

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**Affects dépressifs, soutien social et motivation scolaire des jeunes pendant la première  
année de la pandémie**

THÈSE DE SPÉCIALISATION  
PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU BACCALAURÉAT EN PSYCHOLOGIE

PAR NOÉMIE VALLÉE

SOUS LA SUPERVISION DE JULIE LECLERC, M.Ps., Ph.D.

18 MAI 2023

## Remerciements

Je désire tout d'abord remercier ma directrice Julie Leclerc (M.Ps., Ph.D.), qui m'a donné des opportunités d'apprentissage et la chance de réaliser ce projet. Je suis reconnaissante de m'être fait accompagner et guider dans la nouveauté que représentent la recherche et la rédaction scientifique. Ses conseils constructifs m'ont permis de développer des habiletés qui me suivront dans mes futures expériences professionnelles et universitaires. Nos échanges furent teintés de bienveillance, ce qui m'a encouragé à plonger dans le monde de la science en psychologie. J'aimerais également remercier les membres du laboratoire d'études des troubles de l'ordre de la psychopathologie en enfance (LETOPE), qui ont été très accueillant.e.s et qui m'ont offert leur temps et conseil à travers le processus d'écriture de ce projet.

Je voudrais remercier Hugues Leduc, statisticien attiré aux étudiant.e.s de l'UQAM, qui m'a accompagné lors de mes analyses statistiques. Sa bonne humeur et sa disponibilité incalculable m'ont non seulement rassurée, mais m'ont également donnée envie d'en apprendre davantage sur l'univers des statistiques.

Finalement, je suis éternellement reconnaissante envers mes ami.e.s et ma famille qui m'ont toujours encouragée dans l'atteinte de mes objectifs. Leur soutien est inestimable à mes yeux. Je souhaite mentionner un énorme merci à Frederike Forget-Plouffe, qui a cru en moi et qui m'a offert un soutien inconditionnel rempli d'amabilité et de sincérité.

### Résumé

**Problématique.** Pendant la première année de la pandémie, des restrictions sanitaires ont été implantées (p. ex., fermeture des écoles, interdictions de rassemblements sociaux, période de confinement) afin de prévenir la propagation du coronavirus. Ces changements dans le quotidien des jeunes semblent avoir engendré une augmentation des affects dépressifs chez les adolescent.e.s et une diminution des contacts sociaux. Ces altérations pourraient influencer le soutien social reçu et perçu, qui est important pour le bien-être psychologique des jeunes, en diminuant l'accès aux ressources sociales positives. Également, la fermeture des écoles en présentiel semble avoir eu un effet négatif sur motivation scolaire durant cette même période. **Objectifs.** 1) Décrire les caractéristiques sociodémographiques et scolaires communes des jeunes qui ont manifesté des affects dépressifs; 2) Évaluer la relation entre la manifestation d'affects dépressifs et la présence d'indices de soutien social; 3) Évaluer la relation entre la manifestation d'affects dépressifs et la présence d'indices de motivation scolaire, entre mars 2020 à avril 2021. **Méthode.** Un questionnaire, évaluant l'attitude face à l'école ainsi que l'effet des enjeux de confinement sur la santé psychosociale, a été répondu par 173 élèves du secondaire. **Résultats.** Les analyses ont permis d'identifier des caractéristiques communes aux adolescent.e.s qui ont manifesté des affects dépressifs, de confirmer l'hypothèse d'une relation négative entre la manifestation d'affects dépressifs et des indices de soutien social et d'infirmer l'hypothèse d'une relation négative entre la manifestation d'affects dépressifs et des indices de motivation scolaire. **Discussion.** Les facteurs de risque de s'identifier au genre féminin et d'appartenir au deuxième cycle du secondaire sont partagés chez les adolescent.e.s qui ont présenté des affects dépressifs dans cette étude. Les résultats rapportent une sous-représentation du genre masculin chez ces mêmes adolescent.e.s, ce qui met en lumière l'importance de vérifier l'expérience affective vécue, en prenant en compte la possibilité d'une dissimulation des émotions chez le genre masculin. Également, certains facteurs, tel qu'un faible revenu financier et la présence de difficultés d'apprentissage, n'ont pas été montrés comme facteurs de risque, contrairement à ce que rapportent certains articles dans la littérature scientifique. En revanche, l'accès au soutien social est un facteur de protection important pour la manifestation d'affects dépressifs des jeunes faisant face à l'adversité.

Mots clés : affects, indices de symptômes dépressifs, restrictions sanitaires, soutien social, motivation scolaire

**Table des matières**

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>1</b>
<b>RÉSUMÉ .....</b>	<b>2</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>6</b>
1.1 PROBLÉMATIQUE.....	6
1.2 CADRE THÉORIQUE.....	7
1.2.1 <i>Les affects</i> .....	7
1.2.1.1 <i>Les symptômes dépressifs</i> .....	7
1.2.2 <i>Le soutien social</i> .....	8
1.2.3 <i>La motivation scolaire</i> .....	10
1.2.4 <i>Les changements affectifs, sociaux et motivationnels durant la pandémie de COVID-19</i> .....	10
1.2 OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES .....	12
<b>2. MÉTHODE.....</b>	<b>13</b>
2.1 PARTICIPANT.E.S .....	13
2.2.1 <i>Caractéristiques des adolescent.e.s qui ont rapporté des affects dépressifs</i> .....	13
2.2.2 <i>Mesure des affects dépressifs</i> .....	14
2.2.3 <i>Mesure des indices de soutien social</i> .....	14
2.2.4 <i>Mesure de l'indice de motivation scolaire</i> .....	14
2.3 PROCÉDURE .....	15
2.4 DEVIS DE RECHERCHE .....	16
2.5 ANALYSES STATISTIQUES.....	16
<b>3. RÉSULTATS.....</b>	<b>16</b>
3.1 PORTRAIT DES JEUNES DU SECONDAIRE AYANT MANIFESTÉ DES AFFECTS DÉPRESSIFS .....	16
3.2 ANALYSES SECONDAIRES .....	18
3.3 RELATION ENTRE LES AFFECTS DÉPRESSIFS ET LE SOUTIEN SOCIAL .....	18
3.4 RELATION ENTRE LES AFFECTS DÉPRESSIFS ET LA MOTIVATION SCOLAIRE.....	19
<b>4. DISCUSSION .....</b>	<b>19</b>
4.1 LIMITES.....	24
4.2 RETOMBÉES SCIENTIFIQUES .....	24
<b>5. CONCLUSION .....</b>	<b>25</b>
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>26</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>41</b>
ANNEXE A : GRAPHIQUE RÉPARTITION DES ÂGES DES JEUNES AYANT PRÉSENTÉ DES AFFECTS DÉPRESSIFS .....	41
ANNEXE B : GRAPHIQUE MANIFESTATION D' AFFECTS DÉPRESSIFS OU NON SELON LE NIVEAU SCOLAIRE .....	43

ANNEXE C : GRAPHIQUE RÉPARTITION DES SITUATIONS FAMILIALES DES JEUNES QUI ONT RAPPORTÉ DES AFFECTS DÉPRESSIFS OU NON .....	44
ANNEXE D : GRAPHIQUE PERTE D'EMPLOI OU NON D'UN PARENT SELON LA PERCEPTION DE LA SITUATION FINANCIÈRE FAMILIALE DES JEUNES QUI ONT RAPPORTÉ DES AFFECTS DÉPRESSIFS ..	45
ANNEXE E : TABLEAU CORRÉLATION ENTRE LES AFFECTS DÉPRESSIFS ET LE SOUTIEN SOCIAL	46
ANNEXE F : TABLEAU CORRÉLATION ENTRE LES AFFECTS DÉPRESSIFS ET LA MOTIVATION SCOLAIRE .....	47
ANNEXE G : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE .....	48
ANNEXE H : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT .....	49
ANNEXE I : VERSION DU QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE GRANDIR PENDANT LA PANDÉMIE ..	51

### Liste des tableaux et graphiques

Tableau 1. Corrélation entre les affects dépressifs et le soutien social chez les participant.e.s.....	20
Tableau 2. Corrélation entre les affects dépressifs et la motivation scolaire chez les participant.e.s .....	20
Graphique 1. Répartition des âges des jeunes ayant rapporté des affects de tristesse et d'irritabilité.....	17
Graphique 2. Répartition des jeunes du secondaire ayant rapporté des affects de tristesse et d'irritabilité selon leur niveau scolaire.....	17
Graphique 3. Répartition des situations familiales des jeunes du secondaire ayant rapporté des affects de tristesse et d'irritabilité.....	18
Graphique 4. Perte d'emploi ou non d'un parent en fonction de la perception de la situation financière familiale des jeunes ayant rapporté des affects de tristesse et d'irritabilité.....	18

## 1. Introduction

### 1.1 Problématique

Pendant la première année des restrictions sanitaires de la pandémie du coronavirus (COVID-19), les difficultés émotionnelles comme la dépression semblent avoir augmenté (Institut national de santé publique du Québec, 2021). L'augmentation d'affects dépressifs, comme la tristesse et l'irritabilité, semble davantage visible chez les adolescent.e.s du secondaire que chez les élèves du primaire (Leclerc et al., 2021). La fermeture des écoles durant les restrictions sanitaires de la pandémie a obligé les jeunes à adapter leur quotidien, notamment en modifiant les routines scolaires et les contacts interpersonnels. Ces changements semblent avoir contribué à l'augmentation des affects dépressifs chez les adolescent.e.s (Généreux et al., 2022). Étant donné la situation particulière et inédite au Québec, il est possible de se demander si les facteurs de risque de présenter des affects dépressifs ont pu être modifiés en fonction de ce changement de paradigme (UNESCO, 2020). Ainsi, il est pertinent de décrire les caractéristiques communes (p. ex., l'âge, le genre, la situation à l'école, la situation à la maison) présentes chez les adolescent.e.s du secondaire qui ont manifesté des affects dépressifs pendant la première année de la pandémie.

