en relief les effets de la pandémie sur la vie du participant, mais surtout de voir les changements apportés par cette épidémie dans sa vie, notamment en termes de bien-être.

La troisième entrevue porte sur le contexte postpandémique où l'on cherche à identifier les traces que la pandémie aurait pu laisser dans la vie du participant. Cet entretien a été l'occasion de faire ressortir le rôle et l'importance de l'école dans le processus du bien-être, ce qui a contribué à mieux examiner l'état de son bien-être.

Dans le cadre de cette étude, nous avons prévu de rencontrer chaque participant à trois moments, mais nous sommes arrivé à les rencontrer à deux reprises au local de la Maison des jeunes. Par conséquent, le projet a été expliqué par la directrice de la Maison des jeunes et c'est elle qui a distribué le formulaire de consentement aux jeunes intéressés. Lors de la première rencontre, nous avons profité de ce moment pour récupérer le formulaire de consentement et inviter le participant à poser des questions et à éclaircir les points échappant à sa compréhension. Au cours de cette rencontre, nous avons donné au participant des précisions sur le déroulement des activités, sur l'aspect éthique de la recherche en insistant surtout sur sa participation volontaire où il était libre de décliner à tout moment durant le processus. Nous avons aussi établi d'un commun accord un agenda de travail pour les prochaines rencontres. Cependant, il a été difficile de respecter le calendrier de travail établi en raison de l'indisponibilité des participants. Devant cette situation, nous avons convenu tant avec les participants ainsi qu'avec la direction de la Maison des jeunes de réaliser les trois entrevues en une seule journée. Ainsi, les entrevues

ont été réalisées en trois séances au cours d'une même journée. La première séance d'entrevue nous a permis d'examiner la situation du participant en amont de la pandémie. Pour la deuxième séance, l'accent a été mis sur le contexte pandémique. Cet entretien a été l'occasion de s'asseoir sur la réalité pandémique du participant dans le but de saisir les détails de cette expérience nous permettant d'analyser les facteurs qui ont pu affecter son vécu. Enfin, la dernière séance d'entrevue a été le moment de la réalisation de la troisième entrevue sur le contexte postpandémique. Ce moment a été crucial dans le sens où il nous a permis de mesurer le contexte d'après pandémie dans la vie du participant, mais également cela été un temps de réflexion avec le participant sur l'expérience vécue durant ce projet.

3.5 Le journal de bord

Dans le cadre de cette étude, nous avons eu recours au journal de bord afin de noter nos impressions et nos sentiments lors de la tenue des entrevues semi-dirigées (Baribeau, 2005; Laperrière, 1997). Cet outil nous a aussi permis de noter des événements importants pouvant nous soutenir lors de l'analyse des données et de la rédaction du rapport (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

3.6 Les étapes de l'analyse des données

Le traitement des données est une étape cruciale dans un processus de recherche. Dans cette phase, la mission du chercheur n'est autre que de clarifier les données récoltées chez les participants pour les rendre compréhensibles (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, l'analyse qualitative des données requiert la réduction et l'organisation des données pour en tirer la signification. Cette étape est reconnue comme un processus inductif, répétitif, formé d'allers-retours entre la collecte des données et les conceptualisations théoriques ou empiriques consistant à examiner, comparer, catégoriser et conceptualiser les données (Fortin et Gagnon, 2022). Pour ce faire, l'analyse de contenu a été utilisée comme technique de traitement des données.

Présente dans le traitement des données qualitatives, l'analyse de contenu est :

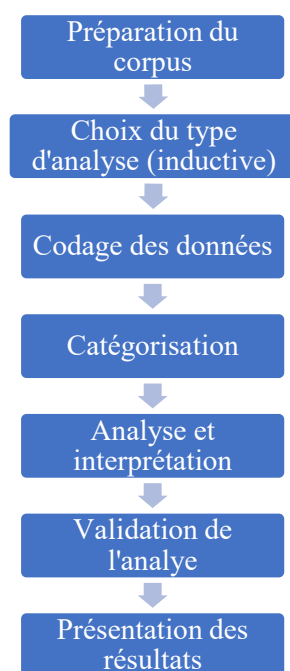
un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés (Bardin, 1977, p. 43).

Ce cheminement d'analyse nécessite un travail d'écriture qui se réalise via la transcription des enregistrements ou la prise de note du phénomène étudié, lors de la permutation et le réaménagement des mots et des gestes des acteurs, à travers d'un compte-rendu argumenté au niveau de la restitution (Paillé et Mucchielli, 2021). Étant donné que l'analyse de contenu examine des textes provenant de la transcription du

discours recueilli lors des interviews/enquêtes (Henry et Moscovici, 1968), elle facilite le codage d'un matériau en générant des catégories (Schiltz, 2006).

Rappelons qu'une analyse de contenu, qui se fait en bonne et due forme, doit respecter les différents critères ci-dessous: 1) être objectivée et méthodique tout en se focalisant sur des principes clairs, lesquels pouvant favoriser à deux chercheurs minimums d'arriver aux mêmes finalités; 2) être exhaustive et systématique avec un souci d'estimer toutes les données collectées selon les caractères de sélection; 3) quantitative dans le but d'aboutir à une analyse minutieuse de quelques-unes des informations via la quantification; 4) qualitative en vue de parvenir à la description possible; 5) centrée afin de guider le chercheur pour qu'il soit limité aux données recueillies en recherchant une variété de significations et 6) générative et inférentielle dans la mesure où il est permis au chercheur d'arriver à ses propres interprétations à la suite de la description (L'Écuyer, 1990). Au fait, nous avons effectué une catégorisation thématique basée sur les composantes liées aux compétences psychosociales et au bien-être subjectif, et sur des catégories émergentes, à l'aide du logiciel Nvivo 15. Le schéma ci-après illustre les principales étapes de l'analyse de contenu utilisé dans le cadre de ce travail. Il suit une logique en entonnoir, partant du corpus brut pour aboutir à la présentation des résultats.

Figure 2. Le processus de l'analyse de contenu



3.7 Les critères de scientificité de cette recherche

La rigueur doit être l'épine dorsale de toute recherche voulant apporter sa contribution au corpus scientifique. C'est pourquoi, tout chercheur a l'obligation de se conformer aux prescrits de la science, laquelle demeure un processus d'acquisition des connaissances fondé sur la collecte et l'analyse systématique de données empiriques en vue d'explorer, de décrire, d'expliquer, de prédire et de contrôler des phénomènes (Fortin et Gagnon, 2022). Rappelons que la validation de la méthode quantitative est différente de la qualitative. Ainsi, la validité de cette dernière repose, selon Mucchielli (2009), sur la capacité du chercheur à produire des résultats,

lesquels ont une valeur pouvant contribuer significativement à une meilleure compréhension de la réalité ou d'un phénomène d'étude. Pour ce type de recherche (interprétative), la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité (Gohier, 2004; Guba, 1981; Laperrière, 1997) ont été proposées comme moyens de validation et de vérification.

3.7.1 Crédibilité

La crédibilité de la recherche s'exprime dans la capacité du chercheur à convaincre ses interlocuteurs du bien-fondé de sa démarche, de sa pratique ou de son action et de l'éthique, mais aussi de sa capacité à avoir leur adhésion et leur confiance (Doucouré, 2021). Ces qualités requièrent une vigilance hors norme de la part du chercheur durant tout le processus de la recherche. Pour ce faire, nous avons soumis nos méthodes de recherche à une vérification externe, comme l'ont suggéré Fortin et Gagnon (2022). Avant de procéder à la collecte des données, notre grille d'entrevues a été validée auprès de la direction de la recherche et du comité éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), mais surtout auprès d'un jeune défavorisé d'une Maison des jeunes, ce qui nous a permis de revoir la grille en y apportant les corrections nécessaires.

Durant ce processus, nous avons essayé de prendre notre distanciation pour éviter de tomber dans le piège de la subjectivité. Étant issu d'une famille défavorisée et enseignant pendant près de 10 ans dans des écoles secondaires défavorisées en Haïti, nous avons des présupposés pouvant représenter des biais lors de l'interprétation des données. Cependant, nous avons tenu un journal de bord pour consigner toutes les croyances,

connaissances et idées que nous avons concernant le phénomène d'étude. Cette posture nous a permis d'être plus objectifs, mais surtout de garantir une certaine concordance entre les données et leur interprétation. Nous avons pris le temps aussi d'échanger avec des professeurs et des pairs pour nous assurer que les conclusions produites sont appropriées et plausibles.

3.7.2 Transférabilité

La transférabilité d'une recherche se traduit par la possibilité de transposer les observations dans d'autres contextes ou contextes similaires (Careau et Vallée, 2014; Drapeau, 2004). Dans le cadre de cette recherche, il n'a jamais été de notre intention de généraliser nos résultats, puisqu'il a été question de comprendre les conséquences psychosociales de la pandémie dans un contexte de défavorisation. Cette tendance de généralisation des résultats est souvent rejetée par les chercheurs qualitatifs (Laperrière, 1997), parce que « le but de la recherche qualitative est d'aider à comprendre les phénomènes sociaux dans leur contexte naturel » (Borgès Da Silva, 2001, p. 118). Cette question pourrait ne pas être évoquée pour la méthode qualitative (Tisdell et al., 2025). Autrement dit, cette dernière n'est pas généralisable; elle est plutôt utilisée pour faciliter la compréhension du contexte des interventions et de la perception qu'en ont les différents participants (Fortin et Gagnon, 2022).

Toutefois, le chercheur peut travailler sur la description du cas de façon détaillée afin de montrer dans quelle mesure le cas est représentatif pour la réalité étudiée (Tisdell

et al., 2025). Qui plus est, la description la plus exacte possible de la population étudiée est une façon d'assurer la validité externe d'un travail de recherche (Drapeau, 2004). En ce sens, nous avons tenu un journal de bord comme un moyen pouvant assurer la transférabilité de la recherche (Laperrière, 1997). Ainsi, le journal de bord nous a permis de documenter en profondeur la recherche et guider nos raisonnements lors de l'interprétation des données. Cet outil a favorisé la transcription de toutes les informations et réflexions nécessaires et utiles à cette présente étude.

3.7.3 Fiabilité

Ce critère de validation permet de s'assurer que les résultats obtenus puissent être utilisés par d'autres chercheurs dans une perspective de révision et d'évaluation de la démarche du chercheur (Careau et Vallée, 2014; Laperrière, 1997). Le caractère fiable de la recherche peut se voir à travers une cohérence concernant les questions soulevées au début du processus de la recherche, la progression suivie, la documentation de cette progression et les résultats obtenus à la fin de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Le fait d'avoir un fil conducteur à travers lequel la recherche s'est tournée, mais surtout l'effort démontré pour être clair et constant lors du traitement des données témoigne de la fiabilité de cette recherche. De plus, le fait de tenir un journal de bord peut aussi servir comme un atout concernant la fiabilité. De fait, la démarche suivie tout au long du processus permet de s'inscrire cette recherche dans ce critère de fiabilité.

3.8 Démarches éthiques

Le chercheur dans la conduite de son étude est guidé et assisté par un ensemble de principes, c'est l'aspect éthique de la recherche. Bien que les critères éthiques ne permettent pas de reconnaître la scientificité d'une recherche (Gohier, 2004), il est tout de même de la responsabilité éthique du chercheur de veiller au respect et à la protection des participants (Fortin et Gagnon, 2022). À cet égard, cette recherche a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et un certificat (CER-24-314-07.01)⁶ nous a été délivré en date du 12 décembre 2024. La participation à cette étude est faite sur une base volontaire, libre, éclairée et continue. Chaque participant a été informé qu'il peut se retirer à n'importe quel moment durant le déroulement de la recherche. Pour cela, un formulaire de consentement a été attribué à chaque participant, dans lequel il a pris connaissance de toutes les informations *ad hoc* concernant la recherche. En plus, nous avons pris le temps nécessaire pour lui expliquer tout le processus en s'assurant également de sa compréhension, particulièrement concernant les inconvénients et les risques qui auraient pu être liés à sa participation. Somme toute, la confidentialité et l'anonymat ont été des principes guidant le comportement du chercheur durant tout le processus. Pour cela, chaque participant a été identifié avec un nom fictif dans tous les documents relatifs à son identité.

Nous avons donc procédé à l'établissement du cadre méthodologique de la recherche en précisant notre positionnement épistémologique et les instruments utilisés

⁶ Numéro du certificat

pour la collecte et l'analyse des données. Au prochain chapitre, nous allons voir les résultats issus des entrevues réalisées auprès des participants.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Rappelons que cette étude propose de comprendre les conséquences psychosociales de la pandémie de COVID-19 sur le bien-être des jeunes du secondaire dans un contexte de défavorisation. Pour ce faire, nous avons adopté une démarche qualitative. Le présent chapitre fait l'objet des résultats de la recherche où des éléments de réponse ont été apportés à la question de recherche évoquée en amont de cet exercice, c'est-à-dire : Comment les conséquences psychosociales de la pandémie de COVID-19 pourraient-elles affecter le bien-être des élèves défavorisés à l'école secondaire? Voyons maintenant les résultats conformément à nos deux objectifs de recherche, soit identifier les conséquences psychosociales que vivent des élèves défavorisés du secondaire lors de la pandémie de COVID-19 et comprendre en quoi cela peut affecter leur bien-être subjectif.

4.1 Catégories liées aux aspects psychosociaux des participants

Identifier les conséquences psychosociales que vivent des élèves défavorisés tel est le premier objectif de notre travail de recherche. Afin d'atteindre cet objectif, les thèmes associés aux facteurs psychosociaux des participants ont été classés au nombre de 7 : le vécu scolaire, les relations avec les pairs, les relations avec les enseignants, les relations avec la famille, les activités sociales, l'autorégulation, l'isolement social et la solitude. Ces thèmes ont été adoptés dépendamment de l'importance que leur accorde un participant ou de leur récurrence lors de l'analyse des données. Donc, la présentation de ces thèmes

se fera à trois moments, c'est-à-dire, l'avant, le pendant et l'après de la pandémie. Dans la section suivante, nous allons présenter les thèmes dégagés des aspects psychosociaux des participants avant l'arrivée de la pandémie.

4.1.1 Le contexte prépandémique

Dans la présente section, nous allons présenter les thèmes dégagés des aspects psychosociaux des participants avant l'arrivée de la pandémie.

4.1.1.1 Le vécu scolaire

Avant l'arrivée de la pandémie, les participants ont rencontré diverses difficultés dans leur vécu scolaire, qui ont affecté chacun différemment. Parmi les obstacles les plus fréquents, on note les problèmes d'adaptation et les difficultés à établir des liens amicaux. Selon leurs témoignages, l'institution scolaire n'est pas toujours adaptée pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève. Pour Léa, l'école possède une structure à laquelle les élèves doivent s'adapter, sans que des mesures spécifiques ne soient mises en place pour les soutenir :

L'école, surtout en classe, elle n'a jamais été vraiment adaptée. [...] Si tu n'es pas capable de t'adapter vraiment; pis, si tu ne rentres pas dans le modèle, c'est comme tant pis pour toi. Une fois que tu viens à l'école, c'est à toi de t'adapter. Mais, quand tu n'as rien, ce n'est pas pour toi, il n'y a quand même pas grand-chose.

Bien que des soutiens existent pour les élèves présentant des problématiques plus complexes, comme le trouble du spectre de l'autisme (TSA), Léa estime que l'aide reste insuffisante pour le reste des élèves : « Ouais, c'est sûr qu'il y a des trucs pour aider parfois, comme ceux qui ont un TSA ou d'autres difficultés ». Elle déplore également la situation conflictuelle et l'esprit clanique qui règnent à l'école. Ces expériences l'ont conduite à développer une aversion pour l'école, malgré son goût pour l'apprentissage : « Moi, j'ai toujours aimé apprendre. Je n'aimais pas vraiment aller à l'école, mais j'aimais ça, apprendre ».

Yohan, pour sa part, perçoit l'école comme incompatible avec sa personnalité et ses intérêts. Il s'ennuie et cherche des alternatives pour rester engagé : « Je sais qu'à l'école, ça n'allait pas tant bien que ça. [...] Pour moi, l'école, c'était ennuyant, je lisais tout le temps mes livres. Je ne faisais pas des trucs qui m'intéressaient vraiment ». Néanmoins, il identifie certains aspects positifs, tels que le contact avec les autres élèves et la possibilité de jouer librement : « On ne pensait pas en premier qu'il y a des virus contagieux. [...] À l'école, il y avait un bon climat, une bonne ambiance ». La présence de sa mère et de sa sœur à l'école lui a également apporté une forme de sécurité et de motivation supplémentaire : « Ma sœur et moi, nous allons à la même école. Ma mère, elle, travaille à cette école-là aussi. Moi, j'aimais ça, je sais que ma mère est là, ça me rassurait ». Ainsi, la présence de proches peut constituer un facteur protecteur dans le vécu scolaire des élèves.

4.1.1.2 Les relations avec les pairs

Les relations avec les pairs paraissent comme les plus importantes pour les jeunes interviewés. Dans le cas de Léa, son amour pour l'école pourrait être conditionné par la qualité des relations qu'elle entretient avec ses camarades. Les problèmes relationnels qu'elle a dû faire face à l'école l'ont poussée à dire qu'elle n'aime pas l'école : « L'école, je n'aimais pas ça. Pis, le fait comme justement je n'ai pas vraiment d'amis ». Cependant, sa plus grande difficulté à l'école est de ne jamais arriver à créer de bons liens avec ses pairs et à les conserver sur le long terme : « Je n'avais pas beaucoup d'amis que ça et ceux qui étaient mes amis n'allaient pas rester trop longtemps ». Au fait, Léa a verbalisé qu'elle a beaucoup souffert de sa difficulté à développer des liens durables avec ses pairs, lesquels pourraient être pour elle une source de motivation pour s'intéresser à aller l'école.

Yohan, pour sa part, se réjouit du fait qu'il est capable d'avoir des relations avec les autres. Pour se sentir bien dans sa peau, il a besoin d'être en connexion avec ses amis : « Il y a eu beaucoup de contacts entre tout le monde. J'étais bien d'une façon que j'avais des amis. Ça se passait bien avec eux ». Les relations amicales de Yohan semblent un moyen lui permettant de faire face à certaines situations problématiques : « C'est vrai que ce n'était pas facile, mais genre je faisais des amis rapidement; parce que j'avais vraiment aimé ça ». Il trouve surtout du plaisir quand il a la possibilité de communiquer avec eux : « Mettons que j'ai fait partie d'une classe, j'aime jaser avec les autres un peu ». Yohan arrive à tisser de très bons liens avec ses pairs en dehors du contexte scolaire avec ses pairs : « Je voyais souvent mes amis. On allait l'un chez l'autre. On passait du temps

ensemble, ils venaient chez moi et j'allais chez eux aussi. On se voyait beaucoup, on jouait souvent ensemble ».

4.1.1.3 Les relations avec les enseignants

En dehors des difficultés vécues dans ses rapports avec ses pairs à l'école, Léa semble entretenir de très bonnes relations avec ses enseignants. Ces bonnes ententes qu'elle a toujours eues avec eux lui ont permis d'apporter son soutien dans l'enseignement des plus jeunes. Donc, elle trouve le moyen pour être en compagnie des enseignants adultes :

J'avais une belle relation avec les enseignants, je me suis toujours mieux entendue avec les adultes. J'aimais ça rester après l'école pour aider mes professeurs, j'aimais ça être avec les plus vieux. Fait que j'allais voir, j'allais aider dans le groupe des plus jeunes pour être avec les éducateurs adultes.

Le fait d'avoir eu l'opportunité de développer de bons rapports avec les enseignants a permis à Léa de trouver du réconfort à l'école. Elle a été enchantée de voir que les enseignants ont pris du temps pour connaître leurs élèves : « Les enseignants, ils connaissent leurs élèves, pis ils prennent le temps de faire des relations avec. Fais que ça a été le fun. Moi, j'aimais ça. » Durant sa première année au cégep, elle s'ennuie de la qualité des relations qu'elle a eues au niveau secondaire avec les enseignants : « C'est sûr qu'au cégep, c'est différent. Mais quand j'étais au secondaire, j'avais de bonnes relations avec mes enseignants ».

Yohan, tout comme Léa, avait de très bons rapports avec ses enseignants. Ces liens ont pu créer chez lui un sentiment d'être aimé et apprécié : « Les profs m'aimaient beaucoup, on avait de très bonnes relations ». Il est arrivé que Yohan considère ses enseignants comme des figures parentales. Cette considération est due aux traitements particuliers qu'il pense avoir reçu de la part de certains enseignants : « Ça allait bien avec les professeurs. J'étais vraiment calme. Souvent, je lisais des livres en classe. Ça ne dérangeait pas tant les professeurs. Ils m'aimaient beaucoup, c'est comme si j'étais avec mes parents ». Donc, Yohan croit avoir bénéficié d'une considération spéciale de la part de ses enseignants; il fait confiance à ces derniers et cela lui a permis d'avoir moins d'inquiétude en classe.

4.1.1.4 Les relations avec la famille

Concernant ses relations familiales, Léa rapporte avoir entretenu des relations normales avec ses parents. Elle précise qu'il y avait une bonne entente au sein de sa famille avant la séparation : « Avec mes parents, c'était bien. Ouais, c'était une relation normale enfants-parents, je pense. Tout a été genre parfait ». Cependant, après la rupture familiale, ses relations avec son père se sont considérablement détériorées, rendant la communication quasi impossible : « Ç'a été genre un peu difficile pour moi de parler avec mon père. Je ne sais pas comment l'expliquer, mais depuis que mes parents se sont séparés, ma relation avec mon père n'est plus la même ». La dislocation familiale semble ainsi avoir déstabilisé l'harmonie qui existait auparavant entre Léa et son père.

Pour Yohan, les relations avec ses parents apparaissent encore plus complexes. Il évoque des mésententes familiales et d'autres situations dérangeantes, sans chercher à en comprendre les causes : « Avec mes parents, ça pouvait être compliqué parfois, on ne s'entendait pas souvent. Pis, il y a beaucoup de choses qui se faisaient, que je n'aimais pas. Je n'essayais pas de comprendre non plus ». Ce portrait met en évidence que le contexte familial de Yohan n'aurait pas favorisé le développement de relations harmonieuses. Il s'entendait mieux avec ses amis et ses enseignants qu'avec ses parents.

4.1.1.5 Les activités sociales

Les activités sociales occupent une place prépondérante dans la vie des participants, parce qu'ils possèdent de nombreux avantages pour leur développement autant personnel que collectif. Aux dires des participants, les activités auxquelles ils ont pu participer leur ont permis de vivre moins de stress et d'anxiété, cela semble améliorer leur humeur ainsi que leur santé physique et mentale, mais aussi ils se sentent bien de participer aux activités de groupe. C'est un moyen de mieux connaître leurs pairs tout en éprouvant du plaisir partagé. Dans le processus d'amélioration de leurs capacités d'adaptation, d'intégration et de socialisation, ils ont besoin de vivre des moments entre pairs en réalisant des activités qui auraient pu répondre à leurs besoins de divertissement. Entre autres, Léa aime participer à des activités de groupe, parce qu'elle pense que cela a créé chez elle un sentiment d'appartenance, de valorisation et de confirmation de soi :

Avant la pandémie, je faisais partie d'un orchestre, sinon je pratiquais du sport, j'étais dans une équipe de décor. En faisant ces activités, je me sentais bien, accueillie par le groupe ; j'étais plus que genre motivée, pis je me sentais être capable de me donner à fond pour montrer mes potentiels. À ce moment-là, je vivais moins de stress.

Pour Yohan, le sport, particulièrement le hockey, fait partie intégrante de sa vie. Il se met quotidiennement à le pratiquer tant à l'école qu'au niveau de son club de sport. Selon son point de vue, pratiquer le sport constitue un moyen d'avoir beaucoup plus d'amis et de mieux vivre avec eux, mais surtout de partager des moments intenses de joie, de folie et d'euphorie avec eux :

Je pratiquais le sport, surtout le hockey, à mon école pis en club chaque jour. J'aime ça le sport, il me permet de faire de nouveaux amis et de mieux m'entendre avec eux. Oui, ça me fait vivre beaucoup de joie et de folie, genre moins d'anxiété aussi.

4.1.1.6 L'autorégulation

La capacité d'établir des balises et de gérer des émotions représente un grand défi pour les jeunes participant à cette étude. Ainsi, ces derniers n'ont pas su développer des stratégies pouvant leur permettre de bien s'autoréguler. Par exemple, Léa s'est parfois automutilée pour tenter d'exprimer ses émotions : « Bah! Je me mutilais pour essayer de me changer des idées, une fois que c'est fait; je me sentais un peu mieux ». Cependant, il semble qu'elle a besoin d'être en communication avec les autres pour mieux se gérer, parce que le fait de verbaliser sur ce qu'elle est en train de vivre l'aide à faire une meilleure gestion de ses émotions : « Quand je rencontrais une situation difficile, euh! Ben, souvent

j'en parlais, j'ai tendance à en parler, mais quand je ne trouvais personne pour en parler; pis j'essayais de me gérer en utilisant mes propres moyens comme l'automutilation ».

Yohan a aussi éprouvé beaucoup de difficultés dans la gestion de ses émotions. Quand il a vécu une émotion négative surtout à l'école, il a eu tendance à la cacher pour aller la déverser sur ses parents à la maison : « Je me retenais beaucoup quand j'étais à l'école. J'avais peur de montrer mes émotions, quand j'arrivais à la maison, je faisais des crises de colère genre sur mes parents ». Il a reconnu qu'il n'était pas doté de moyens pouvant lui permettre de gérer ses émotions pendant cette période : « J'ai de la misère à gérer mes émotions. Je n'avais pas tant de stratégies dans ce temps-là pour me gérer ». Donc, Yohan ne fait que refouler ses émotions à l'école vu qu'il n'est pas outillé pour les gérer adéquatement.

4.1.1.7 L'isolement social et solitude

La vie de Léa est profondément marquée par le sentiment de solitude, le manque d'acceptation sociale et un faible soutien de son entourage. En effet, le fait de disposer de peu d'amis ou d'entretenir des relations de faible qualité avec eux constitue une épreuve significative, la conduisant à se sentir rejetée même au sein de son milieu scolaire. Son repli sur elle-même a parfois été difficile à gérer, car elle éprouvait un besoin marqué de lien avec les autres : « Je n'avais pas vraiment de relations avec les autres, je me sentais seule. Ouais, je me sentais toujours seule en classe, mettons les autres justement, ils étaient genre, pas gentils ». Ce sentiment de solitude peut engendrer de la

souffrance et représenter un danger, pouvant aller jusqu'à des idées suicidaires : « J'avais des idées suicidaires, j'aimais la vie en tant que telle, mais c'est vraiment la solitude qui faisait ça là ». Ainsi, le sentiment de ne pas être acceptée ou d'être socialement isolée peut être considéré comme un facteur de risque d'idéations suicidaires. L'isolement social et la solitude vécus par Léa semblent donc l'exposer à des enjeux majeurs sur le plan de sa santé mentale et psychologique.

4.1.2 Le contexte pandémique

Dans la section précédente, nous venons de présenter les thèmes qui ont été dégagés des facteurs psychosociaux de nos participants avant l'apparition de la pandémie de COVID-19. Dans cette section-ci, nous allons présenter ceux étant identifiés à l'arrivée de cette pandémie, ils sont regroupés au nombre de 8 : le vécu scolaire, les relations avec les pairs, les relations avec les enseignants, les relations avec la famille, les loisirs et les activités sociales, l'autorégulation, l'isolement social et la solitude. D'autres thèmes ont aussi émergé comme le déménagement et le changement d'école.

4.1.2.1 Le vécu scolaire

L'arrivée de la pandémie au printemps 2020 a engendré d'importants changements dans la vie scolaire de nos participants. Par exemple, la fermeture temporaire des écoles les a contraints de rester confinés à la maison où le milieu familial

est devenu *ipso facto* la salle de classe. En effet, le contexte pandémique semble influencer leurs expériences scolaires de manière variée. Nos participants ont exprimé des sentiments d'ennui et de tristesse de même qu'un désir de retourner à l'école afin de retrouver leurs amis. Ils ont même évoqué un sentiment de restriction dans leurs activités quotidiennes. Toutefois, il est important de souligner que l'intensité et la nature de ces expériences diffèrent d'un participant à l'autre. Ainsi, le vécu scolaire en mode pandémique a été une épreuve difficile pour Léa :

Quand c'est arrivé au mois de mars où il y avait des confinements. Avant, c'étaient des petits confinements comme, mettons deux semaines. On faisait deux semaines à la maison, après ça, on retournait à l'école. Pis, il referme l'école parce qu'il y a trop de cas de COVID. On faisait l'école à distance et ça devient très difficile et c'était plate, j'étais ennuyée et triste en même temps de ne pas pouvoir aller à l'école.

La situation de Yohan n'a pas été trop différente de celle de Léa, mais il paraît qu'il était plus dérangé de ne pas avoir la possibilité d'être avec ses amis :

D'abord, on n'avait pas de cours, on suivait des cours en ligne. Je trouve que ç'a été très plate de rester à la maison sans aller à l'école, je m'ennuyais de l'école, mais je m'ennuyais beaucoup de mes amis. J'étais comme pas libre, pis je me sentais un peu bizarre au début du confinement.

D'un autre côté, Léa pense que les apprentissages ont été donnés au rabais. Il semble que ces instructions n'ont pas été en mesure de répondre aux besoins éducatifs des élèves. À ses yeux, il n'y avait pas eu vraiment d'évaluation des apprentissages qui a été faite pour s'assurer de la rétention des apprentissages chez les élèves:

Ben! Comme j'ai dit, je trouve qu'on n'a pas appris grand-chose, pis surtout qu'on nous fait passer l'année, mettons sans vérifier qu'on a bien appris les trucs. Pour moi, ce n'est pas si pire parce que je les connaissais déjà, mais pour d'autres; c'est sûr que ça n'aidait pas parce qu'il nous montre d'une année, il nous montre la matière de l'année où on est rendu, mais on n'a pas vu l'autre d'avant. Je sais que ça aurait pu retarder plusieurs. Mais pour moi, ça ne m'avait pas dérangé. Ça n'allait pas changer mes apprentissages comparés avant en raison de ma douance.

A contrario, Yohan s'est réjoui de la façon dont il avait appris à la maison. Il travaillait comme bon lui semble et avait la possibilité d'apprendre davantage de choses, mais surtout voir celles qui sont plus avancées par rapport à son niveau. Ce jeune aurait découvert la joie et l'autonomie de travailler à son propre rythme loin des pressions réglementaires à l'école. De ce fait, le fait de travailler à sa façon lui a permis de chasser un peu l'ennui, d'être moins stressé ou anxieux et d'avoir le goût de continuer à apprendre :

Vu que mes parents sont des professeurs, ils faisaient des cours aussi particuliers, comme ça j'ai pu continuer à apprendre et j'apprenais beaucoup plus. Parfois, je faisais des cours du nouveau avancé, alors ça me permettait d'être comme moins ennuyé et d'apprendre à faire les choses tout seul. J'apprenais plus ce que je voulais. J'apprenais mieux que lorsque j'étais à l'école. Je pouvais faire le cours que je voulais et je sentais moins de stress que si j'étais à l'école. Je ne ressentais pas le stress que je ressentais, mettons comme je faisais ça en classe parce que genre on écrivait ce qu'on voulait. Et, ça me faisait du bien. J'avais beaucoup moins d'anxiété.

En réalité, il est important de souligner l'implication et le soutien parental dans le cas de Yohan. Ce dernier a reconnu qu'il a été en mesure d'apprendre grâce à l'aide de ses parents. Il a pu bénéficier de leur expertise professionnelle comme enseignants pour mieux apprendre dans ce contexte difficile. Dans cette perspective, cela démontre que

l'apport des parents est notable dans l'apprentissage des enfants, notamment en contexte pandémique. En plus, Yohan croit que c'est mieux d'apprendre à la maison, parce qu'il travaille sans stress en toute quiétude d'esprit : « J'aime mieux les apprentissages, parce que c'était mieux adapté à moi ».

4.1.2.2 Les relations avec les pairs

Léa avait déjà très peu d'amis avant l'arrivée de la pandémie. Elle cherchait par tous les moyens à assouvir son besoin de connexion sociale. La souffrance causée par ce besoin a tendance à augmenter, ce qui l'avait stimulée à chercher à créer des liens sur les réseaux sociaux lors de la pandémie : « Je n'avais pas beaucoup d'amis avant ça, mais là avec la COVID-19, je ne pouvais pas aller à l'école. Je passais tout mon temps sur les réseaux pour essayer, mettons de me faire des amis ». Par conséquent, le temps consacré pour être présente sur les réseaux sociaux allait compliquer sa vie : « En restant sur les réseaux sociaux, je ne mangeais plus et je commençais à être déprimée ». Ainsi, la recherche de satisfaction du besoin de la proximité sociale semble être un facteur de dégradation de sa santé.

Yohan a eu de bons rapports avec ses amis avant l'apparition de la COVID-19. Aussi, il voit la pandémie comme un élément perturbateur venant gâcher ses relations avec ses amis. Il se plaint de ne pas être capable de jouer avec eux, mais se sent soulagé par le fait qu'il pouvait les appeler pour socialiser au téléphone : « Je ne jouais pas avec mes amis. Il y avait ce côté social qui me manquait, mais j'ai moins de mal que ça vu j'appelais mes amis; pis, on joue un jeu ensemble, c'était un temps de socialisation ». Entre autres,

la pandémie lui a permis d'évaluer l'importance et la profondeur des relations amicales dans sa vie : « Il y a des amis qui me manquaient plus que d'autres. Je ne les voyais pas assez, mais ça m'a fait réaliser que certains amis sont plus importants que d'autres ».

4.1.2.3 Les relations avec les enseignants

Incapable de tisser des liens avec les enseignants comme cela a été avant l'arrivée de la COVID-19, Léa a eu du mal à vivre cette absence causée par la fermeture inattendue de l'école. Se rappelant des relations positives et enrichissantes avec ses enseignants, elle s'est dit consternée de se voir privée de ses échanges avec eux. À cet égard, elle était impatiente d'attendre la réouverture des classes pour jouir des bienfaits d'être en compagnie de ses profs : « Avec mes profs, j'aimais ça jaser avec eux, pis sans attendre, je ne pouvais pas être avec eux. Ça m'affligeait et j'avais hâte de les retrouver à l'école. C'était dur pour moi de vivre tout ça ». En effet, cela montre que la qualité des relations avec les enseignants demeure importante dans le processus d'apprentissage à l'école, puisqu'elle pourrait contribuer au bien-être des élèves.