En général, le manque de soutien social de la famille, des pairs et des enseignant.es peut influencer la manifestation de détresse psychologique chez les adolescent.e.s (Suveg et al., 2005; Rapee, 2012; Chan, 2008; Colarossi & Eccles, 2003; Fredriksen & Rhodes, 2004; Cheung, 1995). Puisque la pandémie a entraîné une diminution des rassemblements et des contacts sociaux, il est pertinent d'examiner la relation entre les indices de soutien social et la manifestation d'affects dépressifs chez les adolescent.e.s pendant la première année des restrictions sanitaires de la pandémie.

Les changements de modalité de scolarisation peuvent avoir un effet sur la motivation scolaire. Les élèves ayant reçu un enseignement en ligne semblent avoir une motivation scolaire plus faible que des élèves ayant reçu un enseignement en présentiel avant les restrictions sanitaires (Falardeau et al., 2022). Présenter des affects dépressifs est un facteur de risque qui peut influencer négativement l'expérience scolaire des élèves (Roeser et al., 2000; Rapee et al., 2005 ; Stallard, 2010). Puisque depuis la pandémie il semble avoir une diminution de la motivation scolaire et une augmentation des affects dépressifs, il est pertinent d'explorer la relation entre ces deux variables pendant la première année des restrictions sanitaires de la pandémie.

## **1.2 Cadre théorique**

### ***1.2.1 Les affects***

Les affects correspondent à un état affectif qui englobe les émotions et l'humeur (Kullar, 2022). Les émotions sont définies comme des réactions brèves, directes et intenses en réponse à des indices ou des stimuli de l'environnement (p. ex. : la colère et la tristesse) (Cacioppo & Gardner, 1999; Dennett, 1987; Russell, 2003; Thayer, 1989). Ainsi, les émotions sont centrées sur un objet ou une intention, tandis que l'humeur est plus diffuse et davantage reliée à des sentiments généraux (p. ex. : la solitude et l'irritabilité) (Beedie et al., 2005; Dennett, 1987; Parkinson, 1996; Russell, 2003). L'humeur se distingue aussi par le fait qu'elle représente un état plus global qui ne réfère pas à une réponse momentanée, mais plutôt une accumulation dans le temps (Beedie et al., 2005; Dennett, 1987; Parkinson, 1996; Russell, 2003). Les affects, en réponse à des éléments stressants de l'environnement externe, peuvent créer un déséquilibre psychologique et émotionnel (Stora, 2010). La tristesse et l'irritabilité sont des affects qui peuvent altérer le fonctionnement et, s'ils persistent dans le temps, être des indicateurs de symptômes dépressifs (APA, 2022). Notamment, 20 % à 59 % des adolescent.e.s rapportent vivre des périodes prolongées d'affects dépressifs (Lanson & Marcotte, 2011).

#### ***1.2.1.1 Les symptômes dépressifs***

Généralement, les symptômes dépressifs se caractérisent par la présence des affects de vide, de tristesse, d'irritabilité, de culpabilité excessive, d'anhédonie, ainsi que de la difficulté à se concentrer ou des pensées de mort récurrente (APA, 2022). Porter son attention sur les émotions négatives (p. ex., tristesse) et moins sur les émotions positives (p. ex., joie) fait généralement partie du processus cognitif des individus qui présentent des symptômes dépressifs (Disner et al., 2011; Gollan et al., 2008). Lorsque des symptômes dépressifs sont persistants, une triade négative dans laquelle la vision de soi, du monde et du futur peut être perturbée (Hollon & Beck, 1979). Cette triade négative est issue de fausses croyances lors d'interactions avec l'environnement qui, en retour, affecte l'humeur et les émotions (Beck & Alford, 2009; Chaloult, 2008).

Les symptômes dépressifs apparaissent souvent entre 13 et 15 ans et augmentent entre les âges de 15 et 18 ans (Cohen & al., 1993; Hankin & al., 1998; Petersen et al., 1993). Le genre féminin rapporte plus de symptômes dépressifs que le genre masculin (Wade & al., 2002). En outre, la prévalence est plus élevée lorsque le niveau socio-économique est faible (Shanahan et al., 2011).



L'exposition à des événements stressants, incluant la séparation des parents, les conflits familiaux et les conflits avec les pairs, est liée aux symptômes dépressifs, surtout chez le genre féminin (Kendler et al., 2000; Hankin et al., 2015). Une étude, ayant comme objectif d'examiner les facteurs de risque psychosociaux dépressifs chez les adolescent.e.s (n=1709), montre que la chronicité du stress semble avoir plus d'effet que l'intensité du stress sur le développement de symptômes dépressifs (Lewinsohn et al., 1999).

Le fonctionnement social peut être altéré lorsqu'il y a présence de symptômes dépressifs, puisque le contenu des discussions est souvent négatif et la qualité ainsi que la quantité des interactions verbales ou non verbales sont restreintes (Lanson et Marcotte, 2011). Roeser et collaborateurs (2000) mentionnent que les élèves (n=1480) qui présentent de la détresse émotionnelle, telle que la tristesse persistante, ont une vision négative de leur compétence scolaire qui peut affecter le rendement scolaire à long terme. (Birmaher et al., 2004; Försterling & Binsler, 2002; Kaltiala-Heino, Rimpelä, & Rantanen, 1998; Marcotte et al., 2001).

### ***1.2.2 Le soutien social***

Le soutien social se caractérise par l'ensemble de maintes formes d'aide, c'est-à-dire différentes ressources sociales utilisées pour faire face aux adversités de la vie (Tousignant, 1988). Les comportements de soutien social comprennent la rétroaction, les conseils, les interactions intimes positives et à l'aide matérielle (Barrera et al., 1981). Un faible soutien social peut être associé à un niveau élevé de détresse psychologique (Caron & Guay, 2005; Vendette & Marcotte, 2000). Les réseaux de soutien pour les jeunes sont généralement la famille, les pairs et le milieu scolaire, notamment le personnel enseignant avec qui ils ont un contact quotidien.

Les relations familiales influencent le développement psychosocial de l'adolescent.e.s (Dubé et al., 2004). Un niveau élevé de soutien familial chez les adolescent.e.s permet un plus haut taux d'ajustement lors de situations stressantes et un plus bas taux de détresse psychologique que chez ceux qui ont un soutien familial faible (Holahan et al., 1995; Cornwell, 2003; Lewinsohn et al., 1994). Au sein de la famille, les comportements de soutien réfèrent aux actions employées concrètement par ses membres pour venir en aide à l'adolescent.e (Barrera, 1986; Chwalisz & Vaux, 2000). Par exemple, l'empathie, l'écoute et les encouragements sont des composantes favorisant un soutien familial positif (Duchesne, 2008). L'étude de Crouter et collaborateurs (2004) rapporte que plus les membres d'une famille passent du temps ensemble (p. ex., repas en

famille, sorties en famille, jeux en famille), plus les relations sont perçues comme étant positives (p. ex., chaleureuses, intimes et aimantes). La perception d'un soutien social élevée est un facteur de protection qui diminue de 47% les risques de symptômes dépressifs (Scardera et al., 2020). Une autre composante des comportements de soutien englobe les actions de soutien pratique (p. ex., soutien financier, matériel, déplacements) (Duchesne, 2008). Le revenu familial faible constitue un facteur de stress qui peut exacerber les conflits interpersonnels et la détresse psychologique (Kairouz & Demers, 2003).

À l'adolescence, la distanciation du milieu familial afin d'acquérir de l'indépendance et de l'autonomie ainsi que l'augmentation de l'importance du réseau des pairs sont fréquentes (Dubé et al., 2004). Les relations avec les pairs affectent la personnalité, la confiance en soi, la sociabilité, les valeurs et le parcours scolaire (Hernandez et al., 2012). Entretenir des relations de qualité avec les ami.es demeure un facteur de protection important qui procure un espace sécurisant, augmentant les habiletés des adolescent.e.s à faire face aux changements, à développer leur identité et leur sentiment de bien-être psychologique (Call & Mortimer, 2001; Piaget, 2005). L'apparition et l'augmentation de symptômes dépressifs sont liées à la perception d'un manque de soutien, à la démonstration d'insatisfaction et à un niveau élevé d'instabilité dans l'ensemble des relations amicales (Burton et al., 2004; Cornwell, 2003; Lewinsohn et al., 1994; Vendette & Marcotte, 2000; Chan, 2008). De manière générale, le genre féminin est plus vulnérable que le genre masculin face aux difficultés dans les relations avec les pairs, tout en accordant plus d'importance aux relations intimes ainsi qu'à l'évitement de l'isolement et du rejet social (Hankin et Abramson, 2001; Lévesque & Marcotte, 2009).