Yohan semble moins dérangé de ne pas être en contact avec ses enseignants lors de la pandémie. Il semble que ses relations avec eux n'étaient pas aussi profondes que celles de Léa. Malgré un certain manque de ses enseignants, Yohan s'est dit capable de bien vivre cette période : « Mes profs me manquaient, c'est en fait comme un peu mal, mais c'était correct, parce que je n'ai jamais été quelqu'un comme j'ai tant besoin de ça, mais il n'est pas si élevé que ça ». Cela prouve en effet que le besoin d'être en rapport avec les enseignants peut varier d'un élève à l'autre. Il paraît donc que le niveau du

manquement chez chaque participant est dû à la qualité ou la profondeur des relations sociales qu'il entretient avec autrui.

4.1.2.4 Les relations avec la famille

La pandémie a complètement changé le mode de vie familiale. En raison des mesures sanitaires, la gestion familiale aurait pu être une tâche compliquée, puisque la maison pouvait être à la fois salle de classe et milieu de travail. De plus, le contexte aurait pu entraver les relations au sein de la famille. Cependant, les expériences vécues en contexte familial paraissent plus positives pour les jeunes. Ainsi, Léa a constaté que les relations avec sa famille se sont améliorées : « J'ai développé une meilleure relation avec ma famille parce qu'on restait comme toujours ensemble ». Or, ses relations avec son père étaient difficiles avant la pandémie, mais le contexte pandémique aurait permis que leurs relations soient meilleures : « Avec mon père, ça devient comme mieux qu'avant. On passait du temps ensemble; j'étais souvent frustrée quand il ne voulait pas que je sorte ». C'est vrai que la conjoncture avait facilité l'amélioration de ses relations avec sa famille, mais il paraît que cela n'a pas pu combler ses besoins en termes de socialisation :

Je pense, c'est sûr que, ça n'aidait pas parce que même si, mettons, j'avais mon frère, mes parents. Mais c'est comme toujours la famille. Oui, ça compte, mais en même temps non. Pis, être tout le temps avec les mêmes personnes, ce n'est pas mieux, non plus.

Cela suggère qu'elle a besoin d'être en contact autant avec sa famille qu'avec les autres.

Tout comme Léa, Yohan croit que la pandémie a été une occasion d'apprentissage et de connaissance de sa famille du fait qu'ils ont profité d'un temps ensemble : « Euh! Je dirais que ça a été quand même bien à la maison, parce qu'on pouvait passer plus de temps ensemble. On peut apprendre à se connaître plus. J'ai appris à connaître les besoins l'un l'autre ». Cette connaissance est importante dans la mesure où elle aide Yohan à apprécier la joie de vivre en famille : « Être avec ma famille, c'est sûr que c'est mieux, parce que je vivais moins de stress. J'étais plus calme, plus comme mieux; sinon je n'avais pas besoin de m'efforcer, j'étais plus comme moi-même ». Dans ce cas, il semble que les relations positives ont permis à Yohan de vivre moins de stress.

4.1.2.5 Les activités sociales

Les consignes sanitaires prises lors de la pandémie ont provoqué l'arrêt de nombreuses activités sociales, culturelles, sportives, touristiques, etc. Cette décision a empêché les jeunes de cette étude de continuer à pratiquer les activités auxquelles ils avaient l'habitude de participer. Ainsi, la réorganisation des activités sociales au temps de la COVID-19 a profondément affecté la vie sociale des participants. Ainsi, Léa ne pouvait plus vaquer à ses activités sociales : « J'arrêtais le sport que je faisais et l'orchestre. J'avais mon instrument à la maison, mais je ne peux plus jouer; ce n'est pas pareil de jouer toute seule versus en groupe ». Or, ces activités étaient très importantes pour Léa, parce qu'elles avaient créé chez elle un sentiment d'appartenance, de valorisation et de confirmation de soi. Le fait de participer à ces activités a été aussi pour

elle un moyen de diminution de stress et d'anxiété. Léa cherchait des moyens d'ailleurs pour contrer son ennui : « Ouais, mon frère et moi, nous faisons des petits programmes d'entraînement, sinon j'allais faire une promenade. Cependant, ça ne m'aidait pas vraiment, parce que j'avais comme besoin de faire partie d'un groupe pour me libérer un peu ».

La réalité de Yohan était semblable à celle de Léa. Il ne pouvait plus pratiquer de sport: « Moi et ma sœur, on n'aimait pas ça, on attendait le temps passer. On essayait d'attendre que le temps passe à la place de genre bouger, dépenser notre énergie et prendre du bon temps. En fait, je bougeais moins ». En effet, les bouleversements de la vie sociale lors de la pandémie ont été difficiles pour ces jeunes au point où ils ont été incapables de participer à un ensemble d'activités de groupe pouvant les aider à satisfaire leurs besoins.

4.1.2.6 L'autorégulation

Au temps de la pandémie, il s'est révélé encore plus difficile pour Léa de gérer ses sentiments. Ainsi, ses réactions face à une menace émotionnelle, cognitive ou sociale font remettre en question sa capacité à s'autogérer. Cette incapacité lui a causé des problèmes de colère, d'anxiété et de frustration dans sa vie lors de cette période : « J'étais un peu genre explosive, j'étais souvent en colère parce que mon père ne voulait pas que j'aille faire un tour ». Elle a fait face aussi à l'anxiété et à la frustration de se voir confinée à la maison : « J'étais de plus en plus anxieuse pis frustrée de rester aussi longtemps à la

maison ». Cependant, le problème d'autorégulation a semblé moins existant chez Yohan. Ce dernier est devenu de plus en plus en calme durant la COVID-19 : « Comme je l'ai dit avant, je vivais moins de stress. J'étais plus calme, je me sens mieux, je vivais moins d'anxiété; je ne faisais plus de crise de colère ». Yohan a semblé confronter à des situations moins anxieuses que Léa.

4.1.2.7 L'isolement social et solitude

Le manque de contacts sociaux avec les autres a engendré la solitude chez Léa pendant la pandémie. Malgré qu'elle ait pu communiquer avec ses amis au téléphone, il paraît que son besoin demeurait de les voir en personne : « Je passais mes journées dans ma chambre. C'est sûr qu'on a un téléphone fait qu'on pouvait communiquer aux autres, et ça a permis de vaincre un peu l'isolement, mais, ça ne fait pas comme voir quelqu'un en vrai ». Le fait de prendre contact avec ses amis a diminué un peu les effets de l'isolement, mais cela n'arrangeait pas la situation ; elle voulait être avec ses amis : « Ben, c'est sûr qu'on était isolé. On voulait aller dehors, on voulait aller jouer au parc avec nos amis pour se sentir bien ». La solitude semble alors avoir contribué à l'augmentation de la dépression, de l'anxiété et de l'insomnie chez elle : « C'est plus difficile pour moi de me gérer, étant toujours seule, j'étais comme plus déprimée, plus anxieuse et j'avais du mal à dormir ». Ainsi, cet état de fait ne fait qu'augmenter les idéations suicidaires qu'avait Léa avant l'apparition de la pandémie : « Ouais, j'étais isolé socialement et cela m'arrivait d'avoir comme plus envie de me faire du mal, de me tuer ».

4.1.2.8 Le déménagement et changement d'école

Les jeunes participants à la présente recherche ont vécu le déménagement et le changement d'école lors de la pandémie. Cependant, ces changements ont influencé différemment leur vie. Étant déjà difficile pour elle de créer et de conserver des liens sociaux stables, Léa a connu beaucoup de problèmes d'adaptation par rapport à son nouvel environnement : « Je déménageais, c'était plus dur parce qu'en plus j'ai changé d'école, c'était plein de nouvelles personnes ». Le déménagement a rendu plus difficile la situation de Léa, parce qu'elle devait apprendre à s'adapter et développer de nouvelles amitiés. Cependant, elle s'est refermée sur elle-même tout en ayant de la tristesse : « À ma nouvelle école, je ne connaissais personne et je ne me sentais pas prête pour aller vers les autres pis je restais dans mon coin ». Ce changement d'environnement a été décevant pour Léa étant donné qu'il est apparu évident que ses difficultés relationnelles étaient devenues de plus en plus compliquées.

Yohan a aussi vécu le déménagement pendant la COVID-19, mais il semble que ce changement ait apporté une entière satisfaction dans sa vie. Plusieurs raisons pourraient expliquer les bienfaits de cette expérience. D'abord, il appréciait le nouveau secteur dans lequel il habitait; puis il a eu un accueil chaleureux à l'école; enfin, il s'est adapté en peu de temps : « Je venais de déménager là où j'habitais aussi, j'aimais beaucoup la place qu'on venait d'emménager. Je changeais d'école et j'avais un bon accueil à la nouvelle école et je me faisais rapidement des amis ». Cette transition a été un bon nouveau départ dans le parcours de vie de Yohan. En effet, ce dernier n'a pas

éprouvé autant de difficultés relationnelles que Léa. C'est pourquoi il semble important de tenir compte de la qualité des relations interpersonnelles dans la vie sociale et scolaire des jeunes.

4.1.3 Le contexte postpandémique⁷

Dans la dernière section, les thèmes dégagés par rapport à la réalité psychosociale de nos participants pendant la COVID-19 ont été présentés. Nous allons maintenant présenter ceux ayant été dégagés pendant l'analyse des données pour le contexte postpandémique. Ils sont au nombre de 7 : le vécu scolaire, les relations avec les pairs, les relations avec les enseignants, les relations avec la famille, les activités sociales, l'autorégulation ainsi que l'isolement social et la solitude.

4.1.3.1 Le vécu scolaire

Le vécu scolaire des participants au lendemain de la pandémie semble moins problématique que les deux périodes précédentes (l'avant et le pendant de la pandémie). Après avoir passé plusieurs mois en confinement, les participants ont pu mesurer l'importance d'être à l'école considérant qu'ils ont témoigné de la tristesse et de l'ennui au fait de ne pas pouvoir y aller. Aussi, leurs perceptions ont changé à l'égard de l'école. À titre d'exemple, Léa avait beaucoup de difficultés à l'école et arrivait à un point où elle

⁷ Le contexte postpandémique fait référence à partir du moment où il n'y avait plus de confinement.

ne voulait plus y retourner. Cependant, la période de confinement lui a permis de penser autrement :

Restée à la maison, ça n'aidait pas; ça faisait du bien de retourner à l'école. C'est comme une nouvelle étape après tout ça, pis je pense que le fait d'aller à l'école, mais d'aller à l'école normalement, ça l'aide aussi. Ouais! Je vivais des choses difficiles à l'école, mais j'ai préféré d'aller à l'école que de rester à la maison.

Yohan, pour sa part, a considéré que c'est une bonne chose de faire son retour à l'école. Il a eu la chance d'intégrer un nouveau programme intensif pour la première fois. C'est ainsi que Yohan a trouvé du plaisir en y participant et il a ressenti moins d'ennui qu'auparavant. Par-dessus tout, il a commencé à mieux s'adapter en classe en vivant moins de conflits :

Après la pandémie, vu que je suis plus vieux qu'avant; j'ai pu aller dans un programme plus avancé en anglais intensif. Ça m'ennuyait moins vu que je ne suis jamais allé avant dans un programme en anglais, juste en anglais. Et ça, c'était de retour à l'école et c'est ce qui m'a vraiment aidé à être mieux en classe, pis j'avais moins d'ennuis. Euh! Je dirais que ça va bien, parce qu'à l'école, ça va comme mieux, je faisais moins de crises, c'est qu'il y a aussi moins de chicanes.

Malgré qu'il y ait eu des changements relatifs à la COVID-19 comme le port des masques, la distanciation à l'école et la restriction à certains jeux, les participants à l'étude pensent que leurs expériences scolaires en contexte postpandémique sont préférables à celles d'avant et pendant la COVID-19. Sur ce, Léa a constaté que la manière d'enseigner à l'école a changé : « C'est sûr que revenir à l'école, ça a été quand même quelque chose de spécial. C'est vrai qu'il y avait les masques, la distance, mais j'aimais plus la façon de travailler après la pandémie, c'est plus fun ». Yohan a abondé presque

dans le même sens que Léa : « Je crois que c'est mieux qu'avant et pendant parce qu'on avait beaucoup plus de choses à l'école, plus de liberté dans l'apprentissage à faire, genre plus adapté ». Au fait, les participants ont trouvé que l'école était plus adaptée au lendemain du passage de la pandémie. Ils ont trouvé du plaisir dans l'acte d'apprentissage.

4.1.3.2 Les relations avec les pairs

La crise sanitaire a eu de sérieuses conséquences sur les relations sociales des participants. D'un côté, le contexte pandémique aurait occasionné la perte de fréquentation des amis, mais aussi la difficulté à créer de nouveaux liens amicaux. Ainsi, Léa avoue qu'elle trouve que ce n'est pas une mince affaire d'avoir de nouveaux amis vu qu'elle a perdu le peu d'amis qu'elle a avait avant l'arrivée de la pandémie : « J'avais un peu d'amis avant la COVID-19, mais j'avais comme perdu mes amis avec tout ça. Je n'étais pas capable de créer des liens, je trouvais que c'était normal de vivre toute seule ». En dépit de tout, elle a remarqué qu'elle avait fait du progrès, et que ses relations se sont améliorées : « Mais ça aussi je ne sais pas si ça a rapport, c'est plus le fait que j'ai évolué. Les relations s'améliorent; ça, c'est un miracle que je trouve ».

D'un autre côté, la pandémie semble susciter le sentiment d'un besoin de renforcement des liens amicaux. Dans ce cas, à la suite de la pandémie, Yohan avait tendance à chercher à approfondir ses relations avec ses amis : « Euh! J'étais beaucoup plus du genre à serrer mes liens avec mes amis. C'est sûr que j'avais une relation plus ou moins serrée ». Par-dessus tout, il a éprouvé de la joie de retrouver la proximité de ses amis sans masque ni distanciation sociale : « On peut plus se voir vraiment, on peut

discuter sur des choses, on n'a pas besoin d'avoir des masques; on est comme proche l'un l'autre ». Pour lui, la connexion avec les autres est un facteur important dans la vie.

4.1.3.4 Les relations avec les enseignants

Au lendemain de la pandémie, il semble que les relations enseignant-élève deviennent de plus en plus positives et enrichissantes pour les jeunes participants à cette étude. À en croire, ils sont tous deux du même avis du fait que leurs relations avec les enseignants sont plus constructives, ces derniers seraient plus à l'écoute de leurs besoins. À cet égard, Léa s'est réjouie d'avoir eu la chance de côtoyer des profs : « Quand j'étais au secondaire après la pandémie, j'ai eu de bonnes relations avec mes enseignants. Ils étaient plus à l'écoute, ils étaient mettons plus disposés à venir nous aider ».

Yohan parlait de la même façon de ses relations avec ses profs : « Après la COVID-19, mes relations avec mes profs étaient plus positives, mes profs étaient comme plus sensibles en classe; c'est comme si la pandémie les avait motivés pour nous soutenir ». Donc, les relations que les participants entretiennent avec leurs enseignants à la suite de la pandémie paraissent plus bénéfiques pour eux.

4.1.3.5 Les relations avec la famille

En ce qui a trait aux relations familiales, les participants pensent qu'elles redeviennent normales comme elles étaient avant l'arrivée de la pandémie. Pour Léa, ses rapports avec sa famille ont été comme ceux qu'elle a eus auparavant : « J'ai une relation normale avec mes parents tout comme ç'a été avant la COVID, mais la seule qui a changé

c'est qu'avec mon père ça devient plus ou moins correct ».

Yohan pense que la pandémie a été bénéfique dans le sens que cela lui a permis de penser du temps en famille, mais il voit que tout a changé quand il a recommencé à reprendre l'école. Ainsi, ses relations familiales sont devenues comme d'habitude à la suite de la pandémie : « Une fois que je suis retourné à l'école, j'ai l'impression que mes relations avec ma famille ne sont plus comme si on était au confinement. J'ai remarqué que tout est revenu comme avant la pandémie ». Conséquemment, la reprise des activités n'a pas pu permettre aux participants de passer du temps en famille comme c'était le cas lors de la pandémie.

4.1.3.6 Les activités sociales

La pandémie a entraîné des conséquences négatives sur les activités sociales de nos participants, parce qu'il y avait une limitation en termes de contacts sociaux. Ainsi, ces jeunes ont été obligés de stopper toutes les activités physiques, sportives, culturelles et musicales pratiquées. Alors, la période postpandémique a été marquée par la reprise de ces activités. Cependant, Léa a du mal à reprendre ses activités :

Après la pandémie, je n'ai pas pu reprendre mes activités comme l'orchestre, je n'ai pas recommencé. Le sport, j'en ai refait un peu, mais, pis non plus. On dirait que c'est difficile de reprendre le sport alors que ça faisait longtemps que j'avais arrêté. Ça m'a quand même découragé, pis j'ai arrêté. Ouais, la pandémie a joué dans tout ça, parce que s'il n'y avait pas eu la pandémie, je n'aurais pas arrêté entretemps. C'est sûr que si j'ai hâte de continuer parce que j'aimais ça.

Pourtant, Yohan a repris ses activités sans aucun problème. C'est un moment qu'il

attendait impatiemment, parce qu'il voulait continuer à pratiquer ses activités physiques et sportives, mais surtout prendre le temps de se divertir avec les autres à la Maison des jeunes :

J'ai repris mes activités sportives et physiques, genre, après la pandémie. J'ai aussi commencé à venir ici à la Maison des jeunes pour me récréer avec les autres. Euh! Ça sonne bien parce que je traîne avec le monde que je veux, je sais genre qui je suis là.

4.1.3.7 L'autorégulation

Au lendemain de la pandémie, Léa a eu encore de la difficulté à gérer ses émotions et à réguler son comportement : « C'est toujours difficile pour moi de me gérer après la pandémie. J'ai comme l'impression d'être pas capable de contrôler mes émotions; j'ai tendance à réagir très mal face à une situation difficile ». De ce fait, Léa a été très vulnérable du point de vue cognitif et émotionnel. Sa situation a dégénéré jusqu'à manifester des troubles de comportement qui nécessitaient un placement au centre jeunesse pour y travailler la gestion de ses émotions : « Ça a été tellement difficile, j'étais allée en centre jeunesse pour travailler sur mon problème de comportement ». Quand elle a commencé à découvrir la personne qu'elle est, elle a fait une meilleure gestion de ses comportements: « J'ai appris à me connaître au fil du temps, je sais un peu ce qui me dérange, j'ose plus le dire ».

Au niveau de la gestion des émotions, Yohan, semble commencer à développer de bonnes compétences. Le fait de rencontrer un psychologue lui a permis d'être mieux outillé pour gérer ses émotions :

Après la pandémie, j'avais commencé à rencontrer un psychologue. Pis! J'ai continué après, j'ai pu développer mes stratégies en même temps quand il y a quelque chose qui m'énerve plus. Ben! Je descends dans ma chambre, j'essaie de prendre du temps à me calmer, j'écoute de la musique. Je sais, dans le fond, gérer le stress, c'est une affaire, mais j'arrivais plus à gérer qu'avant, mais surtout apprendre à vivre avec le stress, aussi.

Les séances thérapeutiques avec le psychologue jouent un rôle bénéfique dans la vie de Yohan. Elles lui ont facilité la tâche dans l'apprentissage de la gestion du stress.

4.1.3.8 L'isolement social et solitude

Léa a vécu encore de l'isolement au lendemain de la pandémie. Pour elle, cela a été un grand défi de reprendre sa vie normale : « Et pis, au début, ç'a été vraiment tough de me remettre justement de tout l'isolement. Ouais, ç'a été dur de me remettre de l'isolement et de reprendre la vie normale si on veut ». En fait, elle était tellement habituée à rester seule pendant une longue durée, elle est arrivée à un point où elle a pensé que c'est tout à fait correct de ne pas avoir des contacts sociaux : « Ça fait tellement longtemps que j'ai été toute seule, j'ai appris ça, même si ça devient une habitude. On dirait que c'est comme pas capable, parce que c'est genre, c'est comme plus normal, on dirait que l'isolement devient normal ». Donc, l'isolement qu'a vécu Léa semble fragiliser sa santé mentale.

4.1.4 Synthèse

Dans cette première partie de la présentation des résultats, nous avons tenté

d'identifier l'ensemble des facteurs psychosociaux de la vie des participants. Pour ce faire, nous avons considéré les caractéristiques psychosociales évoquées au niveau de leurs témoignages dans un souci de prise en compte de l'influence des aspects sociaux autant sur leur santé mentale que sur leurs comportements. Par ailleurs, nous avons pris soin de passer en revue leur contexte de vie, en focalisant sur des facteurs ayant fait plus de sens pour eux, avant, pendant et après la pandémie. Cet exercice nous a permis de prendre connaissance de ces périodes données afin de mieux comprendre leur réalité psychosociale, ce qui nous aura aidé à identifier effectivement les conséquences psychosociales liées au contexte pandémique des participants.

En contexte prépandémique, les expériences scolaires des participants ont été accentuées par les relations sociales avec les pairs, mais aussi avec les enseignants. Les contacts sociaux sont d'une grande importance pour eux à un tel point qu'ils pourraient être conditionnels à l'amour pour l'école, mais ils pourraient être aussi perçus comme un moyen d'apaisement. Bref, les relations sociales sont importantes, mais celles développées avec les pairs se révèlent beaucoup plus importantes dans le vécu scolaire des participants avant l'arrivée de la pandémie. De plus, les relations familiales des participants semblent être perturbées par certaines difficultés de même qu'elles ont été plus ou moins tendues bien avant l'arrivée de la COVID-19. Entre autres, le problème d'isolement social et de solitude a été aussi présent dans la vie de Léa. La solitude a pu contribuer à sa souffrance en lui apportant des idéations suicidaires.

Les activités sociales ont été considérées comme un espace de socialisation,

d'intégration et d'adaptation. En participant à ce genre d'activités, les jeunes ont eu l'opportunité de mieux connaître leurs pairs tout en développant une meilleure relation avec eux. Le besoin de proximité sociale, manquant parfois à l'école, semble compenser par ces activités. Participer à des activités sociales a fait naître chez eux le sentiment d'appartenance à un groupe ou à une communauté.

La gestion des émotions a été un exercice difficile pour les jeunes. Dans cette circonstance, l'automutilation ou le refoulement a été l'un des moyens utilisés comme stratégie de communication et/ou de gestion des émotions.

En contexte pandémique, le vécu scolaire a été ponctué par plusieurs facteurs comme la fermeture temporaire des classes, le confinement et l'école à distance. Ces facteurs sont la cause de la présence du sentiment d'ennui, de tristesse et de non-liberté chez les jeunes. Ils s'ennuient de l'école, mais surtout de leurs camarades. De plus, la formation scolaire semble inadéquate pour l'adolescente, mais adaptée pour l'adolescent. Au fait, le contexte pandémique semble affecter les relations sociales (avec les pairs et les enseignants) des jeunes de manière négative. Or, le besoin d'être en connexion avec les autres paraît être un facteur crucial pour leur bien-être ainsi que leur santé mentale. Toutefois, la COVID-19 a semblé renforcer les liens familiaux des jeunes. Le fait de passer plus de temps en famille leur a permis de mieux se connaître en développant de meilleures relations. Cependant, ces liens familiaux n'ont pas semblé suffisants pour combler le manque des relations sociales.

L'arrêt des activités sociales en temps de COVID-19 semble aussi affecter grandement la vie des jeunes. Ils avaient l'habitude de pratiquer le sport et la musique (orchestre) avant la pandémie. Le contexte pandémique a pourvu à la diminution des activités physiques et à l'augmentation de la sédentarité. À ce point, il paraît évident de croire que la pandémie aurait engendré des conséquences négatives sur la santé physique et mentale des jeunes.

Quant à la question de gestion des émotions, on peut dire que la COVID-19 a amplifié le manque de cette capacité chez Léa. Elle a vécu plus d'anxiété, de stress et de frustration. Cependant, le cas de Yohan a été différent étant donné qu'il a vécu moins de stress, d'anxiété et de pression à ce moment-là.

À cela viennent s'ajouter le déménagement et le changement d'école complexifiant davantage les relations sociales des jeunes. Cette situation les a forcés à aller créer de nouveaux liens. Cependant, l'adolescente a exprimé des difficultés à développer de nouvelles amitiés. Quant à l'adolescent, il est plutôt allé vers les autres en créant de nouveaux liens sans perte de temps. Certaines choses lui ont semblé favorables : il a eu un bon accueil à sa nouvelle école et il a apprécié son nouvel environnement.

En contexte postpandémique, le vécu scolaire a été soldé par la présence de nombreux changements en lien avec la COVID-19. Parmi ces changements, la restriction au niveau des contacts sociaux à l'école semble déranger les participants. Il semble que le retour à l'école n'a pas pu combler le manque de fréquentation amicale et le besoin de renforcement des liens amicaux. Or, ces derniers avaient hâte de retourner à l'école

compte tenu du confinement. En dépit de tout, les jeunes ont préféré le contexte scolaire postpandémique que ceux d'avant et pendant la pandémie. Ils ont pensé que l'école est plus adaptée de même que leurs relations avec les enseignants sont devenues plus positives. Cependant, les relations avec la famille ont semblé redevenir comme au temps prépandémique.

Entre autres, Léa avait rencontré des difficultés dans la reprise de ses activités sociales, mais cela a été plus facile pour l'adolescent. En termes de gestion des émotions, ils ont développé de nouvelles capacités bien que cela ait été plus difficile pour Léa au début.

4. 2. 5 Effets de la pandémie sur le bien-être des élèves défavorisés

Le deuxième objectif de cette recherche est de mieux comprendre en quoi la pandémie pourrait affecter le bien-être subjectif des élèves défavorisés. Cette partie de notre travail est consacrée aux facteurs pouvant avoir des effets sur le bien-être des élèves défavorisés participant à cette étude. Ainsi, les thèmes pouvant avoir des impacts sur le bien-être des participants ont été retenus et classés en trois (3) catégories : affects négatifs, affects positifs et satisfaction à l'égard de la vie. Nous considérerons donc ces catégories au regard de trois moments en lien avec la pandémie, soit avant, pendant et après.

4.2.1 Contexte prépandémique

Dans les lignes suivantes, le contexte prépandémique sera exposé.

4.2.1.1 Affects négatifs

Avant l'apparition de la pandémie, les participants ont ressenti des émotions négatives. Quand ils faisaient face à une contrainte ou une menace, les réactions étaient généralement teintées par l'anxiété, la colère et la tristesse. Léa reconnaît qu'elle était souvent plus en colère quand elle était confrontée à une situation dérangeante ou contraignante : « J'étais vraiment en colère et je n'acceptais pas genre que je fusse déçue de mes attentes ». Selon sa perception, sa vie a été remplie d'éléments difficiles qui lui ont causé beaucoup de tristesse : « Ma vie est une histoire de tristesse, j'ai comme vécu plein de choses blessantes qui m'ont rendue toujours anxieuse ». En effet, les traumatismes de sa vie restent comme des facteurs pouvant affecter grandement son bien-être, parce qu'il y avait la présence des affects négatifs sa vie avant que la pandémie ait fait son apparition.

La vie de Yohan est aussi marquée par l'anxiété, la colère et la tristesse. Yohan faisait des crises de colère face aux difficultés rencontrées à l'école : « J'avais beaucoup d'anxiété à l'école, ça fait que j'avais à gérer beaucoup de stress et beaucoup de colère ». Sa tristesse découle aussi de son empathie, il a eu du mal de voir la souffrance des autres : « Pis, ça me rend souvent triste de voir des personnes qui sont comme mal traitées ». Du coup, les émotions négatives de Yohan sont plus contextuelles alors que celles de Léa sont plus présentes dans le quotidien.

4.2.1.2 Affects positifs

Les expériences de vie des participants ont été marquées aussi par des émotions positives avant l'arrivée de la pandémie. Ainsi, le fait de ressentir des affects positifs tend à améliorer le bien-être des participants selon leurs témoignages. En ce sens, les preuves de ces bienfaits ont été montrées à travers la joie, le contentement, le plaisir et l'amour qu'ils ont éprouvés dans des circonstances données. En dépit de certaines difficultés rencontrées dans sa vie avant la pandémie, Léa a mentionné qu'elle était heureuse : « Bah! C'est poche, c'est bien. J'étais joyeuse, pis contente. Ouais, je suis heureuse de tout ça ». À plusieurs reprises, elle a mentionné qu'elle se sentait bien, mais particulièrement quand elle se référait à ses relations avec les profs et son début scolaire : « Le début, j'aimais ça, je me sentais bien. J'aimais ça, apprendre ». Il semble donc que Léa a ressenti quelques affects positifs dans sa vie.

Il apparaît que Yohan a éprouvé des émotions positives dans sa vie. En se penchant sur son cas, il est arrivé de remarquer que sa vie est modelée en grande partie par des affects positifs. Yohan est content et s'est senti bien d'une manière générale : « J'étais comme quand même relativement bien, j'étais content ». La plupart des moments de sa vie sont caractérisés par des émotions positives. Ces dernières sont très présentes au niveau de ses propos : « Je suis vraiment content de ça. Ça m'a fait plaisir, etc. ». De ce fait, des marqueurs d'affects positifs ont été identifiés dans la vie de Yohan.

4.2.1.3 Satisfaction à l'égard de la vie

La satisfaction à l'égard de la vie est un indicateur essentiel pour le bien-être subjectif des participants, parce qu'il permet de comprendre ce qui est important pour eux. Ainsi, la qualité de leur vie familiale, scolaire et sociale a été considérée dans le processus évaluatif du niveau de leur satisfaction à l'égard de la vie. En conséquence, les participants pourraient avoir un niveau plus élevé de satisfaction dans certains aspects de leur vie avant la pandémie. Par exemple, Léa se dit satisfaite de la qualité de vie en famille bien avant la séparation de ses parents : « Ouais, je suis tout à fait satisfaite de mes expériences familiales avant que mes parents soient séparés ». Cependant, elle n'est pas du tout satisfaite de sa vie sociale ni de sa vie scolaire : « Le fait que je n'ai pas beaucoup d'amis à l'école et dans la vie en général, ça m'a comme rendue insatisfaite de mes expériences scolaires et sociales ». Cela permet de souligner l'importance de la vie sociale pour Léa, cette dernière a besoin d'être en relation avec les autres pour être satisfaite de sa vie scolaire. D'une manière générale, Léa a peu de satisfaction à l'égard de la vie : « J'étais comme pas trop satisfaite de ma vie avant la pandémie ».

Yohan était insatisfait de sa vie familiale, parce qu'il y a plein de choses qui le dérangent et qu'il n'aime pas : « Je ne peux pas dire que je suis satisfait de mes expériences familiales; il y a plein de choses que je n'aimais pas ». Cependant, il trouve une entière satisfaction par rapport à sa vie sociale vu qu'il est capable de voyager pour aller voir ses grands-parents, d'aller voir ses amis, d'être proche d'eux afin de jouer ensemble : « Satisfait parce que je pouvais aller voir mes grands-parents en Colombie-Britannique; je pouvais voir mes amis. On pouvait jouer avec qui on voulait ». Il est tout

à fait satisfait de son vécu scolaire en raison de la proximité sociale existante : « Je suis satisfait de mes expériences scolaires avant la pandémie. C'est ce que j'aimais de ce qui était avant la pandémie, c'est qu'on pouvait toutefois genre comme proche, on n'a pas besoin d'être loin l'un de l'autre ». Entre autres, la satisfaction de sa vie scolaire découle de sa satisfaction sociale, ce qui montre que les rapports sociaux sont déterminants dans la vie de Yohan. Bref, ce dernier avait plus de satisfaction à l'égard de la vie : « J'avais seulement le problème d'anxiété dû à une mauvaise gestion de mes sentiments à l'école sinon j'étais vraiment satisfait de ma vie avant la COVID -19 ».

4.2.2 Le contexte pandémique

Au niveau de cette partie, nous allons voir les thèmes qui pourraient influencer le bien-être des participants lors de la pandémie de COVID-19. Il s'agit des mêmes thèmes qui ont été relevés pour le contexte pré-pandémique : affects négatifs, affects positifs et satisfaction à l'égard de la vie.

4.2.2.1 Affects négatifs

L'arrivée de la pandémie semble liée à l'augmentation des émotions négatives chez les participants. Le fait d'être confiné à la maison a provoqué des sentiments de peur, de stress, d'ennui, de détresse, d'anxiété, de colère et de dépression chez eux, ce qui aurait pu engendrer d'importantes conséquences sur la santé psychologique. De ce fait, Léa pense qu'elle a été impuissante face à tout ce qu'elle a dû endurer à l'arrivée de la COVID-19 : « J'étais si stressée. Ouais, j'étais un peu déprimée quand même, mais je

ne pouvais rien faire pour m'aider à passer à travers de tout ça ». Confuse et anxieuse, elle ne pensait pas que le confinement aurait pu avoir une si longue durée, elle s'ennuyait d'apprendre à vivre tout ça : « J'ai trouvé ça long. On dirait que je ne savais pas trop quoi faire, c'était comme si la vie était sur pause un peu là. Ça faisait augmenter l'anxiété, plus, plus, plus ». Yohan a abondé dans le même sens tout en arguant que la durée du confinement a été très longue, il vivait trop d'ennui : « Pis, c'est ça. Mais, sinon en même temps c'était long. J'étais ennuyé à cause de ça. Donc, s'il y a quelque chose que je pourrais dire c'est que la pandémie m'a causé pas mal d'ennuis dans ma vie ». En plus, Yohan avait ressenti une double peur lors de la pandémie : « On nous a obligés quand même à rester dehors malgré la peur d'attraper le virus. Oui, c'était évident que tout le monde craint d'avoir la COVID-19. Le plus dur, c'était la peur de la perte d'un proche ». Il a résumé son état psychologique comme étant de mauvaise humeur : « Bref, je peux dire que j'étais malheureux pendant ce temps-là ». Cette période a été une dure épreuve dans la vie des participants, ce qui a semblé une période de mal-être pour eux.