Le réseau de soutien des enseignant.es comprend la relation entre un élève et son enseignant.e. La nature de cette relation (p. ex., bienveillante, chaleureuse, conflictuelle) influence le fonctionnement psychosocial de l'élève (Fredriksen & Rhodes, 2004). L'étude de Brewster et Bowen (2004) montre que le soutien des enseignant.e.s est significativement lié à une perception positive de l'élève envers l'école (n=5016). Également, lorsque l'élève perçoit avoir du soutien et une relation positive avec l'enseignant.es, ses symptômes dépressifs tendent à diminuer et son estime de soi tend à augmenter (Colarossi & Eccles, 2003; Fredriksen & Rhodes, 2004). Une étude menée auprès de 134 élèves âgés de 12 à 18 ans montre qu'une relation chaleureuse avec

l'enseignant.e est un facteur de protection pour celles et ceux en difficulté d'adaptation scolaire ou qui ne reçoivent pas le soutien scolaire nécessaire à l'extérieur de l'école (Fallu et Janosz, 2003).

### ***1.2.3 La motivation scolaire***

Auger et Bouchelart (2015) définissent la motivation scolaire comme le résultat d'un amalgame de conditions qui pousse l'élève à agir, qui le stimule et qui crée un mouvement d'action. La théorie Attente-valeur de Eccles & Wigfield (2002) stipule que la motivation scolaire se caractérise notamment par les attentes de succès et la valeur attribuée aux apprentissages. Les attentes de succès réfèrent à l'efficacité personnelle qui se conceptualise par un sentiment de compétence lié aux tâches, un sentiment d'auto-efficacité cognitif ainsi qu'une perception de contrôle quant à la réussite (Eccles & Wigfield, 2002 ; Wigfield et al., 2012; Bandura, 1977 ). La valeur attribuée aux apprentissages se base entre autres sur les caractéristiques liées à l'intérêt quant au plaisir et l'importance face aux tâches scolaires (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield et al., 2012). En ce sens, une diminution de la valeur attribuée à la tâche entraîne un changement dans les comportements scolaires pouvant diminuer les efforts, l'engagement et la réussite (Barron & Hulleman, 2014) . D'ailleurs, les élèves qui présentent des symptômes dépressifs tendent à rapporter de faibles perceptions face à l'école et à leur compétence scolaire (Roeser & Eccles, 1998, Roeser et al., 2000; Stallard, 2010). Précisément, les symptômes dépressifs sont positivement corrélés à la détérioration du rendement académique et au risque de décrochage scolaire (Marcotte et al., 2001; Birmaher et al., 2004; Försterling & Binsler, 2002; Kaltiala-Heino et al., 1998).

### ***1.2.4 Les changements affectifs, sociaux et motivationnels durant la pandémie de COVID-19***

La COVID-19 est une maladie infectieuse et contagieuse causée par le virus SARS-CoV-2 (Canada, 2020). Celle-ci s'est répandue au Québec et à travers le monde en 2020, générant un taux de mortalité de 1% à 3% (Canada, 2020; Huang et al., 2020; Institut national de santé publique du Québec, 2022). En réponse à la déclaration de l'état de pandémie mondiale par l'Organisation mondiale de la Santé, le gouvernement québécois décrète l'état d'urgence sanitaire en mars 2020 (Gouvernement du Québec; 2022). À cet effet, des restrictions sanitaires en guise de prévention (p. ex., la fermeture des commerces non essentiels, la fermeture d'institution scolaire, l'interdiction de rassemblement intérieur et extérieur) ont été mises en place (Achou et al., 2020; Institut national de santé publique du Québec, 2022) . Conséquemment, il y a eu une interruption de

l'enseignement en présentiel pour l'année scolaire à partir du 16 mars 2020 (Institut national de santé publique du Québec, 2022). Ainsi, les modalités d'évaluation et d'enseignement ont dû être réorganisées rapidement, avec la possibilité d'offrir l'enseignement en ligne à partir du 11 mai 2020 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020a). Ces changements au sein du fonctionnement quotidien semblent avoir contribué à l'augmentation d'humeurs négatives et d'isolement chez les élèves, selon les premières études (Leclerc et al., 2021; Loades et al., 2020; Tardif-Grenier et al., 2021).

Une étude a comparé des rapports de santé mentale pré-pandémique à des rapports de santé mentale intrapandémique et rapporte qu'il y a une détérioration de la santé psychologique chez les adolescent.e.s depuis la pandémie (Hawke et al., 2020). La détérioration de la santé psychologique semble plus importante chez les participant.e.s ayant des antécédents cliniques de santé mentale (p. ex., diagnostic de trouble dépressif) que ceux qui n'en ont pas (Hawke et al., 2020). Par contre, l'effet du temps sur la détérioration de la santé psychologique est plus grand chez les participant.e.s qui n'ont pas d'antécédent clinique de santé mentale (Hawke et al., 2020). Une méta-analyse portant sur l'évolution des problèmes de santé mentale pendant la pandémie rapporte que l'Amérique du Nord aurait un taux de prévalence de dépression plus élevé en comparaison de l'Europe, l'Asie et l'Amérique Latine. (Cénat et al., 2022). De mai 2020 à fin avril 2021, au Québec, les affects dépressifs semblent avoir augmenté davantage chez les jeunes du secondaire que du primaire (Leclerc et al., 2021). De plus, les résultats d'une enquête menée sur la santé psychologique des jeunes de 12 ans à 25 ans lors de la deuxième vague de la pandémie au Québec indiquent qu'environ la moitié présentait des signes de dépression majeure (p. ex., tristesse et irritabilité) basés sur les critères diagnostiques décrits dans le DSM-IV (Généreux et al., 2022). Plusieurs facteurs ont participé à cette augmentation dont la fermeture des écoles et l'arrêt des activités sportives et culturelles (Généreux et al., 2022). Notamment, l'école est un endroit faisant la prévention et la promotion de stratégies pour maintenir une bonne santé psychologique en offrant plusieurs ressources aux jeunes (p. ex., matérielles, alimentaires, psychologiques) (Association canadienne pour la santé mentale, 2023).

Une étude menée auprès de deux cohortes indépendantes d'adolescent.e.s du secondaire en enseignement en ligne lors de la pandémie (n=601) a été comparée à l'étude d'un groupe d'élèves du même âge réalisée en 2010 qui reçoivent un enseignement en présentiel (n=896) et montre une

différence de moyenne significative entre les deux groupes en ce qui concerne la motivation scolaire (Falardeau et al., 2022). Cette même étude a aussi comparé le groupe de 2020 à un groupe d'élèves en 2021 (n=3335) ayant reçu un enseignement en ligne une journée sur deux pour la majorité de l'année scolaire et montre que les différences de moyennes de motivation scolaire ne font qu'augmenter avec le temps (Falardeau et al., 2022). La perception de compétence et le sentiment d'appartenance envers l'école sont aussi significativement plus bas dans les groupes d'élèves en enseignement en ligne (Falardeau et al., 2022). Le manque de contact avec les enseignant.es durant la première année de la pandémie semble avoir contribué à la diminution du sentiment d'auto-efficacité personnel et à la baisse de motivation des élèves (Baudoin et al., 2020). Par ailleurs, une diminution de la satisfaction scolaire et une augmentation des difficultés scolaires avec le temps semblent aussi avoir été observées durant la première année de la pandémie (Leclerc et al., 2021).

Considérant les changements affectifs qui semblent être dus aux modifications dans le fonctionnement quotidien des jeunes (p. ex., fermeture des écoles et mesures d'éloignement social), la présente étude vise à brosser le portrait des adolescent.e.s qui ont manifesté des affects dépressifs durant les restrictions sanitaires liées à la pandémie. L'étude vise également à investiguer s'il existe un lien entre les changements affectifs et les facteurs sociaux et motivationnels des jeunes. Autrement dit, elle veut vérifier l'influence des facteurs de soutien social et de motivation scolaire, qui pourraient être liés à la manifestation d'affects dépressifs.

## **1.2 Objectifs et hypothèses**

Le premier objectif est de décrire les caractéristiques des adolescent.e.s au secondaire qui ont manifesté des affects dépressifs entre mars 2020 et avril 2021.

Le second objectif vise à vérifier la relation entre la présence d'indices de soutien social et la manifestation d'affects dépressifs chez les adolescent.e.s au secondaire spécifiquement durant la première année des restrictions sanitaires de la pandémie de COVID-19. L'hypothèse émise est qu'il existe une relation négative entre le niveau d'affects dépressifs et la présence d'indices de soutien social chez les adolescent.e.s du secondaire au Québec entre mars 2020 et avril 2021.

Le troisième objectif vise à vérifier la relation entre la présence d'indices de motivation scolaire et la manifestation d'affects dépressifs chez les adolescent.e.s du secondaire, durant la première année des restrictions sanitaires de la pandémie de COVID-19. L'hypothèse émise est

qu'il existe une relation négative entre la présence d'indices de motivation scolaire et la manifestation d'affects dépressifs chez les adolescent.e.s du secondaire au Québec entre mars 2020 et avril 2021.