4.2.2.2 Affects positifs

Au temps de la pandémie, les participants ont peu ressenti des émotions positives. En effet, il semble que les mesures de confinement mises en place pour stopper la propagation du virus ont diminué la présence des émotions positives chez les jeunes. Par conséquent, Léa avait un sentiment positif au commencement de la pandémie : « Au début, j'étais contente parce que ça ne se passait pas super bien à l'école. J'étais contente

d'avoir un break, mettons ». Elle était contente de rester à la maison : « Mais en même temps, j'étais genre comme contente de ne pas aller à l'école ». Yohan, lui-même, avait le sentiment d'être plus heureux à la maison puisqu'il pouvait apprendre à sa façon sans pression ni stress : « J'étais comme un peu plus heureux, parce que je pouvais apprendre à ma façon, genre selon mon rythme ». Le fait de ne plus être à l'école semble un soulagement pour lui et cela lui a fait penser que c'est mieux de travailler à la maison, mais cela ne veut pas réellement dire qu'il était plus confortable pendant la COVID-19. De plus, il a constaté que les sentiments positifs étaient moins présents à cette période-là.

4.2.2.3 Satisfaction à l'égard de la vie

Tenant compte de la conjoncture épidémiologique, il apparaît que le niveau de satisfaction à l'égard de la vie aurait diminué chez les participants. Ainsi, même si elle était contente de passer du temps en famille, Léa s'est montrée clairement insatisfaite à l'égard de la vie (familiale, scolaire et sociale) pendant la pandémie : « Ouais, je suis très insatisfaite de mes expériences familiales, passer du temps avec la famille, ça n'aide pas vraiment ». C'est presque la même chose pour sa vie sociale et scolaire : « Comment allais-je être satisfaite pendant que j'avais passé tout mon temps à être seule? Je n'étais pas satisfaite pantoute de mes expériences sociales ni scolaires ». Cependant, Yohan s'est senti grandement satisfait de sa vie familiale durant la COVID-19 : « On a eu du fun d'avoir passé beaucoup de temps en famille, c'est une grande satisfaction pour moi ». Quant à sa vie scolaire, il a éprouvé peu de satisfaction : « Ma satisfaction se trouvait

dans le fait d'avoir eu l'école à la maison où je pouvais apprendre en toute quiétude. J'apprenais de nouveaux trucs avec ma sœur. Je voyais l'école comme mieux adaptée ». Concernant sa vie sociale, il a mentionné que le contexte l'avait empêché de socialiser. C'est pourquoi il n'est pas capable de dire qu'il en était satisfait : « La socialisation me manquait beaucoup pendant la pandémie, je ne pouvais pas voir mes amis, on ne pouvait pas comme aller l'un chez l'autre. Tout ça me manquait et je ne me sens pas satisfait de ça ». En somme, il semble que les participants ont vécu moins de satisfaction à l'égard de la vie.

4.2.3 Le contexte postpandémique

Étant donné que la pandémie serait susceptible de laisser des traces sur la santé psychologique des participants, il est question ici d'examiner si elle avait affecté leur bien-être au lendemain de son passage. Autrement dit, nous analysons les témoignages des jeunes afin d'identifier les effets postpandémiques possibles. Pour cela, nous considérons les mêmes thèmes utilisés dans les sections précédentes concernant le bien-être subjectif : les affects négatifs, les affects positifs et la satisfaction à l'égard de la vie.

4.2.3.1 Affects négatifs

Le contexte postpandémique aurait pu avoir des impacts négatifs à long terme sur la vie des participants. Par ailleurs, certains symptômes ont été relevés à travers leurs discours en lien avec le passage de la COVID-19 pouvant représenter des traumatismes postpandémiques menaçant leur bien-être. À ce niveau, l'augmentation de l'anxiété, de

la dépression et des idéations suicidaires sont particulièrement des émotions négatives observées chez Léa : « Fait que la pandémie m'a laissée plus anxieuse, genre plus déprimée, mais surtout avec beaucoup plus d'envie de me tuer. Ç'a été tellement intense, on avait dû me garder à l'hôpital ». Cette situation a causé beaucoup de souffrance à Léa. Elle pense que c'est mieux aujourd'hui, grâce à la médication : « Ce n'est pas si pire, ça va de mieux en mieux, parce que je prends de la médication ». Le mal-être ressenti durant cette période a été évident chez Léa.

Entre autres, la peur du retour de la COVID-19 et le stress postpandémique ont été constatés chez Yohan. Sa peur est due à l'éventualité d'un retour de la pandémie : « J'ai comme peur du retour de la COVID-19 parce que je ne souhaite jamais vivre ça encore ». Yohan semble stressé non seulement à cause de la peur du retour de la pandémie, mais aussi en raison des examens ministériels : « Mais là, le stress est revenu. Pis! Je sais en plus dans des années plus tard, le stress sera plus haut, on a les examens du Ministère. Le stress qui n'était pas là pendant avant et après la pandémie ». Par conséquent, Yohan vit de l'anxiété en anticipant la peur d'un éventuel retour de la COVID-19 et du rapprochement des examens ministériels.

4.2.3.2 Affects positifs

Nous supposons que l'impact psychologique positif de la crise sanitaire pourrait être expliqué en partie à travers les émotions exprimées par les jeunes à l'étude. Conformément à l'analyse de leurs propos, le contexte postpandémique semble affecter leur santé mentale. Par ailleurs, les émotions positives émises apparaissent moindres par

rapport à celles étant négatives. Prenons le cas de Léa qui avait de la difficulté à ressentir des émotions positives après la pandémie. Le rapprochement avec sa famille au cours de la pandémie semble être le seul élément positif vécu : « Bah! Positif, je dirais le fait de m'être rapprochée de ma famille. Contente, parce qu'on vivait 24/7 ensemble. Il y a ça, mais sinon je ne vois pas grand-chose de positif à la pandémie ».

Pour Yohan, il était joyeux de pouvoir socialiser sans contrainte : « Ça me fait content de pouvoir jouer avec mes amis, c'est ça qui m'a apporté beaucoup plus de joie. C'est justement ça, c'est vraiment le fun ». De plus, Yohan mentionne qu'il se sentait mieux et il ressentait davantage de bien-être : « Je crois que c'est mieux qu'avant et pendant, parce que j'ai une meilleure santé mentale, bref, plus d'épanouissement, plus de bien-être ». Donc, Yohan aurait une meilleure santé mentale après le passage de la COVID-19.

4.2.3.3 Satisfaction à l'égard de la vie

En contexte postpandémique, les participants semblent avoir exprimé un plus grand sentiment de satisfaction à l'égard de la vie étant donné qu'ils ont pu vaquer à leurs activités sans aucune contrainte. Par conséquent, Léa a verbalisé qu'elle est un peu satisfaite de sa vie: « Je peux oser dire que je suis plus satisfaite après la pandémie par le fait de ne plus être en pandémie, de ne plus être isolée, de pouvoir sortir quand je veux, c'est sûr que ça aide ». On pourrait avancer qu'elle se sent comme libérée de ce fardeau qu'est la COVID-19. Entre autres, elle s'est montrée satisfaite de ses expériences familiale, sociale et scolaire : « Je suis comme plus satisfait de ma famille, mes amis,

mais surtout de l'école. Ouais, pour moi, c'est comme un miracle, je ne sais comment expliquer tout ça ». De même, Yohan a aussi beaucoup de satisfaction dans sa vie après la pandémie : « Je dirais que j'étais un peu plus satisfait parce que j'aurais pu reprendre mes activités normales, pis, je savais à quel point c'était important pour moi, je les appréciais plus ». Il semble que Yohan a davantage de satisfaction dans sa vie en raison de sa nouvelle adaptation familiale et sociale : « J'ai comme plus de satisfaction, parce que j'ai une meilleure connaissance de ma famille, je vais bien à l'école pis je peux voir mes amis et jouer avec eux sans limites ». Donc, le contexte postpandémique semble apporter beaucoup plus de satisfaction pour les participants à cette étude.

4.2.4 Synthèse

Pour cette seconde partie de présentation de résultats, nous nous sommes penchés sur l'ensemble des éléments qui pourraient influencer le bien-être subjectif de nos participants. Les considérations vont être faites pour les trois (3) périodes (avant, pendant et après la pandémie). Voyons d'abord le contexte avant l'arrivée de la COVID-19.

Avant la pandémie, les participants ont ressenti moins d'émotions négatives (anxiété, colère et tristesse) que d'émotions positives (joie, contentement, plaisir et amour). En d'autres mots, les participants ont été à même de formuler des propos davantage empreints d'affects positifs. Toutefois, Léa avait moins de satisfaction à l'égard de la vie en comparaison à Yohan. D'une manière générale, ils ont perçu qu'ils étaient heureux malgré qu'ils aient fait face à certaines difficultés dans leur vécu.

Pendant la pandémie, les jeunes semblent éprouver beaucoup plus d'émotions négatives (peur, stress, ennui, détresse, anxiété, colère et dépression) que d'émotions positives (content et heureux) en comparaison avec la période avant l'arrivée de la pandémie. On a retrouvé beaucoup plus d'affects négatifs dans les propos des participants. Quant au sujet de leur satisfaction à l'égard de la vie, l'adolescente a peu de satisfaction tandis que l'adolescent a plus de satisfaction à l'exception de son manque de socialisation. Le contexte pandémique semble affecter plus négativement le bien-être de l'adolescente.

Après la pandémie, des émotions négatives ont été ressenties par les participants, notamment avec une tendance d'augmentation chez l'adolescente. En effet, cette dernière a vécu de l'anxiété, de la dépression et des idéations suicidaires. La peur du retour de la COVID-19 et le stress posttraumatique ont été présents chez l'adolescent. Toutefois, les émotions positives sont nettement diminuées pour l'adolescente, mais aussi il s'est révélé difficile pour elle de parler du positif concernant la pandémie hormis son association familiale. Quant à l'adolescent, il a éprouvé beaucoup plus d'émotions positives. Il a perçu plus de joie, plus d'épanouissement et plus de bien-être. De même, les deux participants ont exprimé un niveau plus élevé de satisfaction à l'égard de la vie, ce qui serait lié à la fin de la pandémie.

Dans le chapitre suivant, nous discutons des résultats de la recherche.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Au chapitre précédent, il a été question de présenter les résultats de recherche tirés des entrevues réalisées auprès des participants. Cette présentation a été possible grâce aux thèmes résultant des extraits tirés des expériences vécues par ces jeunes dans le contexte de l'avant, du pendant et de l'après de la pandémie à la suite d'une analyse thématique. À titre de rappel, la question constituant le fil conducteur de cette recherche est la suivante : comment la pandémie de COVID-19 pourrait-elle affecter le bien-être des élèves défavorisés à l'école secondaire? Deux objectifs de recherche étaient poursuivis, soit 1) identifier les conséquences de la pandémie que vivent des élèves défavorisés du secondaire et 2) comprendre en quoi ces conséquences peuvent affecter leur bien-être subjectif. Dans le présent chapitre, nous interprétons les résultats par rapport à notre question et aux objectifs spécifiques. Nous faisons également part des limites et de la portée de la recherche.

5.1 Interprétation des résultats à la lumière de l'objectif principal de la recherche

L'arrivée de la pandémie de COVID-19 a paralysé le bon fonctionnement des activités sociales et scolaires des participants. Ainsi, les conséquences dues à ce contexte inattendu ont semblé affecter leur vie tant sur le plan psychologique que sur les plans social et relationnel. Rappelons que l'objectif de cette étude est de mieux comprendre les

conséquences psychosociales de cette pandémie sur le bien-être des élèves défavorisés à l'école secondaire. Par ailleurs, nous avons découvert que l'absence ou le manque des relations sociales, surtout avec leurs pairs, et l'arrêt des activités sociales, le déménagement et le changement d'école ainsi que l'isolement social et la solitude sont des conséquences psychosociales majeures liées au passage de la COVID-19. Ainsi, cette conjoncture épidémiologique semble entraîner l'augmentation de l'anxiété, de la dépression et des idéations suicidaires, l'ennui, la peur du retour de la pandémie et le stress postpandémique affectant ainsi le bien-être des participants.

Selon Diener (1984), le bien-être est perçu quand on éprouve beaucoup d'émotions positives, peu d'émotions négatives et un sentiment élevé de satisfaction de la vie. Cependant, les participants ont éprouvé plus d'émotions négatives que celles positives avec surtout un faible degré de satisfaction à l'égard de la vie. Or, les émotions positives constituent des composantes importantes de bien-être subjectif des participants. De là, nous avons constaté que leur bien-être a été compromis lors de la pandémie. Toutefois, le niveau d'adaptation individuelle serait susceptible de jouer un rôle important au niveau de la capacité à être résilient, mais il est possible de comprendre que leur bien-être est potentiellement affecté particulièrement lors du confinement où ils n'ont pas été capables d'être en relation avec autrui. Nous avons observé que le contexte pandémique a été un obstacle à la satisfaction harmonieuse des besoins physiques et psychiques des participants (Mercier et al., 2022), puisque les restrictions dues à la COVID-19 avaient freiné les activités physiques, sportives et sociales des jeunes. Voilà pourquoi, nous

pouvons admettre que le bien-être des participants a été effectivement affecté durant cette période.

Par conséquent, nous avons observé aussi que le participant satisfait de l'école a été plus apte à développer des stratégies d'adaptation, ses ressources personnelles paraissent augmentées alors que la participante qui a été moins satisfaite de l'école fait face à des risques plus importants sur les plans psychique et psychologique (Huebner, 1991 ; Levy-Garboua et al., 2006 ; Natvig et al., 2003 cités dans Alaphilippe et al., 2018). D'ailleurs, nous avons constaté que Léa a été plus vulnérable mentalement avant l'apparition de la COVID-19 et a eu plus de difficultés d'adaptation globale pendant la pandémie. Cette constatation nous a permis de confirmer les résultats de la recherche menée par Baudry et al. (2021) qui mentionnent que les jeunes, étant vulnérables sur le plan mental avant l'arrivée du virus, ont eu plus de difficultés d'adaptation globale pendant la COVID-19.

Entre autres, l'importance de l'école est à considérer dans l'estimation du bien-être en mettant surtout l'accent sur les relations sociales, parce que la qualité des relations qui y sont développées semble avoir d'importantes conséquences sur la qualité de vie des participants. Bref, le milieu scolaire constituerait un facteur important dans la mesure où le bien-être scolaire pourrait être estimé surtout à partir des relations sociales y existant. Au fait, nous avons remarqué que le bien-être à l'école pourrait déterminer en fonction de la qualité des relations développées entre pairs ou entre un élève avec un adulte (Canvel et al., 2018). Cela nous a montré à quel point la qualité des relations à l'école est cruciale pour le bien-être des élèves. En fait, les rapports entre pairs en milieu scolaire semblent

être un facteur de protection contre certaines problématiques tout en garantissant un minimum de bien-être, ce dernier serait grandement influencé par la qualité des rapports existants entre pairs.

De ce fait, les relations sociales (*loving*) apparaissent comme un facteur prioritaire pour les participants parmi les quatre besoins de base proposés par Konu et Rimpelä (2002) pour garantir le bien-être en contexte scolaire. Ces relations sociales et affectives ont été considérablement limitées durant la période de confinement, l'isolement et la distanciation imposés par la COVID-19 ayant restreint les interactions avec les pairs et les enseignants, pourtant essentielles au bien-être émotionnel des jeunes. En ce sens, le sentiment d'isolement ressenti, en raison de l'absence de cet espace d'attachement quotidien, semble avoir accru les risques pour leur santé mentale.

Le contexte pandémique semble avoir entravé la satisfaction du besoin relatif aux conditions scolaires (*having*) chez nos participants. Les difficultés rencontrées dans le cadre de l'apprentissage ont mis en lumière l'importance cruciale de disposer de ressources matérielles adéquates pour soutenir le bien-être et assurer la continuité des apprentissages. L'absence d'un espace calme pour étudier, le manque d'accès à des outils technologiques, ainsi que l'absence d'un cadre pédagogique structurant ont constitué des obstacles majeurs à leurs apprentissages. En ce sens, la limitation des ressources matérielles et des conditions d'apprentissage a pu fragiliser leur capacité à suivre les cours, voire engendrer un sentiment d'insécurité, compromettant ainsi leur bien-être et la poursuite de leurs apprentissages.

L'isolement social, ainsi que la perte de repères scolaires durant la période pandémique, semblent avoir affecté les moyens d'épanouissement personnel (*being*) des participants. En effet, leur sentiment d'identité, leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance ont été mis à rude épreuve pendant le confinement. L'absence de l'environnement scolaire a engendré de l'ennui et un fort besoin de retrouver ce lieu structurant et familier. De plus, le contexte les a poussés à repenser leur rôle et leurs routines scolaires, ce qui s'est révélé difficile pour eux. Cette situation met ainsi en évidence l'importance de la dimension identitaire et psychologique que revêt l'école dans le bien-être des élèves.

Le passage de la pandémie a également permis de mieux comprendre l'importance du milieu scolaire dans la prévention et le soutien en matière de santé globale. L'état de santé (*health*) des participants, tant physique que psychologique, a été perturbé par la pandémie de COVID-19. Nous avons constaté que leur équilibre émotionnel a été fragilisé par le stress, l'anxiété, la peur, la dépression et les idéations suicidaires liés à l'isolement et à la distanciation sociale. Cet état de fait met en évidence le rôle de l'école comme un milieu favorable à l'épanouissement et au bien-être des élèves.

Nous avons aussi observé que la difficulté à créer des liens amicaux à l'école, comme le Cnesco (2017) l'a signalé, ne dépend pas toujours du harcèlement ou de violences psychologiques des pairs. D'autres facteurs comme les compétences psychosociales sont à prendre en compte dans un tel contexte. Il semble que le garçon a un meilleur niveau de compétences psychosociales que la fille, puisqu'il aurait développé

des relations sociales constructives. Parallèlement, les difficultés relationnelles observées chez la fille pourraient provenir d'un niveau plus faible de compétences psychosociales. En effet, les compétences psychosociales semblent nécessaires dans le développement des interactions constructives (Mercier et al., 2022).

Au fait, les compétences psychosociales sont perçues comme des déterminants indispensables à la santé et au bien-être. Étant donné que la santé et le bien-être peuvent être dérivés des facteurs biopsychosociaux (Lamboy et Guillemont, 2014), les compétences psychosociales des parents sont importantes pour leur enfant vu qu'ils facilitent le développement des capacités résilientes ainsi qu'un faible niveau d'anxiété et de dépression (Lamboy et Guillemont, 2014; Luis et Lamboy, 2015). C'est pourquoi il semble important de prendre en considération les compétences psychosociales des participants et celles des parents. Ainsi, le contexte pandémique nous a permis de remettre en question les compétences psychosociales des jeunes ainsi que celles de leurs parents tout en pensant que les pratiques parentales des jeunes n'ont pas été forcément positives. En effet, il paraît que leurs pratiques parentales, particulièrement celles de Léa, n'ont pas été en mesure de leur permettre de ressentir davantage d'affects positifs, ce qui laisse à penser que la relation pendant-enfant n'a pas su faciliter le développement des liens d'attachement sécurisants et soutenant pour ces jeunes (Hutchings et Lane, 2005). Ces liens d'attachement permettraient aux jeunes de gérer ses émotions, d'être résilients et d'être à l'aise dans leurs interactions sociales. Donc, un niveau élevé de compétences psychosociales contribuerait au bien-être en raison de leur implication à favoriser les capacités résilientes tout en réduisant les risques du mal-être. Cela sous-entendrait que le

bien-être des participants a été compromis lors du passage de la COVID-19 en raison d'un faible niveau de compétences psychosociales.

Avant la pandémie, le faible niveau de compétences psychosociales (CPS) chez les jeunes ne leur permettait pas de gérer efficacement leurs émotions, de résoudre leurs problèmes, ni de se développer sur les plans personnel et social. Il est donc probable que ces difficultés psychosociales aient entraîné des répercussions sur leur bien-être. Étant donné que les CPS peuvent contribuer au maintien du bien-être psychologique, un déficit dans ces compétences pourrait inévitablement affecter la qualité de vie de ces jeunes (Encinar et al., 2017). Toutefois, le contexte scolaire semble avoir joué un rôle important dans l'amélioration de leur qualité de vie (Ferrière et al., 2016), notamment grâce aux relations sociales développées avec leurs pairs et leurs enseignants (Konu et Rimpelä, 2002).

Pendant la pandémie, les jeunes ont été privés du cadre de vie scolaire régulier en raison des mesures sanitaires, en particulier du confinement. Dans ce contexte, ils ont dû vivre avec leurs difficultés psychosociales en l'absence des relations sociales habituellement présentes à l'école. Cette situation semble avoir accentué les affects négatifs chez eux, notamment l'ennui et la tristesse. Cela suggère que le climat scolaire joue un rôle essentiel dans le bien-être des jeunes (Rousseau et Espinosa, 2018). En contexte pandémique, l'insuffisance des CPS ne favoriserait donc pas leur bien-être. Par ailleurs, la non-fréquentation scolaire, de même que l'inactivité physique et sociale, pourrait également constituer des facteurs influençant le bien-être des jeunes durant cette

période. La pandémie a ainsi permis de mettre en lumière l'importance de l'école comme espace de satisfaction des besoins de base des jeunes – *having, being, loving et health* – (Konu et Rimpelä, 2002).

Après la pandémie, les jeunes ont repris le chemin de l'école. Malgré les conséquences psychosociales liées à la COVID-19, ils ont éprouvé de la joie à retrouver l'environnement scolaire. À cet égard, il est vraisemblable que le contexte scolaire constitue un cadre favorable à l'amélioration de leur bien-être. Ainsi, les expériences vécues à l'école s'avèrent déterminantes pour le bien-être des jeunes (Bacro et al., 2017). D'ailleurs, les participants ont été confrontés à des enjeux psychosociaux aux trois moments considérés dans l'étude : avant, pendant et après la pandémie. Toutefois, la période pandémique (confinement) semble avoir été la plus difficile pour eux, ce qui suggère qu'elle a eu un impact plus marqué sur leur bien-être. Cette réalité pourrait s'expliquer par l'absence du soutien social généralement offert par l'environnement scolaire durant le confinement. Étant donné qu'il s'agit de la seule période où les jeunes n'ont pas fréquenté l'école, il est plausible que l'école représente un levier important pour le développement de leur bien-être.

Il importe donc de promouvoir le bien-être en passant par l'adoption d'une posture bienveillante à l'école, ce qui pourrait faciliter la résilience chez les jeunes en favorisant des environnements d'apprentissage où les dimensions émotionnelle, cognitive, sociale et physique sont prises en compte (MÉO, 2016).

5.2 Les limites et portée de la recherche

Dans cette section, nous présentons les principales limites ainsi que la portée de la recherche. Cette démarche se révèle pertinente, car elle pourrait servir de base d'orientation pour des études ultérieures portant sur le même sujet.

Au départ, nous avions envisagé de recruter cinq jeunes, de sexe et d'âge différents, afin de collecter des données variées reflétant la diversité de leurs réalités. Cependant, les difficultés rencontrées pour recruter les participants ont compromis cet objectif. Il a été particulièrement ardu de trouver un établissement d'enseignement acceptant de participer à la recherche. Il nous a fallu près d'une année de démarches auprès de divers établissements avant d'obtenir l'approbation de la Maison des jeunes. De plus, la prise de contact avec les jeunes s'est avérée complexe, faute de disponibilité de leur part et d'un intérêt limité pour la participation à l'étude. Ainsi, l'échantillonnage final a été réduit à deux participants, tout en respectant les critères de sélection établis. La taille restreinte de l'échantillon constitue une limite importante. De surcroît, les entrevues ont été réalisées en une seule rencontre, alors que le protocole initial en prévoyait trois. Ces éléments peuvent nuire à la qualité et à la profondeur des données collectées.

Notons également que cette recherche ne tient pas compte des élèves issus de milieux favorisés, ce qui aurait pourtant permis d'établir une comparaison entre les deux groupes (favorisés et défavorisés) afin d'enrichir l'analyse.

Une autre limite concerne l'interprétation des résultats. Un retour auprès des participants aurait été souhaitable pour vérifier la crédibilité de nos interprétations et mieux refléter leurs perceptions, comme le recommandent Fortin et Gagnon (2022) ainsi que Bachelor et Joshi (1986). Malgré plusieurs tentatives de prise de rendez-vous via la Maison des jeunes, il n'a pas été possible de rencontrer à nouveau les participants. Par conséquent, l'absence de rétroaction nous a privé d'une validation supplémentaire de nos analyses, ce qui impose une certaine prudence dans l'interprétation des résultats. La collecte des données elle-même a également été marquée par des difficultés, rendant les rencontres avec les participants peu fréquentes, que ce soit pendant ou après l'étude.

Par ailleurs, une limite supplémentaire réside dans la documentation utilisée. Notre recherche s'appuie principalement sur des travaux publiés entre 2019 et 2022, période où la littérature scientifique sur la pandémie était encore limitée, contrairement à ce qu'elle est devenue par la suite. De plus, en tant qu'étudiant international soumis à des contraintes de temps, il n'a pas été possible d'actualiser la revue de littérature avec les études les plus récentes.

Compte tenu de ces limites, il serait judicieux de mener de nouvelles recherches visant à approfondir la compréhension des conséquences psychosociales de la pandémie sur le bien-être des élèves défavorisés du secondaire

Quant à sa portée, cette recherche contribue à éclairer de manière nouvelle les impacts psychosociaux de la pandémie sur le bien-être des jeunes défavorisés du

secondaire. Alors que les études antérieures sur le bien-être en contexte pandémique reposaient généralement sur de larges échantillons, notre étude apporte une perspective qualitative, offrant un gain pour l'avancement des connaissances en lien avec la COVID-19.

Ainsi, la réalisation de cette recherche apparaît pertinente, car elle permet aux acteurs éducatifs de mieux comprendre la réalité des élèves défavorisés fragilisés par la pandémie. Cette compréhension pourrait favoriser l'adoption d'une approche pédagogique plus bienveillante et la mise en place de mécanismes d'aide et de soutien adaptés, dans un contexte postpandémique.

Quant à la portée, cette recherche apporte de nouvelles lumières pouvant faciliter la compréhension sur des conséquences psychosociales de la pandémie sur le bien-être des jeunes défavorisés du secondaire. Signalant que les recherches antérieures sur le bien-être des élèves en contexte pandémique ont été réalisées par échantillonnage, cette recherche représente un gain pour l'avancement des connaissances en lien avec la COVID-19.

CONCLUSION

Le contexte pandémique a été une période difficile pour le bon fonctionnement des activités scolaires un peu partout à travers le monde, notamment au Québec. Les différentes mesures sanitaires adoptées peuvent indéniablement en témoigner : la fermeture temporaire de l'école, l'imposition de la distanciation sociale et du confinement de même que l'instauration de l'enseignement numérique à distance. Conséquemment, ces dispositions ont été contraignantes pour la vie socioéducative des élèves.

Cette période de crise tendrait à compromettre la santé et le bien-être des élèves. À cet égard, la littérature existante montre que les changements apportés par la COVID-19 semble avoir affecté les jeunes, spécialement ceux du secondaire étant issus des familles défavorisées en raison de l'exacerbation des inégalités sociales.

Par ailleurs, notre recherche porte sur les conséquences psychosociales de la pandémie sur le bien-être des élèves défavorisés à l'école secondaire. Par le biais de cette étude, nous avons poursuivi les objectifs suivants : identifier les conséquences de la pandémie que vivent des élèves défavorisés du secondaire dans un premier temps et comprendre en quoi celles-ci peuvent affecter leur bien-être subjectif dans un second temps. En vue de les atteindre, nous nous sommes appuyés sur l'approche descriptive interprétative. Notre échantillon a été constitué de deux jeunes âgés de 14 et 16 ans, fréquentant une Maison des jeunes du Québec.

L'atteinte du premier objectif est passée par l'entremise des thèmes rapportant aux aspects psychosociaux des participants comme le vécu scolaire, les relations avec pairs, les relations avec enseignants, les relations avec la famille, les activités sociales, l'autorégulation, l'isolement social et la solitude ainsi que le déménagement et le changement d'école. En effet, le manque ou l'absence des relations sociales, l'arrêt des activités sociales, le déménagement et changement d'école ainsi que l'isolement social et la solitude ont été identifiés comme des conséquences psychosociales majeures relatives à la pandémie de COVID-19. Cette dernière semble engendrer l'augmentation de l'anxiété, de la dépression et des idéations suicidaires, l'ennui, la peur du retour du virus et le stress posttraumatique chez les participants.

Pour atteindre le deuxième objectif, des facteurs comme les affects positifs, les affects négatifs et la satisfaction à l'égard de la vie ont été retenus en vue de comprendre comment la pandémie aurait pu affecter le bien-être subjectif des participants. Par conséquent, le passage de la COVID-19 semble provoquer moins d'affects positifs, plus d'affects négatifs et un faible sentiment de satisfaction de l'existence chez les participants, ce qui permet de croire que les conséquences psychosociales auraient compromis le bien-être des jeunes.

Les résultats de cette étude nous ont permis de constater que le contexte pandémique a entraîné des effets sur le bien-être des élèves défavorisés. Ainsi, la pandémie de COVID-19 a été un facteur dérangeant pour leur développement psychosocial, parce qu'ils n'ont pas pu être en contact avec les autres ni continuer avec la

pratique de leurs activités sociales. Cependant, les impacts sur le bien-être semblent déterminés à partir de la capacité d'adaptation et/ou de la vulnérabilité de chacun. Par ailleurs, la période de confinement a été le moment le plus difficile à vivre par les participants, mais la capacité d'adaptation semble jouer un grand rôle dans les sentiments ressentis par chacun d'eux. En fait, les compétences psychosociales sont donc déterminantes au niveau des enjeux du bien-être subjectif en contexte pandémique. En définitive, cette étude nous a permis de mettre en lumière l'importance du cadre scolaire comme levier essentiel dans le développement du bien-être des jeunes.

RÉFÉRENCES

- Alaphilippe, D., Bacro, F., Botella, M., Cousson-Gélie, F., Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A., Florin, A., Guimard, P., Leplège, A., Magerotte, G., Meylan, N., Ninot, G. et Zenasni, F. (2018). *La qualité de vie : Approches psychologiques*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.61214>
- Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université* (p. 15-25). Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience? *Empan*, (3), 30-39.
- Arreola-Dufour, T., Bélanger, T., Bravo, M., Bull, C. et Makouo, P.-J. (2021). *Les impacts de la COVID-19 au Québec : revue de littérature*. Alliance des centres-conseils en emploi. <https://axtra.ca/wp-content/uploads/2021/05/Revue-de-litterature-Impact-COVID.pdf>
- Auger, L. (2004). *S'aider soi-même*. Éditions de l'homme.
- Bachelor, A. et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie : guide pratique*. Presses Université Laval.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. et Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.3917/enf1.171.0061>
- Baillargeon, S. (2020, 1er mai). Le virus est implacable avec les plus vulnérables de la société. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/577984/aux-confins-des-inegalites?>
- Banque Mondiale, Fonds des Nations unies pour l'enfance et Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2021). *Les pertes d'apprentissage dues à la COVID-19 pourraient coûter à cette génération d'étudiants près de 17 000 milliards de dollars de gains à vie*. <https://www.banquemondiale.org/fr/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (vol. 69). Presses universitaires de France.

- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord : un instrument de collecte de données indispensable. *Recherches Qualitatives-Hors Série-numéro*, 2, 98-115. https://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas. Dans F. Chevalier, M. Cloutier et N. Mitev (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 126-139). EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Barma, S., Lafortune, L., Prud'homme, L., Sorin, N., Raby, C., Aitken, A., Archambault, J., Beaumier, F., Boukhssimi, D. et Carpentier, A. (2011). *Manifeste pour une école compétente*. Presses de l'Université du Québec.
- Baudry, C., Pearson, J., Massé, L., Ouellet, G., Bégin, J.-Y., Couture, C., Gilbert, E., Slater, E. et Burton, K. (2021). Adaptation psychosociale et santé mentale des jeunes vivant en contexte de pandémie lié à la CODIV-19 au Québec, Canada. Données descriptives et préliminaires. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 62(1), 80-91. <https://psycnet-apa-org.biblioproxy.uqtr.ca/fulltext/2021-35525-005.pdf>
- Beaudoin, C., Rousseau, N. et Chartrey, D. (2022). Expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19 : point de vue d'élèves du secondaire qui bénéficient d'un programme de services de soutien scolaire et personnel du Carrefour jeunesse-emploi. *Enfance en difficulté*, 9, 79-115. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1091299ar>
- Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *European review of applied psychology*, 58(2), 75-87.
- Bernier, N. F. (2021). *Réduire les vulnérabilités et les inégalités sociales : tous ensemble pour la santé et le bien-être*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2781-reduire-vulnerabilitlite-inegalites-sociales.pdf>
- Best, L. A., Law, M. A., Roach, S. et Wilbiks, J. M. P. (2020). The psychological Impact of COVID-19 in Canada: Effects of social isolation during the initial response. *Canadian Psychology /Psychologie canadienne*, 62(1), 143-154. <https://doi.org/10.1037/cap0000254>
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M. et Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature human behaviour*, 7(3), 375-385.