## 2. Méthode

### 2.1 Participant.e.s

La présente étude utilise les données de 173 adolescent.e.s âgé.es de 14 à 18 ans ( $M=15,42$ ,  $ET=1,11$ ) au Québec qui ont répondu au questionnaire du projet « Grandir pendant la pandémie ». Ce projet est une enquête populationnelle québécoise qui s'est étendue de mai 2020 à fin avril 2021 (Leclerc et al., 2021). L'enquête populationnelle mentionnée ci-dessus avait comme objectif de comprendre les effets de la non-fréquentation scolaire et les enjeux de confinement sur la santé psychosociale ainsi que les attitudes face à l'école des jeunes du secondaire. Le critère d'inclusion de cette étude est d'appartenir au groupe d'âge de 14 et 18 ans. L'échantillon est composé de 43 personnes qui s'identifient au genre masculin, 128 personnes qui s'identifient au genre féminin, une personne qui s'identifie au genre non binaire et une personne s'identifie comme non genrée.

### 2.2 Instrument de mesure

Les participant.e.s ont répondu à un questionnaire en ligne anonymement. Le questionnaire utilisé dans la présente étude comprend entre 78 et 118 questions selon les réponses des participant.e.s. Il comprend des questions brèves, avec des échelles ordinales de type Likert et des questions dichotomiques. Ce questionnaire a été créé spécifiquement pour le projet Grandir pendant la pandémie<sup>1</sup>. L'instrument comprend quatre sections, une section sur le volet sociodémographique (10 questions), une section sur le volet scolaire incluant les attitudes face à l'école en temps de pandémie (31 questions), une section sur le volet social incluant les variables psychosociales (environ 58 questions) et des questions ouvertes optionnelles afin d'exprimer les principales préoccupations des participant.e.s (6 questions).

#### 2.2.1 Caractéristiques des adolescent.e.s qui ont rapporté des affects dépressifs

Les caractéristiques des adolescent.e.s qui manifestent des affects dépressifs ont été ciblées à l'aide des sections sociodémographique et scolaire du questionnaire. Ces caractéristiques sont :

---

<sup>1</sup> Certaines questions sont tirées du *COVID-19 Adolescent Symptom & Psychological Experience Questionnaire* et du *Adolescent Social Connection & Coping during COVID-19 Questionnaire* (Pfeifer et al., 2020).

genre, âge, année scolaire, institution scolaire, présence de difficulté d'apprentissage ou de trouble neurodéveloppemental, situation familiale et situation financière des parents.

### ***2.2.2 Mesure des affects dépressifs***

Afin de mesurer le niveau d'affects dépressifs, la présente étude utilise les réponses d'une question du volet social qui s'intéresse aux sentiments des jeunes depuis les dernières semaines. Les affects de tristesse et d'irritabilité ont été sélectionnés parmi les affects présentés dans le questionnaire, puisque ce sont deux affects qui sont visibles au sein des symptômes dépressifs du DSM-5 (APA, 2022). Les scores à la question qui mesure le niveau de tristesse et d'irritabilité sont mesurés à l'aide d'échelles de Likert (de *Pas du tout* à *Énormément*). Les participant.e.s ayant répondu vivre assez ou énormément de tristesse et assez ou énormément d'irritabilité seront identifié.e.s comme présentant des affects dépressifs. Les participant.e.s ayant répondu vivre peu ou pas du tout de tristesse et peu ou pas du tout d'irritabilité seront identifié.e.s comme ne présentant pas d'affects dépressifs.

### ***2.2.3 Mesure des indices de soutien social***

Neuf questions sont utilisées afin de mesurer des indices de soutien social chez les adolescent.e.s dans trois sphères (famille, ami.es et enseignant.es). La variable de soutien social est mesurée à l'aide des neuf questions qui s'intéressent au niveau socio-économique familial, au niveau d'activités familiales pendant la pandémie, au niveau de conflit familial depuis la pandémie, à la démonstration de tendresse familiale et au climat familial, à l'arrêt ou non des fréquentations amicales, à la fréquence hebdomadaire que la personne parle avec ses amis, à l'aide aux devoirs et aux contacts avec les enseignant.es lors des restrictions sanitaires. Ces questions sont mesurées sur des échelles de Likert (de *Pas du tout* à *Énormément*), à l'exception de la question concernant l'aide aux devoirs qui est dichotomique (oui ou non). Les scores de chaque question sont comptabilisés et convertis en score Z à partir du logiciel SPSS. La moyenne de ces scores Z constitue le score total du soutien social.

### ***2.2.4 Mesure de l'indice de motivation scolaire***

Afin de mesurer l'indice de motivation scolaire, six questions qui font référence aux dimensions de la théorie Attente-valeur ont été utilisées. Ces dimensions sont l'intérêt, l'importance et l'efficacité personnelle. L'intérêt s'évalue par les questions qui ciblent à quel point l'élève aime l'école et à quel point apprendre de nouvelles choses manque à l'élève. L'importance

s'évalue par les questions qui ciblent à quel point c'est important pour l'élève de réussir et à quel point c'est important pour l'élève de retourner à l'école. L'efficacité personnelle s'évalue par les questions qui ciblent à quel point l'élève considère avoir de la difficulté à l'école et à quel point c'est difficile pour l'élève de faire des travaux à la maison. Les réponses sont mesurées sur des échelles de Likert. L'indice de motivation scolaire est la moyenne des scores obtenus à ces questions et il permet de répondre au troisième objectif de cette étude. Le choix des questions associé à chaque dimension a fait l'objet d'un accord inter-juge au sein de membre du laboratoire d'étude des troubles de l'ordre de la psychopathologie en enfance du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.

### **2.3 Procédure**

Le recrutement des participant.e.s s'est fait par la publication de deux affiches sur les réseaux sociaux à travers des plateformes telles que Facebook, Tik tok, Instagram et Twitter. Les affiches ont aussi été présentées par des programmes et organisations en ligne destinés aux jeunes et à leurs parents (p. ex., Tel-Jeune, la Fondation Jasmin Roy), ainsi que sur des sites web d'organisme éducatifs québécois tels qu'École ouverte et des centres de services scolaires affiliés au CIUSSS de l'Est-de-l'Île-de-Montréal. Des communiqués de presse en collaboration avec le CIUSSS de l'Est-de-l'Île-de-Montréal ont aussi été émis afin de maximiser la visibilité et le recrutement de ceux-ci. Ces affiches invitent les participant.e.s à aller sur un site Internet qui propose aux adolescent.e.s de répondre à des questions sur leurs attitudes envers l'école et face à la pandémie de COVID-19. Un lien vers Qualtrics UQAM, sur les serveurs uqamiens, était ensuite affiché. Les participant.e.s ont d'abord signé un formulaire d'information et de consentement, acceptant que leurs réponses soient utilisées à des fins de recherche scientifique (voir formulaire de consentement en annexe). Par la suite, les participant.e.s ont répondu aux quatre sections du questionnaire (sociodémographique, scolaire, social et questions ouvertes). Le questionnaire prend environ 20 minutes à compléter. Les données et résultats sont traités de manière confidentielle et les dossiers des participant.e.s sont codifiés par numéro. Aucune compensation n'a été offerte aux participant.e.s à la suite de leur participation. L'étude a été approuvée par le comité d'éthique scientifique du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Est-de-l'Île-de-Montréal (voir en annexe).



## 2.4 Devis de recherche

Le devis de cette recherche est un devis quantitatif corrélationnel à mesure unique. Ce devis permet d'explorer si les indicateurs de symptômes dépressifs (irritabilité et tristesse) sont corrélés avec des composantes du soutien social. Il permet aussi d'analyser la relation entre les indicateurs de symptômes dépressifs et les composantes indiquant le niveau de motivation scolaire.

## 2.5 Analyses statistiques

Les analyses statistiques seront produites sur le programme d'analyse *IBM SPSS Statistics*. La taille de l'échantillon est de 173 participant.e.s. Ce nombre est suffisant pour détecter une taille d'effet entre petite et moyenne  $r = 0.21$ . Ce calcul de puissance a été effectué sur le logiciel *G\*Power* version 3.1 (Faul et al., 2007). Afin de répondre au premier objectif, des analyses descriptives (moyennes, prévalence, écarts-types, étendues) des caractéristiques des adolescent.e.s manifestant des affects dépressifs seront effectuées. Ensuite, dans le but de répondre au second objectif, une corrélation sera effectuée afin de vérifier s'il existe une relation entre le niveau d'affects dépressifs et le score de soutien social des 173 participant.e.s de l'échantillon. Également, pour répondre au troisième objectif, une corrélation sera effectuée afin de vérifier s'il existe une relation entre le niveau d'affects dépressifs et le score de motivation scolaire des 173 participant.e.s de l'échantillon.

## 3. Résultats

### 3.1 Portrait des jeunes du secondaire ayant manifesté des affects dépressifs

Le premier objectif de cette étude est de décrire les caractéristiques des adolescent.e.s du secondaire qui manifestent des affects dépressifs entre mars 2020 et avril 2021. Basé sur les réponses au questionnaire de l'étude « Grandir pendant la pandémie », l'objectif cible les participant.e.s ayant manifesté.e des affects dépressifs dans la période mentionnée. Parmi les 173 participant.e.s, 31 ont indiqué un score de 4 ou 5 sur les échelles de Likert aux questions concernant le fait de ressentir de la tristesse et de l'irritabilité. Ces 31 participant.e.s ont fait l'objet d'une analyse descriptive qui inclut les variables : genre, âge, année scolaire, institution scolaire, présence de difficulté d'apprentissage ou de trouble neurodéveloppemental, situation familiale et situation financière des parents.

L'âge des participant.e.s se situe entre 14 ans et 18 ans ( $M=15,58$ ,  $ET=1,148$ ). Chaque âge est représenté de manière similaire en nombre, à l'exception des participant.e.s de 18 ans qui sont moins nombreux (voir le graphique 1). Dans le groupe qui manifeste des affects dépressifs, la majorité des participant.e.s (90,3%) s'identifient au genre féminin, tandis que 9,7% de l'échantillon s'identifient au genre masculin. Les niveaux scolaires, durant l'année 2019-2020, se situent entre la première et la cinquième année du secondaire ( $M=3,77$ ,  $ET= 1,23$ ). Parmi tout.e.s les participant.e.s qui ont répondu au questionnaire, une seule personne est en première année du secondaire. La plus grande proportion de participant.e.s ayant manifesté des affects dépressifs se trouve en cinquième secondaire (38,7%), contrairement au groupe n'ayant pas présenté d'affects dépressifs (21,5%) . Également, plus le niveau scolaire augmente, plus la proportion d'adolescent.e.s manifestant de la tristesse et de l'irritabilité augmente dans le groupe qui présente des affects dépressifs comparativement au groupe qui n'en présente pas (voir graphique 2). La majorité des participant.e.s qui ont manifesté des affects dépressifs (64,5%) fréquente une institution scolaire publique, tandis que les autres fréquentent une institution privée.

Dans le groupe ayant présenté des affects dépressifs, une grande proportion des participant.e.s (64,5%) affirme ne pas avoir de difficultés d'apprentissage, tandis que le quart des participant.e.s (25,8%) estiment avoir des difficultés d'apprentissage et trois participant.e.s estiment ne pas savoir (9,7%). Aucun élève de la première à la troisième année du secondaire ne s'est identifié comme ayant des difficultés d'apprentissage. Deux sont en quatrième et six sont en cinquième secondaire. Parmi les jeunes estimant avoir des difficultés d'apprentissage ( $n=8$ ), sept participant.e.s rapportent avoir un diagnostic de trouble neurodéveloppemental : trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité ( $n=3$ ), trouble du spectre de l'autisme ( $n=2$ ), trouble d'apprentissage ( $n=1$ ) ou syndrome de Gilles de la Tourette ( $n=1$ ).

En ce qui concerne la famille, la majorité des participant.e.s (61,3%) ayant manifesté.es des affects dépressifs demeurent avec leurs deux parents, ce qui est similaire au groupe qui ne présentent pas d'affects dépressifs (67%). Il y a une plus grande proportion de jeunes qui ont rapporté vivre avec un seul parent dans le groupe qui ne présente pas d'affects dépressifs. Le détail de la répartition est présenté au graphique 3. Il a été demandé aux jeunes d'évaluer leur perception de la situation financière familiale (de *Très à l'aise financièrement* à *Pas très à l'aise financièrement*). Parallèlement, presque le quart des participant.e.s qui ont présenté des affects

dépressifs (22,6%) affirment qu'un de leur parent a perdu son emploi à cause de la COVID-19. La perte d'emploi d'un parent en raison de la pandémie de COVID-19 n'est toutefois pas observée chez les participant.e.s ayant évalué que leur famille est « très à l'aise » sur le plan financier.

### **3.2 Analyses secondaires**

La répartition des jeunes selon le genre chez les participant.e.s (n=31) ayant manifesté des affects dépressifs (score de 4 ou 5 à l'échelle de Likert) en comparaison à celle des participant.e.s (n=79) qui n'ont peu ou pas manifesté d'affects dépressifs (score de 1 ou 2) semble inégale. Des analyses secondaires ont été effectuées pour vérifier cet écart. Un test Khi deux de Pearson a été réalisé afin de vérifier si la distribution des jeunes qui s'identifient au genre féminin et au genre masculin dans le groupe qui présente de la tristesse et de l'irritabilité (M= 4,6, ET=0,45) est significativement différente de la distribution des jeunes qui s'identifient au genre féminin et au genre masculin dans le groupe qui présente peu ou pas de tristesse et d'irritabilité (M=1,86, ET= 0,63).

Les résultats indiquent que la distribution des jeunes qui ont présenté de la tristesse et de l'irritabilité, qui s'identifient au genre féminin (n=28) et qui s'identifient au genre masculin (n=3), et la distribution des jeunes qui ont peu ou pas présenté de la tristesse et de l'irritabilité, qui s'identifient au genre féminin (n= 50) et qui s'identifient au genre masculin (n=28), est significativement différente du hasard (d'une distribution aléatoire),  $\chi^2 (1, N=109) = 7,494, p < 0,05$ . La valeur du test de Phi indique une taille d'effet moyenne de 0,262. Il semble donc que la distribution des jeunes s'identifiant au genre féminin et des jeunes s'identifiant au genre masculin dans les deux conditions est significativement différente d'un groupe à l'autre. L'analyse des résidus standards indique que le nombre de jeunes qui s'identifient au genre masculin dans le groupe qui présente de la tristesse et de l'irritabilité est moins élevé que la valeur attendue. Ainsi, il est possible que l'identification au genre masculin chez les jeunes puisse mener à une plus faible manifestation d'affects dépressifs.

### **3.3 Relation entre les affects dépressifs et le soutien social**

Le second objectif est de vérifier la relation entre les indices de soutien social et la manifestation d'affects dépressifs chez les adolescent.e.s du secondaire (N=173). Les variables à étudier sont le soutien social, obtenu par la moyenne des scores Z de chaque question sélectionnée pour le soutien social (M=-.01, ET= .38), et le niveau de manifestation d'affects dépressifs

( $M=2.84$ ,  $ET=1.15$ ). L'analyse de la relation entre les variables, faite à l'aide d'une corrélation bilatérale, indique qu'il y a une relation significativement négative entre la variable de soutien social et la variable d'affect dépressif  $r(171) = -.314$ ,  $p < .001$ . Plus le niveau de soutien social est élevé, moins le niveau d'affects dépressifs est élevé. Ces résultats permettent de conclure qu'il existe une relation négative entre la présence d'indices de soutien social et le niveau de manifestation d'affects dépressifs.

### **3.4 Relation entre les affects dépressifs et la motivation scolaire**

Le troisième objectif est de vérifier la relation entre la motivation scolaire et la manifestation d'affects dépressifs chez les adolescent.e.s du secondaire ( $N=173$ ). Les variables à étudier sont la motivation scolaire, mesurée à l'aide des 6 questions référant à la théorie Attente-valeur ( $M=-.01$ ,  $ET=.61$ ) et le degré d'affects dépressifs ( $M=2.84$ ,  $ET=1.15$ ). Quatre données sont manquantes pour la variable motivation scolaire. La corrélation bilatérale indique qu'il n'y a pas de relation significative entre la variable de motivation scolaire et la variable d'affect dépressif  $r(167) = -.061$ ,  $p > .05$ . Ces résultats ne permettent pas de conclure qu'il existe une relation négative entre la présence d'indices de motivation scolaire et le niveau de manifestation d'affects dépressifs pouvant indiquer la présence de symptômes dépressifs.

## **4. Discussion**

Cette étude a identifié des élèves du secondaire qui ont présenté des affects dépressifs durant la première année de la pandémie et elle a permis de décrire leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires. La présente étude a aussi investigué la relation de la manifestation d'affects dépressifs avec le soutien social et avec la motivation scolaire. Ainsi, les facteurs qui participent à l'explication ou aux répercussions des affects dépressifs sont au centre de cette étude.

Le premier objectif de cette étude était de décrire les caractéristiques des élèves du secondaire qui ont manifesté des affects dépressifs de tristesse et d'irritabilité durant la première année de la pandémie. Majoritairement, les jeunes qui ont manifesté des affects dépressifs s'identifient au genre féminin, ont entre 14 et 17 ans, sont au deuxième cycle du secondaire, fréquentent une école publique et ne présentent pas de difficulté d'apprentissage. Sur le plan familial, la majorité vit avec ses deux parents et la perception de la situation financière familiale est « assez à l'aise ». Quelques participant.e.s ont révélé la perte d'emploi d'un de leur parent en

raison de la pandémie, conséquemment, aucun de ces participant.e.s ne perçoit la situation financière familiale comme étant très à l'aise.

L'identification au genre féminin semble représenter un facteur de risque de manifester des affects dépressifs. Ce résultat s'allie aux données publiées par Statistique Canada qui rapportent que le genre féminin est plus susceptible de présenter une détérioration de la santé mentale que le genre masculin à la suite de l'éloignement physique et social engendré par la pandémie (Statistique Canada, 2020). Parallèlement, les résultats montrent une sous-représentation du genre masculin dans le groupe de jeunes ayant manifesté des affects dépressifs. Ce résultat pourrait s'expliquer par le processus de socialisation généralement stéréotypée dans la société occidentale. Les valeurs éducatives lors du développement affectif des personnes s'identifiant au genre masculin encouragent la dissimulation des émotions comme la tristesse (Perron, 2014). Par exemple, l'autonomie et l'indépendance sont mises de l'avant, tandis que la demande d'aide et l'acceptation de difficulté psychologique semblent dévalorisées. Ainsi, la socialisation genrée tend à créer des difficultés à identifier et à traiter les symptômes intériorisés chez le genre masculin. (Perron, 2014). Cette notion met de l'avant l'importance de vérifier si l'expérience affective rapportée est représentative de l'expérience affective vécue chez le genre masculin.