- Blanc, G. (2014). Le rôle des compétences psychosociales pour la santé des jeunes. *Les cahiers du développement social urbain* 59(1), 14-15. <https://doi.org/10.3917/cdsu.059.0014>
- Borgès Da Silva, G. (2001). La recherche qualitative : un autre principe d'action et de communication. *Revue médicale de l'assurance maladie*, 32(2), 117-121.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford university press.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement.
- Bourdieu, P. (1978). *La reproduction : éléments pour une théorie du syst me d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Canvel, A., Florin, A., Pilard, P. et Zanna, O. (2018). Santé, bien-être et climat scolaire. *Administration & Éducation*, 157(1), 67-72. <https://doi.org/10.3917/admed.157.0067>
- Carde, E. (2020). Inégalités sociales de santé et rapports de pouvoir : COVID-19 au Québec. *Santé Publique*, 32(5), 461-471.
- Careau, E. et Vallée, C. (2014). Recherche qualitative et scientificité (Trustworthiness). Dans *Guide pratique de recherche en réadaptation* (p. 489-507). De Boeck Supérieur. https://shs.cairn.info/article/DBU_GUILL_2014_01_0489
- Chanchlani, N., Buchanan, F. et Gill, P. J. (2021). Les effets indirects de la COVID-19 sur la santé des enfants et des jeunes. *Canadian Medical Association Journal*, 193(6), E229-E236. <https://doi.org/10.1503/cmaj.201008-f>
- Charette, J. et Borri-Anadon, C. (2022). Intégration et inclusion : interconnexions et oppositions dans deux domaines éducatifs au Québec. *Periferia*, 14(2), 62-88.
- Charland, P., Buteau, J., Bryere, M.-H., Deslandes Martineau, M., Arvisais, O. et Skelling-Desmeules, Y. (2022). *Crise sanitaire : les finissants du secondaire et les élèves en difficulté ont été les plus affectés*. <https://theconversation.com/crise-sanitaire-les-finissants-du-secondaire-et-les-eleves-en-difficulte-ont-ete-les-plus-affectes-167312>
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2017). *La qualité de vie à l'école : l'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves?* http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/171002Dossier_Synthese_Qualite_de_vie.pdf

- Corbo, C., Dagneau, L., Dinsmore, J., Houda-Pepin, F., Inchauspé, P., Simard, H. et Touzin, R. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle : rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. <https://www.collegeahuntsic.qc.ca/documents/ffeade4d-2eb5-4371-990f-c1064b4d9221.pdf>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Delès, R. (2021). « On n'y comprend rien ! » Dispositifs pédagogiques en ligne et inégalités d'accompagnement parental pendant le confinement. *Revue française de pédagogie*, 212(3), 31-41. <https://doi.org/10.4000/rfp.10755>
- Delorme, A., Lepage, J. et Bélanger, S. (2017). *Faire ensemble et autrement : plan d'action en santé mentale 2015-2020*. Gouvernement du Québec. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2017/17-914-17W.pdf>
- Deslandes-Martineau, M., Charland, P., Arvisais, O. et Vinuesa, V. (2020). *Éducation et COVID-19 : entre défis et possibilités*. Université du Québec à Montréal. <https://fr.ccunesco.ca/ideeslab/education-et-covid-19-entre-defis-et-possibilites>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. et Scollon, C. (2003). Subjective well-being is desirable, but not the summum bonum. Dans. University of Minnesota Interdisciplinary workshop on well-being.
- Doucouré, B. (2021). Crédibilité du chercheur, relation de confiance et éthique en recherche qualitative : l'impléxité à la croisée des chemins. *Recherches qualitatives*, 40(1), 46-60. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1076346ar>
- Dozois, D. J. A. et Mental Health Research, C. (2021). Anxiety and depression in Canada during the COVID-19 pandemic: A national survey. *Canadian Psychology/ Psychologie canadienne*, 62(1), 136-142. <https://doi.org/10.1037/cap0000251>
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques Psychologiques*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Éditions du Seuil.
- Dumas, J. E. (2013). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. De Boeck Supérieur.

- Dutercq, Y. (1998). L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales. *Revue française de pédagogie*, (123), 180-183. <http://www.jstor.org/stable/41200854>
- Encinar, P.-E., Tessier, D. et Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote. *Enfance*, 1(1), 37-60.
- Engzell, P., Frey, A., et 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>
- Espinosa, G., Rousseau, N. et St-Vincent, L.-A. (2023). La relation enseignant-élève dans le bien-être à l'école et les bonheurs d'apprendre et d'enseigner : la rencontre des perspectives d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12(2-3), 222-240. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1097146ar>
- Felouzis, G. (2009). *Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale*. <https://journals.openedition.org/sociologies/2977>
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Carmillot, S. et Impériale-Arfaine, L. (2016). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires? : Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Conseil national d'évaluation du système scolaire. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/felouzis_solo1.pdf
- Ferriere, S., Bacro, F., Florin, A. et Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : Intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, (3), 341-365.
- Florin, A., Mercier, C., Thanh Ngo, H., hang Bui, T. T. et Zanna, O. (2021). Bien-être scolaire et satisfaction de vie des collégiens en France et au Vietnam au temps de la COVID-19. *Enfance*, (4), 337-361.
- Fonds des nations unies pour l'enfance. (2020). *Les inégalités d'accès à l'enseignement à distance en pleine crise de la COVID-19 risquent d'aggraver la crise mondiale de l'apprentissage*. <https://www.unicef.org/fr/communiqu%C3%A9s-de-presse/les-in%C3%A9galit%C3%A9s-dacc%C3%A8s-%C3%A0-lenseignement-%C3%A0-distance-en-pleine-crise-de-la-covid>
- Fonte, D., Apostolidis, T. et Lagouanelle-Simeoni, M.-C. (2014). Compétences psychosociales et éducation thérapeutique du patient diabétique de type 1 : une revue de littérature. *Santé Publique*, 26(6), 763-777.

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Généreux, M., Marc D., D., Marie-Ève, C., Olivier, C.-P., Gabriel, B.-G. et Mathieu, R. (2021). *Impacts psychosociaux de la pandémie de COVID-19 : résultats d'une large enquête québécoise*. Centre de collaboration nationale des maladies infectieuses <https://ccnmi.ca/publications/impacts-psychosociaux-de-la-pandemie-de-covid-19/>
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gorza, M., Houzelle, N., Sempé, S., Lasbeur, L., Hamsany, M., Du Roscoät, E. et Cardoso, T. (2018). Promouvoir la santé de l'enfant en soutenant les compétences parentales: l'action de Santé publique France. *Enfances & Psy*, 77(1), 37-48.
- Gouvernement du Canada. (2023, 27 janvier). *Santé psychologique en milieu de travail*. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/services/sante-securite/rapports/sante-psychologique.html>
- Gouvernement du Québec. (2024, 29 juillet). *Mieux comprendre les troubles mentaux : troubles anxieux*. <https://www.quebec.ca/sante/sante-mentale/s-informer-sur-sante-mentale-et-troubles-mentaux/mieux-comprendre-troubles-mentaux/troubles-anxieux>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Ectj*, 29(2), 75-91.
- Henry, P. et Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, (11), 36-60.
- Houdassine, I. (2019). *Les écoles secondaires québécoises contribuent-elles à reproduire les inégalités sociales?* Radio Canada international. <https://www.rcinet.ca/fr/2019/04/17/les-ecoles-secondaires-quebecoises-contribuent-elles-a-reproduire-les-inegalites-sociales/>
- Human Rights Watch. (2021). *Graves conséquences de la pandémie sur l'éducation dans le monde : des mesures sont nécessaires pour compenser les pertes d'apprentissage, rendre l'école gratuite et accessible, élargir l'accès à Internet*. <https://www.hrw.org/fr/news/2021/05/17/graves-consequences-de-la-pandemie-sur-leducation-dans-le-monde>

- Hutchings, J. et Lane, E. (2005). Parenting and the development and prevention of child mental health problems. *Current opinion in psychiatry*, 18(4), 386-391.
- Institut de la Statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire, 2010-2011*. Gouvernement du Québec, <https://statistique.quebec.ca/fr/document/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2010-2011>
- Institut de la Statistique du Québec. (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017*. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2016-2017>
- Institut national de santé publique du Québec. (2020). *L'utilisation des écrans en contexte de pandémie de COVID-19 : quelques pistes d'encadrement*. <https://www.inspq.qc.ca/publications/3015-utilisation-ecrans-pistes-encadrement-covid19>
- Institute Aspen et National Commission on Social, Emotional, & Academic Development. (2019). *From a Nation at Risk to a Nation at Hope: Recommendations from the National Commission on Social, Emotional, & Academic Development*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606337.pdf>
- Kalubi, J., Riglea, T., Wellman, R. J., O'Loughlin, J. et Maximova, K. (2023). Disponibilité des interventions de promotion de la santé dans des écoles secondaires du Québec (Canada) selon le niveau de défavorisation scolaire. <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/reports-publications/health-promotion-chronic-disease-prevention-canada-research-policy-practice/vol-43-no-7-2023/accessibilite-interventions-promotion-sante-ecoles-secondaires-quebec-defavorisation-scolaire.pdf>
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Presses de l'Université de Montréal.
- Kirk, J. (2002). *Les enfants touchés par la guerre dans les écoles de Montréal*. Université McGill.
- Kong, C.-K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11, 111-129.
- Konu, A. et Rimpelä, M. (2002). *Well-being in schools : A conceptual model* (vol. 17). <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

- Lamarre, C. et Marcotte, D. (2014). *Anxiété et pleine conscience: la pratique en classe*. Réseau d'information pour la réussite éducative. https://rire.ctreq.qc.ca/anxiete_conscience/
- Lamboy, B., Arwidson, P., Du Roscoät, E., Fréry, N., Lecrique, J.-M., Shankland, R., Tessier, D. et Williamson, M.-O. (2022, 30 mars). *Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes : synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021*. <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-un-referentiel-pour-un-deploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes-synthese-de-l-etat-des-connaissances-scientif>
- Lamboy, B., Fortin, J., Azorin, J.-C. et Nekaa, M. (2015). *Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes*. <https://www.jetuil.asso.fr/wp-content/uploads/2019/09/CSP.pdf>
- Lamboy, B. et Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ? *Devenir*, 26(4), 307-325. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>
- Lane, J., Therriault, D., Dupuis, A., Gosselin, P., Smith, J., Ziam, S., Roy, M., Roberge, P., Drapeau, M., Morin, P., Berrigan, F., Thibault, I. et Dufour, M. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on the anxiety of adolescents in Québec. *Child & Youth Care Forum*, 51(4), 811-833. <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-021-09655-9>
- Lannegrand-Willems, L. (2017). La construction identitaire à l'adolescence: quelle place pour les émotions? *Les Cahiers Dynamiques*, 71(1), 60-66.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*.
- Luis, É. et Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales: définition et état des connaissances. 431, 12-16. <https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-definition-et-etat-des-connaissances>
- Magnan, M.-O. et Vidal, M. (2015). Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 217-247). Multimondes.
- Martin, C. et Arcand, L. (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires : pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes; en bref*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Ecole-Sante-Guide-Milieu-Scolaire-Partenaires-En-Bref.pdf>

- Maurin Souvignet, A. (2010). Le passage adolescent : habiter les interstices. *Le Télémaque*, 38(2), 129-142. <https://doi.org/10.3917/tele.038.0129>
- Mercier, C., Zanna, O., Florin, A. et Jacquin, J. (2022). *Bienvenue aux journées scientifiques sur : le bien-être des enfants et des jeunes en contexte de pandémie*. Centre de recherche en éducation; Nantes Université; Le Mans Université. <https://hal.science/hal03699111v1/file/R%C3%A9sum%C3%A9s%20du%20colloque%20240622.pdf>
- Metelien, F. (2019). *Rôle éventuel du travail social dans la lutte contre l'inégalité des chances scolaires en Haïti : cas d'un groupe d'élèves âgés de 18 à 22 ans dans la zone de Côte-Plage 18 de 2010 à 2015* [mémoire, Université d'État d'Haïti].
- Ministère de l'Éducation. (2006). Programme de formation de l'école québécoise : version approuvée; éducation préscolaire; enseignement primaire. article. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020, septembre 30). *Indices de défavorisation 2020-2021* [Document PDF]. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Stratégie ontarienne pour le bien-être en milieu scolaire*. https://www.msdsb.net/images/ADMIN/correspondence/2016/Strat%C3%A9gie_pour_le_bien_%C3%AAtre_en_milieu_scolaire_Document_de_discussion.pdf
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2023, 12 octobre). *Atlas de la Santé et des Services sociaux : variations de l'indice de défavorisation en 2006, 2011, 2016 et 2021*. <https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/informations-geographiques-et-de-population/atlas-de-la-sante-et-des-services-sociaux/carte-variations-de-l-indice-de-defavorisation/>
- Mooney, A. C., Jackson, K. E., Hamad, R., Fernald, L. C., Hoskote, M. et Gosliner, W. (2023). Experiences of distress and gaps in government safety net supports among parents of young children during the COVID-19 pandemic: a qualitative study. *BMC public health*, 23(1), 1099.
- Morse, J. M. (1990). *Qualitative nursing research: A contemporary dialogue*. Sage Publications.

- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Observatoire du développement de l'Outaouais. (2021). *L'Outaouais sous la loupe*. <https://odooutaouais.ca/wp-content/uploads/2021/01/ODO-infolettre-Janvier-2021-v1.5-1.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2020). *Éducation et COVID-19 : les répercussions à long terme de la fermeture des écoles*. <https://doi.org/10.1787/7ab43642-fr>
- Organisation des Nations unies. (2021). *La COVID-19, un accélérateur des inégalités sociales*. <https://unric.org/fr/la-covid-19-un-accelerateur-des-inegalites-sociales/>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2020). *Fracture numérique préoccupante dans l'enseignement à distance*. <https://www.unesco.org/fr/articles/fracture-numerique-preoccupante-dans-lenseignement-distance>
- Organisation internationale du Travail. (2020). *Le COVID-19 et le secteur de l'éducation*. https://www.ilo.org/sector/Resources/publications/WCMS_745392/1ang--fr/index.htm
- Organisation des Nations unies. (2020). *40 millions d'enfants n'ont pas reçu d'éducation précoce au cours de leur année préscolaire en raison de la COVID-19*. <https://news.un.org/fr/story/2020/07/1073541>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin. <https://shs.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019?lang=fr>.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D. et Bève, A. (2014). *Psychologie du développement humain* (8^e éd.). McGraw-Hill Education, Chenelière éducation.
- Papi, C. (2023). *De quelques effets de la crise sanitaire sur le milieu scolaire au Québec : symposium le virage numérique en contexte pandémique : quels impacts sur la santé globale des apprenants et des enseignants?* <https://r-libre.telug.ca/2954/1/De%20quelques%20effets%20de%20la%20crise%20sanitaire%20sur%20%282%29.pdf>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. International Academy of Education http://staging.iaoed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf

- Pelletier, M. et Rheault, S. (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles : l'influence du milieu socioéconomique : analyse exploratoire*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/49702>
- Pepin, M. (2017). Une étude de cas comme stratégie de recherche pour documenter l'apprentissage à s'entreprendre d'élèves du primaire. *Recherches qualitatives*, 36(1), 135-158.
- Persson, T. et Rousseau, C. (2009). School-based interventions for minors in war-exposed countries: A review of targeted and general programmes. *Torture: quarterly journal on rehabilitation of torture victims and prevention of torture*, 19(2), 88-101.
- Petit, N. (2022). Conduites addictives à l'adolescence : quelle prévention ? *L'information psychiatrique*, 98(3), 172-178. <https://doi.org/10.1684/ipe.2022.2392>
- Plumelle, B. (2021). Les fermetures d'écoles et leurs effets sur l'apprentissage des élèves. *Revue internationale d'éducation de vres*, (87), 31-37.
- Potvin, M. (2018). De l'interculturel à l'inclusion au Québec : des changements de paradigmes. Dans C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. d. P. Q. Odino (dir.), *La formation des éducateurs en contexte de diversité : une perspective comparative Québec-Brésil* (p. 75-90). Deep education press.
- Programme des Nations unies pour le développement. (2020). *Coronavirus versus inégalités : le prix de la pandémie de COVID-19 sera très différent selon les situations*. <https://feature.undp.org/coronavirus-vs-inequality/fr/>
- Robillard, R., Saad, M., Edwards, J., Solomonova, E., Pennestri, M.-H., Daros, A., Veissière, S. P. L., Quilty, L., Dion, K., Nixon, A., Phillips, J., Bhatla, R., Spilg, E., Godbout, R., Yazji, B., Rushton, C., Gifford, W. A., Gautam, M., Boafo, A., Swartz, R. et Kendzerska, T. (2020). Social, financial and psychological stress during an emerging pandemic : Observations from a population survey in the acute phase of COVID-19. *British Medical Journal Open*, 10(12). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-043805>
- Rousseau, N. et Espinosa, G. (2018). *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Presses de l'Université du Québec.
- Russo, K., Soares, R., Magnan, M.-O. et Borri-Anadon, C. (2020). *Droit à la santé ou droit à l'éducation? Inégalités en éducation pendant la première vague de la Covid-19 au Québec*. Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec.

- Schiltz, L. (2006). Grilles d'analyse de contenu basées sur l'approche phénoménologico-structurale. *Bulletin de la Société des Sciences Médicales du Grand Duché de Luxembourg*, 2, 265-280.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research : A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Shaffer, M.-E. (2021, 8 janvier). *Nouveau confinement, nouvelles règles*. Protégez-vous. <https://nouveaueurekacc.biblioproxy.uqtr.ca/Link/uqtr1/news%c2%b720210108%c2%b7PVW%c2%b7309412>
- Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D. et Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives recherches en éducation*, (29). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601>
- Société canadienne de pédiatre. (2022). *L'anxiété et les troubles anxieux*. <https://soinsdenosenfants.cps.ca/handouts/mentalhealth/anxiety-and-anxiety-disorders>
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I. et Dupéré, V. (2020). *Ados en confinement : entre détresse et soulagement*. The Conversation. <https://theconversation.com/ados-en-confinement-entre-detresse-et-soulagement-138890>
- Tardif-Grenier, K., Archambault, I., Dupéré, V., Marks, A. et Olivier, E. (2021). *Canadian Adolescents' Internalized Symptoms in Pandemic Times: Sex Differences and Association with Sociodemographic Characteristics, Confinement Habits, and Support*[1309-1325]. Research Square. <https://dx.doi.org/10.21203/rs.3.rs-93849/v1>
- Tisdell, E. J., Merriam, S. B. et Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons. https://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=tRpCEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Qualitative+research:+A+guide+to+design+and+implementation&ots=0CyQ1LT0t&sig=smpbJ8yOkY2pznzhV7On7x5NRy4&redir_esc=y#v=onepage&q=Qualitative%20research%3A%20A%20guide%20to%20design%20and%20implementation&f=false
- Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie*, 43(2), 30-49. <https://doi.org/10.7202/1034484ar>
- Unesco International Bureau of Education, International Academy of Education et Fernando, R. (2021). *Education and COVID-19 : Recovering from the Pandemic*

Crisis and Building Back Better. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. <https://policycommons.net/artifacts/8213938/leducation-et-la-covid-19/>

Vegas, E. (2020). *School closures, government responses, and learning inequality around the world during COVID-19*.

Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 375-398. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1018209ar>

Volante, L. et Klinger, D. A. (2023). *Dilemme de la perte d'apprentissage : le danger de faire du rattrapage pour finir quand même par prendre du retard*. <https://www.edcan.ca/articles/la-covid-19-et-le-dilemme-de-la-perde-dapprentissage/?lang=fr>

Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches et éducatons*. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/10451>

Walters, A. (2020). Inequities in access to education: Lessons from the COVID-19 pandemic. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter*, 36(8), 8-8.

Yin, R. K. (2009). *Case study research : Design and methods* (vol. 5). Sage.

ANNEXE 1 : Canevas d'entrevues

Entrevue 1 (avant la pandémie)

.....

1. Sexe : F ☐ M ☐

2. Age.....

3. Quel est le niveau scolaire de tes parents (possibilité d'avoir 2 réponses, si toutefois les parents n'ont pas le même niveau scolaire)

a) Universitaire b) professionnel c) secondaire d) primaire e) aucun

4. Quelle(s) profession(s) exercée (s) par tes parents ?

.....

Description des sujets abordés par l'entrevue	Objectif de recherche ciblé par l'entrevue	Questions d'entrevue
---	--	----------------------

<p>Les aspects psychosociaux avant la pandémie</p>	<p>Identifier les conséquences de la pandémie que vivent des élèves défavorisés du secondaire</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Comment décrirais-tu ta vie avant l'arrivée de la pandémie ? 2) Quels sont les éléments de difficultés d'adaptation auxquelles tu as dû confronter avant la pandémie? 3) Qu'est-ce que tu fais lorsque tu vis une situation difficile ? 4) Qu'as-tu fait pour avoir le contrôle de tes émotions et de ton stress ? 5) Dans quel type d'activités sociales avais-tu l'habitude de participer avant la pandémie ? 6) Pourrais-tu nous parler de tes relations sociales à l'école avant la pandémie ? 7) Pourrais-tu nous parler de tes relations avec tes parents avant la pandémie ? 8) Parle-nous de tes relations avec tes camarades ? 9) Parle-nous des relations que tu entretenais avec tes enseignants avant la pandémie ? 10) Parle-nous de ton
--	---	---

		<p>expérience avant la pandémie ?</p> <p>11) Comment présentes-tu l'environnement scolaire/l'ambiance de ton école avant la pandémie ?</p> <p>12) Comment décrirais-tu la situation socioéconomique de tes parents ?</p>
<p>Les facteurs contribuant au bien-être avant l'arrivée de la pandémie</p>	<p>Montrer en quoi que cela peut affecter leur bien-être subjectif</p>	<p>1) Quelles sont les facteurs qui pouvaient contribuer à ton bien-être dans la vie avant la pandémie ?</p> <p>2) Quels sont les facteurs qui pouvaient contribuer à ton mal-être dans la vie avant la pandémie ?</p> <p>3) Comment a été l'état de ta santé avant la pandémie ?</p> <p>4) Pourrais-tu nous parler de ta satisfaction à l'égard de la vie avant la pandémie ?</p> <p>5) Quelle est ta perception à l'égard de l'école</p>

		<p>et des apprentissages avant lapandémie?</p> <p>6) Comment est la relation entre ton école et ta famille ?</p> <p>7) Quels sentiments as-tu éprouvé avant l'arrivée de la pandémie</p>
--	--	--

Entrevue 2 (pendant la pandémie)

Description des sujets abordés par l'entrevue	Objectif de recherche ciblé par l'entrevue	Questions d'entrevue
Les aspects psychosociaux en contexte pandémie	Identifier les conséquences de la pandémie que vivent des élèves défavorisés du secondaire	<ol style="list-style-type: none"> 1) Comment décrirais-tu ta vie durant la pandémie ? 2) Quelles sont les difficultés auxquelles tu as dû faire face lors de pandémie ? 3) Pourrais-tu nous parler des changements apportés par la Covid dans ta vie ? Comment as-tu fait pour t'adapter à ses changements ? 4) Qu'as-tu fait pour avoir le contrôle de tes émotions et de ton stress lors de la pandémie ? 5) Dans quel type d'activités sociales as-tu participé lors de la pandémie (surtout lors du confinement) ? 6) Pourrais-tu nous parler de tes relations sociales lors de la pandémie ? 7) Pourrais-tu nous parler de tes relations avec tes parents pendant la pandémie ? 8) Pourrais-tu nous

		<p>parler de tes relations avec tes camarades lors de la pandémie ?</p> <p>9) Parle-nous des relations que tu as entretenues avec tes enseignants lors de la pandémie ?</p> <p>10) Comment décrirais-tu l'expérience de l'école à distance lors de la pandémie ?</p> <p>11) Parle-nous de l'environnement ou l'ambiance scolaire pendant lors de l'application des mesures sanitaires ?</p> <p>12) Comment décrirais-tu la situation socioéconomique de tes parents lors de la pandémie ?</p>
--	--	---

<p>Les facteurs pouvant impacter le bien-être</p>	<p>Montrer en quoi que cela peut affecter leur bien-être subjectif</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Quels sont les facteurs qui pouvaient contribuer à ton bien-être dans la vie pendant la pandémie ? 2) Quels sont les facteurs qui pouvaient contribuer à ton mal-être dans la vie pendant la pandémie ? 3) Comment décrirais-tu l'état de ta santé pendant la pandémie ? 4) Pourrais-tu nous parler de ta satisfaction à l'égard de la vie pendant la pandémie ? 5) Quelle est ta perception à l'égard de l'école et des apprentissages lors de la pandémie ? 6) Comment a été la relation entre ton école et ta famille ? 7) Quels sentiments as-tu éprouvé pendant la pandémie ?
---	--	---

Entrevue 3 (après la pandémie)

Description des sujets abordés par l'entrevue	Objectif de recherche ciblé par l'entrevue	Questions d'entrevue
Les aspects psychosociaux en contexte postpandémique	Identifier les conséquences de la pandémie que vivent des élèves défavorisés du secondaire	<ol style="list-style-type: none"> 1) Comment décrirais-tu ta vie après la pandémie ? 2) Quels sont les éléments de difficulté auxquelles tu as confronté après la pandémie ? 3) Qu'est-ce que tu fais maintenant quand tu vis une situation difficile ? 4) Comment fais-tu pour gérer tes émotions et ton stress après la COVID? 5) Dans quel type d'activités sociales as-tu participé après le passage de la pandémie ? 6) Pourrais-tu nous parler des relations sociales à l'école après la pandémie ? 7) Parle-nous de tes relations avec tes parents après la pandémie ? 8) Parle-nous de tes

		<p>relations avec tes camarades après la pandémie ?</p> <p>9) Parle-nous de ton expérience scolaire après la pandémie ?</p> <p>10) Comment présentes-tu l'environnement /l'ambiance de ton école après la COVID?</p> <p>11) Parle-nous de la relation existante entre ta famille et ton école après la COVID?</p> <p>12) Comment décrirais-tu le réseau social de tes parents après la pandémie?</p>
Les facteurs pouvant impacter le bien-être	Montrer en quoi que cela peut affecter leur bien-être subjectif	<p>1) Quels sont les facteurs qui pourraient contribuer à ton bien-être dans la vie en ce moment ?</p> <p>2) Quels sont les facteurs qui pourraient contribuer à ton mal-être dans la vie en ce moment ?</p> <p>3) Comment décrirais-tu l'état de ta santé après la pandémie?</p> <p>4) Pourrais-tu nous parler de ta satisfaction de la vie ?</p> <p>5) Parle-nous de ta satisfaction à l'égard de la vie après la COVID ?</p> <p>6) Quelle est ta perception à</p>

		<p>l'égard de l'école et des apprentissages présentement?</p> <p>7) Quels sentiments as- tu éprouvé après la pandémie</p>
--	--	---

ANNEXE II : Formulaire de consentement

Formulaire d'information et de consentement des participants

Titre du projet : Étude compréhensive sur les conséquences psychosociales de la pandémie de COVID-19 sur le bien-être des élèves défavorisés à l'école secondaire.

Mené par : Fedler Metelien, étudiant à la maîtrise en éducation (profil fondements et environnements de l'éducation), à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Sous la direction de : Carl Beaudoin, Professeur au département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Préambule

Cette étude vise à comprendre les conséquences psychosociales de la pandémie sur le bien-être des élèves à l'école secondaire. C'est pour cette raison que nous t'invitons à y participer. Cependant, nous te demandons de prendre le temps de bien lire ce formulaire avant de donner ton consentement. Étant donné que la lecture de ce formulaire pourra t'aider à comprendre en quoi tu vas t'embarquer si tu choisis de participer à cette recherche.

Ce formulaire peut contenir des mots que tu ne comprends pas. Nous t'invitons à poser toutes les questions que tu as au chercheur responsable de ce projet de recherche. Ne te gêne pas de lui demander de t'expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair pour toi. Prend tout le temps dont tu as besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre ta décision.

Résumé et objectif(s) du projet de recherche

L'arrivée de la pandémie a apporté des changements importants dans le quotidien et serait susceptible d'influencer la santé et le bien-être des élèves, particulièrement ceux issus des familles défavorisées. Ainsi, les objectifs du présent projet de recherche sont d'étudier les effets psychosociaux de la pandémie sur le bien-être des élèves à l'école secondaire.

Nature et durée de la participation

Ta participation à ce projet de recherche consiste à la passation de trois entrevues semi-dirigées d'une durée chacune de 90 minutes, en hiver 2025. À noter qu'il y aura une entrevue sur l'avant, le pendant et l'après de la pandémie. Les thèmes qui y seront abordés sont les suivants : compétences psychosociales (c'est-à-dire la capacité d'une personne à faire face efficacement aux exigences et aux défis de la vie quotidienne) et bien-être subjectif (c'est-à-dire l'évaluation faite par un individu à l'égard de sa satisfaction de la vie). Il est prévu que l'enregistrement de l'entrevue soit fait sur un support audio.

Risques et inconvénient

C'est peut-être difficile pour toi de parler de ta situation au temps de la COVID, parce que ça été une période remplie d'émotions. Si tel est le cas, ne t'inquiètes pas. Il y aura toujours un intervenant désigné par la maison des jeunes au cas où tu vivrais une situation difficile lors de l'entrevue. Le rôle de cet intervenant est de te prendre en charge et te permettre de bien vivre tes émotions. D'une façon spéciale, il sera là pour t'assurer un accompagnement bienveillant et empathique, t'offrir de l'écoute, valider tes émotions, t'aider à reprendre contrôle de tes émotions, te proposer des ressources, etc.

Avantages ou bénéfices

Le seul bénéfice prévu à ta participation est la contribution à la production du savoir au sujet de la pandémie. Le fait de participer à cette recherche t'offre l'occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité sur ton vécu pandémique. Tu prendras le temps pour répondre et tu as le droit de ne pas répondre à certaines questions si tu ne te sens pas à l'aise.

Compensation ou incitatif

Aucune compensation ne sera offerte.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à ton identification. Ta confidentialité sera assurée par un code numérique ou un nom fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'articles ou communication, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées dans une base de données protégée par un mot de passe sur le serveur de l'UQTR. Les seules personnes qui y auront accès seront le directeur de recherche et le chercheur. Ils sont tenus à respecter les règles liées à la confidentialité. Les enregistrements audio seront détruits (une fois transcrits sous forme de verbatim anonymisés) et ne seront pas utilisés à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

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 ou de te retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le consentement donné pour participer au projet ne te prive d'aucun droit au recours judiciaire en cas de préjudice lié à la recherche.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, tu peux communiquer avec le chercheur à son adresse courriel : fedler.metelien@uqtr.ca.

Surveillance des aspects éthiques de la recherche

Cette recherche est approuvée par un comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro (CER-24-314-07.01) a été émis le 12 décembre 2024.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, veuillez communiquer avec le secrétariat de l'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone 819-376-5011 poste 2139, sans frais 1-800-365-0922 poste 2139 ou par courrier électronique à cereh@uqtr.ca.

CONSENTEMENT**Engagement du chercheur**

Moi, Fedler Metelien, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant des participants humains.

Consentement du participant

Je,, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet : « Étude compréhensive sur les conséquences psychosociales de la pandémie de Covid-19 sur le bien-être des élèves défavorisés à l'école secondaire ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

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

Je consens à être enregistré (audio seulement)



Participant	Chercheur
Signature	Signature
Nom	Nom
Date	Date

ANNEXE III : Certificat éthique de la recherche avec les êtres humains



UQTR

Savoir.
Surprendre.

4746

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : **Étude compréhensive sur les conséquences psychosociales de la pandémie de covid-19 sur le bien-être des élèves défavorisés à l'école secondaire**

Chercheur(s) : Fedler Metelien
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT : **CER-24-314-07.01**

PÉRIODE DE VALIDITÉ : **Du 12 décembre 2024 au 12 décembre 2025**

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.



Me Richard LeBlanc
Président du comité



Anthony Voisard
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création
Date d'émission : 12 décembre 2024

ANNEXE IV : Lettre de demande de recrutement des participants

DEMANDE D'AUTORISATION D'ACCÈS AUX JEUNES POUR COLLECTE DE DONNÉES

Titre du projet : Étude compréhensive sur les conséquences psychosociales de la pandémie de Covid-19 sur le bien-être des élèves défavorisés à l'école secondaire

Étudiant-chercheur : Fedler Metelien

Université du Québec à Trois-Rivières

Direction : Carl Beaudoin

Université du Québec à Trois-Rivières

À l'attention de la direction de la MDJ Trait d'union de Victoriaville

La MDJ Trait d'union de Victoriaville a été sollicitée dans le but de recruter des participants âgés entre 14 à 17 ans pour participer à une étude portant sur la compréhension des conséquences psychosociales chez des jeunes défavorisés du secondaire lors de la pandémie de covid-19. Ce, pour collecter des données en lien avec les objectifs de recherche suivants : 1) Identifier les conséquences de la pandémie que vivent des élèves défavorisés du secondaire ; et 2) Comprendre en quoi cela peut affecter leur bien-être subjectif. Cette recherche pourrait faciliter l'adoption d'une posture bienveillante au niveau de l'enseignement, mais aussi la mise en œuvre des mécanismes d'aide et de soutien pour accompagner les élèves dans un contexte postpandémique.

En effet, nous aimerions avoir votre autorisation pour venir collecter les données pouvant nous permettre d'aboutir à la réalisation du projet. Pour ce faire, nous avons besoin de prendre contact avec les jeunes de la maison prénommée afin de définir un agenda d'activités. Ce projet a été soumis au comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Sachant que la participation à cette recherche se fait sur une base volontaire, libre et éclairée, chaque participant sera informé qu'il peut se retirer à n'importe quel moment durant le processus de la recherche.

Si vous souhaitez avoir plus d'informations sur la recherche ou pour toute question concernant ce projet, vous pourrez communiquer avec le responsable à son adresse courriel : fedler.metelien@uqtr.ca.

ANNEXE V : Réponse ou lettre d'acceptation



Victoriaville, 1^{er} octobre 2024

Objet : Réponse à votre demande d'accès à la collecte de données

Monsieur,

Nous donnons suite à votre demande d'accès à la collecte de données dont nous avons reçu le 27 septembre dernier, par laquelle vous souhaitez faire le recrutement des jeunes pour participer à votre recherche portant sur la compréhension des conséquences psychosociales chez des jeunes défavorisés du secondaire lors de la pandémie de covid-19.

Comme mentionné dans votre correspondance, nous aimerions à ce que votre étude se fasse réellement sur une base volontaire, libre et éclairée. Nous vous conseillons de prendre toutes les mesures nécessaires afin de protéger les informations pouvant conduire à l'identification de nos jeunes. Sur ce, nous espérons que la confidentialité demeure avant, pendant et après votre collecte de données. Cependant, le non-respect de la confidentialité et la protection de la vie privée de nos jeunes pourront nous permettre de mettre fin à cette entente, mais aussi engendrer des poursuites judiciaires.

Pour toute question supplémentaire, veuillez communiquer avec Nancy Ouellet aux coordonnées suivantes : mdjvicto@gmail.com/ 819-752-4767.

Nancy Ouellet
Directrice
288, rue Notre-Dame Ouest
Victoriaville (Qc) G6P 1S4