L'âge des jeunes est réparti de manière approximativement égale au sein de l'échantillon de la présente étude, mis à part la faible proportion des participant.e.s de 18 ans et en première année du secondaire. La période de 13 ans à 18 ans est sensible pour l'apparition de symptômes dépressifs, ce qui peut justifier cette répartition presque équivalente (Cohen & al., 1993; Hankin & al., 1998; Petersen et al., 1993). La majorité des jeunes terminent le secondaire avant l'âge de 18 ans, ce qui explique le faible taux de jeunes de cet âge dans la présente étude (Ministère de l'Éducation, 2004). Également, les jeunes qui ont 14 ans sont généralement en deuxième année du secondaire, ce qui explique la faible proportion d'élèves en première année du secondaire dans cette étude (Ministère de l'Éducation, 2004). Les résultats montrent que la proportion d'élèves qui ont manifesté des affects dépressifs augmente avec le niveau scolaire. Ainsi, faire partie du deuxième cycle du secondaire, plus précisément de la cinquième année du secondaire, semble contribuer au fait de ressentir des affects dépressifs en contexte de pandémie. L'annulation du bal des finissants en cinquième secondaire et l'incertitude face à l'avenir pourraient contribuer à expliquer que la plus haute proportion d'élèves qui manifestent des affects dépressifs soit dans

cette cohorte. La perte d'emploi chez les jeunes en raison de la pandémie (1/5 des jeunes appartenant à un milieu modeste et 1/8 appartenant à la classe moyenne) pourrait aussi contribuer à expliquer que les élèves du deuxième cycle présentent plus d'affects dépressifs, puisque la majorité des jeunes (55%) avaient un emploi formel durant le cinquième secondaire avant la pandémie (Marshall & Statistique Canada, 2007). Cependant, ces résultats vont à l'encontre d'une étude portant sur la transition primaire-secondaire pré-pandémique, qui rapporte que les personnes qui s'identifient au genre féminin deviennent plus dépressives entre la première et la deuxième année du secondaire (Bélanger & Marcotte, 2011). L'arrêt de la fréquentation scolaire durant la période de confinement a peut-être modifié l'effet de cette transition, puisque l'environnement scolaire a un effet médiateur sur les facteurs de risque associés à l'émergence de la dépression (Bélanger & Marcotte, 2011). Débuter le secondaire en ligne a peut-être adouci l'anticipation des changements de locaux et l'idée de faire son entrée dans un environnement nouveau. Par ailleurs, la présence de difficultés d'apprentissage ne semble pas être un facteur de risque de présenter des affects dépressifs pendant la pandémie, contrairement à ce que rapporte l'étude des impacts de la pandémie de Charland et al. (2022), puisque les résultats de la présente étude montrent que ce n'est pas la majorité des participant.e.s qui rapportent des affects dépressifs qui estiment avoir des difficultés d'apprentissage. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les modalités de scolarisation à la maison ont permis aux élèves avec des difficultés d'apprentissage d'étudier à leur rythme et sans la distraction de leurs pairs.

Bien que Drapeau & Bouchard (1993) mentionne que la séparation des parents puisse être un facteur de risque pour la perturbation du fonctionnement social et affectif, les jeunes qui ont des parents séparés ne constituent pas une majorité dans le groupe qui manifeste des affects dépressifs de cette étude. De surcroît, les résultats mettent en lumière certaines inégalités sociales pouvant être vécues lors de la crise pandémique. En effet, les jeunes qui perçoivent leur situation financière familiale comme étant « très à l'aise » ne rapportent pas de perte d'emploi au sein de leur famille, contrairement aux autres. Un statut socioéconomique faible pourrait avoir un effet significatif sur la capacité à se mobiliser et à s'adapter aux répercussions qu'a causées la pandémie. Les restrictions sanitaires auraient des conséquences différentes et disproportionnées selon le statut socioéconomique (Markon et al., 2020; Institut national de santé publique du Québec, 2020). Les inégalités sociales peuvent s'accroître en créant un plus grand fossé entre les classes sociales, tout

en vulnérabilisant davantage les populations défavorisées. Par contre, les résultats ne montrent pas une plus grande proportion de jeunes qui présentent des affects dépressifs chez les jeunes qui perçoivent leur situation financière familiale comme « pas très à l'aise ». Les répercussions pandémiques selon le statut socioéconomique pourraient référer davantage aux affects d'inquiétude et de crainte liés à un potentiel stress financier, mais ceci demeure à être vérifié.

Le second objectif de cette étude a confirmé la relation négative entre la manifestation d'affects dépressifs de tristesse et d'irritabilité et des indices de soutien social. Autrement dit, plus il y a d'indices de soutien social perçus et rapportés, moins il y a des manifestations d'affects dépressifs chez les jeunes. Ce résultat peut s'arrimer au modèle systémique qui mentionne que les jeunes se développent avec l'influence d'une multitude d'éléments, dont l'environnement (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Les réseaux de la famille, des pairs et du personnel scolaire peuvent influencer le bien-être des adolescent.e.s pendant la pandémie. Considérant que le réseau familial peut influencer le niveau d'affects dépressifs, il est intéressant d'observer qu'il y a davantage de jeunes qui vivent avec leurs deux parents dans le groupe qui manifestent des affects dépressifs. Ainsi, vivre dans une famille nucléaire ne semble pas représenter un indice de soutien social dans le contexte de confinement. Ceci va à l'encontre d'études qui rapportent que les membres des familles séparées ont généralement une perception plus négative de leurs relations familiales et se chicane plus fréquemment (Amato, 1987; Polit, 1984). Résider dans un foyer avec ses deux parents pendant le confinement a peut-être fait ressortir des enjeux relationnels et exacerbé les conflits familiaux. Les comportements de soutien et la perception que le jeune a de ces comportements sont donc capitaux pour atténuer la manifestation d'affects dépressifs. Les recherches futures bénéficieraient d'une investigation sur les comportements de soutien qui ont un plus grand effet sur la faible manifestation d'affects dépressifs. Un des indices du soutien social réfère aux pairs et s'intéresse à la fréquence de communiquer avec les ami.e.s. Ainsi, échanger avec les pairs pendant la période de confinement semble être un facteur de protection pour la manifestation d'affects dépressifs. Les avancées technologiques actuelles, notamment les réseaux sociaux, peuvent être un outil de communication qui permet de garder un contact avec les pairs et de contrer les effets de la solitude. Un autre indice de soutien social dans la présente étude était la fréquence des contacts avec les enseignant.e.s. Le contact maintenu avec les enseignants s'avère aussi lié à la diminution d'affects dépressifs chez les jeunes. Encourager le personnel scolaire à

entrer en relation avec les élèves de manière quotidienne, se rendre disponible et s'informer sur la santé mentale des adolescent.e.s pourraient minimiser la manifestation d'affects dépressifs chez ces derniers.

Le troisième objectif a permis d'infirmer l'hypothèse d'une relation négative entre la manifestation d'affects dépressifs et des indices de motivation scolaire. Donc, manifester des affects dépressifs ne semble pas avoir de lien avec la motivation scolaire dans ce contexte. Le stress et l'anxiété générés lors de la pandémie pourraient avoir eu un plus grand effet sur la motivation scolaire des élèves que les affects dépressifs. Ceci s'expliquerait peut-être par le fait qu'une période d'incertitude pourrait avoir affecté le sentiment d'auto-efficacité des élèves. Une vérification plus approfondie de la relation entre les affects de stress et d'inquiétude, et la motivation scolaire pendant la pandémie est nécessaire. De plus, le fait d'aller à l'école en ligne peut avoir exacerbé l'isolement social, qui pourrait expliquer la baisse de motivation scolaire chez les élèves. Ainsi, il serait intéressant d'investiguer le lien entre le sentiment de solitude des élèves et la motivation scolaire. La mise en place de plate-forme en ligne qui permettent des discussions informelles avec les ami.e.s lors des périodes d'apprentissage scolaire pourrait contribuer à maintenir une bonne motivation scolaire. La famille peut aussi participer à créer un contexte d'apprentissage motivant (Bureau et al., 2022). La diminution de la motivation scolaire pourrait s'expliquer par le manque d'outils et de temps de certains membres de la fratrie pour l'accompagnement et la stimulation scolaires des élèves au quotidien pendant le confinement à la maison, mais ceci demeure à être vérifié.

À travers les données recueillies dans la présente étude, il est possible d'observer que ce n'est pas la majorité des jeunes qui ont manifesté des affects dépressifs comme le mentionnent certains auteurs (Généreux et al., 2022; Findlay & Arim, 2020). Les adolescent.e.s semblent montrer de la résilience puisque le groupe de participant.es qui rapporte des affects dépressifs consiste à 18% de l'échantillon de la présente étude, ce qui ne représente pas la majorité. Ceci correspond aux résultats d'une méta-analyse réalisée par une équipe de l'Université de McGill qui rapporte que les symptômes de dépression ont augmentés, mais de manière minimale (Sun et al., 2023). Donc, il semble que les jeunes soient en mesure de s'adapter aux situations nouvelles et aux changements dans le quotidien comme dans le contexte de la pandémie. Les effets de la pandémie en ce qui a trait à l'augmentation des affects dépressifs ne semblent pas perdurer dans



le temps (Sun et al., 2023). Il en demeure qu'un environnement soutenant semble pouvoir aider à diminuer le risque de manifester des affects dépressifs.

#### **4.1 Limites**

Les limites de cette étude font référence à l'instrument de mesure, à l'échantillon et aux biais dans l'interprétation des questions et des réponses. La première limite de cette étude est le manque de précision de l'instrument. L'instrument de mesure n'est pas conçu spécifiquement pour mesurer les variables clés de cette étude, ce qui en diminue la fiabilité. Notamment, les questions n'ont pas été reconnues pour mesurer le soutien social et la motivation scolaire, mais certaines d'entre elles ont été utilisées pour en mesurer des indices. En outre, un questionnaire en ligne ne permet pas d'assurer la fidélité des réponses rapportées et celles-ci auraient peut-être été différentes si l'instrument avait été des entrevues en personne. Notamment, des questions fermées à choix multiples limitent la compréhension du chercheur et ne permettent pas de faire des nuances dans l'interprétation de ce qui est rapporté. Les réponses étant autorapportées constituent une autre limite dans la présente étude. L'échantillon n'est pas représentatif de l'ensemble des adolescent.e.s dans la province du Québec, puisque les participant.e.s s'identifient majoritairement au genre féminin. La taille de l'échantillon aurait pu être plus grande afin d'atteindre une grande taille d'effet, ce qui aurait permis l'extrapolation des résultats à une population plus large. Certaines données telles que l'appartenance ethnique et culturelle sont manquantes dans le questionnaire. Celles-ci auraient favorisé une meilleure compréhension de la réalité des participant.e.s. Notamment, la perception des élèves est étroitement liée à leurs origines et croyances culturelles. L'interprétation des résultats est aussi biaisée par mes origines et croyances culturelles et l'importance de prendre conscience de cet aspect est mise de l'avant.

#### **4.2 Retombées scientifiques**

Les résultats de la présente étude permettent de mieux cerner les facteurs qui ont pu influencer la manifestation d'affects dépressifs en contexte de pandémie. Les facteurs de risque sont notamment l'identification au genre féminin, l'appartenance au deuxième cycle du secondaire et peu d'accès au soutien social familial, des pairs ou du personnel enseignant.e.s. Ces facteurs de risque étaient présents avant la pandémie, mais leurs effets sur la santé mentale ont peut-être été exacerbés dans ce contexte. Bien que l'implication étroite du soutien social dans la manifestation d'affects dépressifs soit visible, des recherches plus approfondies sur les comportements de soutien

social qui ont davantage d'effet sur les affects dépressifs sont nécessaires. Il serait aussi intéressant d'investiguer les facteurs qui sont en relation avec la motivation scolaire afin de développer des outils en guise de prévention.

Cette étude peut aussi avoir des implications dans le milieu de l'éducation, en encourageant le personnel scolaire à développer des stratégies de soutien qui favorisent le bien-être dans des périodes où les jeunes doivent faire face au changement. Offrir des outils pour une socialisation plus inclusive et moins stéréotypée selon le genre est aussi encouragé, autant au niveau de l'éducation scolaire que familiale. Les résultats peuvent aussi être utiles à la santé publique, en soulignant l'importance du soutien social pour prévenir une détérioration de la santé psychologique face au stress ou à l'isolement. Ainsi, ces résultats encouragent le développement d'outils qui favorisent un meilleur accompagnement et orientent les recherches futures sur les effets de la pandémie et sur des interventions adéquates.

## **5. Conclusion**

Cette étude visait à décrire les caractéristiques des jeunes qui ont manifesté des affects dépressifs, à vérifier la relation entre les affects dépressifs et des indices de soutien social, ainsi que la relation entre les affects dépressifs et des indices de motivation scolaire pendant la première année de la pandémie. Bien que plusieurs caractéristiques aient été décrites chez les jeunes qui ont manifesté des affects dépressifs, l'appartenance au genre féminin et au deuxième cycle semblent être les plus dominantes. En contrepartie, la situation financière familiale faible et la séparation des parents ne semblent pas représenter un facteur de risque de rapporter des affects dépressifs. De plus, l'importance du soutien social de la fratrie, des pairs et du personnel scolaire pour potentiellement atténuer la manifestation d'affects dépressifs est mise de l'avant. En revanche, les résultats ne rapportent pas de lien entre la motivation scolaire et la manifestation d'affects dépressifs. Ce projet souligne donc l'importance de promouvoir des outils aux jeunes, aux familles et au personnel scolaire qui prennent en compte les besoins relationnels pendant la pandémie. Ainsi, ces résultats permettent une compréhension des facteurs de vulnérabilité et de protection qui convergent avec les besoins des jeunes faisant face à l'adversité. Les orientations futures pourraient se pencher sur les comportements de soutien qui ont un plus grand effet sur le bien-être des jeunes, qui favorisent la résilience et qui ont un effet sur la motivation scolaire.

### Références

- Achou, B., Boisclair, D., d'Astous, P., Fonseca, R., Glenzer, F., & Michaud, P.-C. (2020). Early Impact of the COVID-19 Pandemic on Household Finances in Quebec. *Canadian Public Policy*, 46(S3), S217-S235. <https://doi.org/10.3138/cpp.2020-087>
- Amato, P. R. (1987). Family processes in one-parent, stepparent, and intact families: The child's point of view. *Journal of Marriage and the Family*, 49(2), 327–337. <https://doi.org/10.2307/352303>
- Auger M.-T., Bouchelart C. (1995), *Élèves difficiles. Profs en difficulté*, Lyon, Chroniques Sociales.
- American Psychiatric Association. (2022). Neurodevelopmental disorders. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barrera, M. (1986). Distinctions Between Social Support Concepts, Measures, and Models. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445. <https://doi.org/10.1007/BF00922627>
- Barrera, M., Sandler, I. N., & Ramsay, T. B. (1981). Preliminary development of a scale of social support : Studies on college students. *American Journal of Community Psychology*, 9, 435-447. <https://doi.org/10.1007/BF00918174>
- Barron, K., & Hulleman, C. (2014). Expectancy-Value-Cost Model of Motivation. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 8, 503-509. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>

- Baudoin, N., Dellisse, S., Lafontaine, D., Coertjens, L., Crépin, F., Baye, A., & Galand, B. (2020). Soutien des enseignants et motivation des élèves durant la pandémie de COVID-19. *Formation et profession*, 28(4 hors-série), 1. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.688>
- Beck, A. T., & Alford, B. A. (2009). *Depression : Causes and Treatment* (2<sup>e</sup> éd.). University of Pennsylvania Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt6wr94x>
- Beedie, C., Terry, P., & Lane, A. (2005). Distinctions between emotion and mood. *Cognition & Emotion*, 19(6), 847–878.
- Bélangier, M. et Marcotte, D. (2011). Étude longitudinale du lien entre les changements vécus durant la transition primaire-secondaire et les symptômes dépressifs des adolescents. *Revue canadienne des sciences du comportement*. Online First Publication, November 7, 2011
- Birmaher, B., Bridge, J. A., Williamson, D. E., Brent, D. A., Dahl, R. E., Axelson, D. A., et al. (2004). Psychosocial functioning in youths at high risk to develop major depressive disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(7), 839-846
- Brewster, A., & Bowen, G. (2004). Teacher Support and the School Engagement of Latino Middle and High School Students at Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21, 47-67. <https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. Dans W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to Student Motivation: A Meta-Analysis of Antecedents of Autonomous and Controlled Motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>

- Burton, E., Stice, E., & Seeley, J. R. (2004). A prospective test of the stress-buffering model of depression in adolescent girls: No support once again. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 689 – 697. doi:10.1037/0022-006X.72.4.689
- Cacioppo, J. T., & Gardner, W. L. (1999). Emotion. *Annual Review of Psychology, 50*(1), 191–214.
- Call, K. T., & Mortimer, J. T. (2001). *Arenas of comfort in adolescence : A study of adjustment in context* (p. xi, 171). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Canada, P. H. A. of. (2020, septembre 15). *COVID-19 : Symptoms, treatment, what to do if you feel sick* [Education and awareness]. <https://www.canada.ca/en/public-health/services/diseases/2019-novel-coronavirus-infection/symptoms.html>
- Caron, J., & Guay, S. (2005). Soutien social et santé mentale : Concept, mesures, recherches récentes et implications pour les cliniciens. *Santé mentale au Québec, 30*(2), 15-41. <https://doi.org/10.7202/012137ar>
- Cénat, J. M., Farahi, S. M. M. M., Dalexis, R. D., Darius, W. P., Bekarkhanechi, F. M., Poisson, H., Broussard, C., Ukwu, G., Auguste, E., Nguyen, D. D., Sehabi, G., Furyk, S. E., Gedeon, A. P., Onesi, O., El Aouame, A. M., Khodabocus, S. N., Shah, M. S., & Labelle, P. R. (2022). The global evolution of mental health problems during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Affective Disorders, 315*, 70-95. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.07.011>
- Chaloult, L. (2008) *La thérapie cognitivo-comportementale: théorie et pratique*. Gaetan Morin Editeur.

- Chan, A. (2008). *Stabilité dans le réseau d'amis et sentiments dépressifs au début de l'adolescence*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/983/1/D1661.pdf>
- Charland, P., et al. (2022). *Crise sanitaire : Les finissants du secondaire et les élèves en difficulté ont été les plus affectés*. The Conversation. <http://theconversation.com/crise-sanitaire-les-finissants-du-secondaire-et-les-eleves-en-difficulte-ont-ete-les-plus-affectes-167312>
- Cheung, S. K. (1995). Life events, classroom environment, achievement expectation, and depression among early adolescents. *Social Behavioral and Personality*, 23(1), 83- 92.
- Chwalisz, K., & Vaux, A. (2000). Social support and adjustment to disability. In R. G. Frank & T. R. Elliott (Eds.), *Handbook of rehabilitation psychology*, 537–552. American Psychological Association. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1037/10361-025>
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, C., Johnson, J., Rojas, M., Book, J., & Streuning, E. L. (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence: I. Age and gender- specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 851– 867. doi:10.1111/j.1469-7610.1993.tb01094.x
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27, 19-30. <https://doi.org/10.1093/swr/27.1.19>
- Cornwell, B. (2003). The dynamic properties of social support: Decay, growth, and staticity, and their effects on adolescent depression, *Social Forces*, 81, 953–978. doi:10.1353/sof.2003.0029

- Crouter, A. C., Head, M. R., & McHale, S. M. (2004). Family Time and the Psychosocial Adjustment of Adolescent Siblings and Their Parents. *Journal of Marriage & Family*, 66(1), 147-162. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00011.x>
- Drapeau, S., & Bouchard, C. (1993). Soutien familial et ajustement des enfants de parents séparés. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 25(2), 205. <https://doi.org/10.1037/h0078807>
- Dennett, D. C. (1987). *The intentional stance*. MIT press.
- Disner, S. G., Beevers, C. G., Haigh, E. A., & Beck, A. T. (2011). Neural mechanisms of the cognitive model of depression. *Nature reviews. Neuroscience*, 12(8), 467–477. <https://doi.org/10.1038/nrn3027>
- Dubé, M., Julien, D., Bouthillier, D., Lebeau, É., Bélanger, I., & Hamelin, M. (2004). Climat familial et réseau d'amis chez les adolescentes. *Enfance*, 56(2), 187-203. <https://doi.org/10.3917/enf.562.0187>
- Duchesne, S. (2008). *Soutien social et familles vulnérables : Conceptualisation, intervention et évaluation*. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18ph42k.6>
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Falardeau, É., Guay, F., Bradet, R., & Boulet, J. (2022). La motivation scolaire d'élèves québécois du deuxième cycle du secondaire en temps de pandémie. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(3), 787-834. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i3.5219>

- Fallu, J.-S., & Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-en- seignants à l'adolescence: Un facteur de protection de léchec scolaire. (The quality of teacher-student relationships in adolescence: A protective factor of school failure). *Revue de Psychoéducation*, 32, 7-29.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G., & Buchner, A. (2007). G\* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior research methods*, 39(2), 175-191.
- Findlay, L., & Arim, R. (2020). *Les Canadiens perçoivent leur santé mentale comme étant moins bonne pendant la pandémie de COVID-19*. Statistique Canada. [https://publications.gc.ca/collections/collection\\_2020/statcan/45-28/CS45-28-1-2020-3-fra.pdf](https://publications.gc.ca/collections/collection_2020/statcan/45-28/CS45-28-1-2020-3-fra.pdf)
- Försterling, F., & Binser, M. J. (2002). Depression, school performance, and the veridicality of perceived grades and causal attributions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(10), 1441-1449.
- Fredriksen, K., & Rhodes, J. (2004). The role of teacher relationships in the lives of students. *New Directions for Youth Development*, 2004(103), 45-54. <https://doi.org/10.1002/yd.90>
- Généreux, M., et al. (2022). *Enquête sur la santé psychologique des 12 à 25 ans*. Université de Sherbrooke. [https://www.santelaurentides.gouv.qc.ca/fileadmin/internet/cisss\\_laurentides/Sante\\_Publique/Donnees\\_sur\\_la\\_population/Autres\\_documents/Enquete\\_sante\\_psychologique\\_12\\_25\\_ans\\_Mars\\_2022.pdf](https://www.santelaurentides.gouv.qc.ca/fileadmin/internet/cisss_laurentides/Sante_Publique/Donnees_sur_la_population/Autres_documents/Enquete_sante_psychologique_12_25_ans_Mars_2022.pdf)
- Gollan, J. K., Pane, H. T., McCloskey, M. S., & Coccaro, E. F. (2008). Identifying differences in biased affective information processing in major depression. *Psychiatry research*, 159(1-2), 18–24. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2007.06.011>



Gouvernement du Québec. (2022). *Donnée sur la COVID-19 au Québec*.  
<https://www.quebec.ca/sante/problemes-de-sante/a-z/coronavirus-2019/situation-coronavirus-quebec>

Hankin, B. L., & Abramson, L. Y. (2001). Development of gender differences in depression: An elaborated cognitive vulnerability-transactional stress theory. *Psychological Bulletin*, *127*, 773–796. doi:10.1037/0033-2909.127.6.773

Hankin, B. L., Young, J. F., Abela, J. R., Smolen, A., Jenness, J. L., Gulley, L. D., Technow, J. R., Gottlieb, A. B., Cohen, J. R., & Oppenheimer, C. W. (2015). Depression from childhood into late adolescence: Influence of gender, development, genetic susceptibility, and peer stress. *Journal of abnormal psychology*, *124*(4), 803–816. <https://doi.org/10.1037/abn0000089>

Hankin, B. L., Abramson, L. Y., Moffitt, T. E., Silva, P. A., McGee, R., & Angell, K. E. (1998). Development of depression from preadolescence to young adulthood: emerging gender differences in a 10-year longitudinal study. *Journal of abnormal psychology*, *107*(1), 128.

Hawke, L. D., Barbic, S. P., Voineskos, A., Szatmari, P., Cleverley, K., Hayes, E., Relihan, J., Daley, M., Courtney, D., Cheung, A., Darnay, K., & Henderson, J. L. (2020). Impacts of COVID-19 on Youth Mental Health, Substance Use, and Well-being : A Rapid Survey of Clinical and Community Samples: Répercussions de la COVID-19 sur la santé mentale, l'utilisation de substances et le bien-être des adolescents : un sondage rapide d'échantillons cliniques et communautaires. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *65*(10), 701-709. <https://doi.org/10.1177/0706743720940562>

Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2012). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *60*(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2011.12.003>

- Holahan, C. J., Valentiner, D. P., & Moos, R. h. (1995). Parental support, coping strategies and psychological adjustment : An intergrative model with late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(6), 633-648.
- Hollon, S. D., & Beck, A. T. (1979). Cognitive therapy of depression. *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research, and procedures*, 153-203.
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Zhao, J., Hu, Y., Zhang, L., Fan, G., Xu, J., Gu, X., Cheng, Z., Yu, T., Xia, J., Wei, Y., Wu, W., Xie, X., Yin, W., Li, H., Liu, M., ... Cao, B. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *The Lancet*, 395(10223), 497-506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5)
- Huang, Y., Lv, W., & Wu, J. (2016). Relationship Between Intrinsic Motivation and Undergraduate Students' Depression and Stress : The Moderating Effect of Interpersonal Conflict. *Psychological Reports*, 119(2), 527-538. <https://doi.org/10.1177/0033294116661512>
- Hulleman, C. S., & Barron, K. E. (2016). Motivation interventions in education : Bridging theory, research, and practice. In *Handbook of educational psychology, 3rd ed* (p. 160-171). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Institut national de santé publique du Québec. (2020). *COVID-19 – Pandémie et inégalités face à la détresse psychologique et l'insécurité alimentaire*. <https://www.inspq.qc.ca/covid-19/sondages-attitudes-comportements-quebecois/inegalites-juillet-2020>
- Institut national de santé publique du Québec. (2020). *Soin de santé mentale et services psychosociaux: accès et utilisation*. <https://santemontreal.qc.ca/population/coronavirus-covid-19/situation-du-coronavirus-covid-19-a-montreal/point-sante/soins-de-sante-mentale/>

Institut national de santé publique du Québec. (2022). *Ligne du temps COVID-19 au Québec*.  
<https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>

Kairouz, S., & Demers, A. (2003). Inégalités socioéconomiques et bien-être psychologique : Une analyse secondaire de l'Enquête sociale et de santé de 1998. *Sociologie et sociétés*, 35(1), 185-202. <https://doi.org/10.7202/008516ar>

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., & Rantanen, P. (1998). School performance and selfreported depressive symptoms in middle adolescence. *Psychiatria Fennica*, 29, 20- 49.

Kendler, K. S., Thornton, L. M., & Gardner, C. O. (2000). Stressful life events and previous episodes in the etiology of major depression in women : An evaluation of the « kindling » hypothesis. *The American Journal of Psychiatry*, 157(8), 1243-1251. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.157.8.1243>

Kullar, M. (2022). *Emotion, Mood, and Mind Wandering : Laboratory and naturalistic studies with respect to mental health* [Thesis, University of Cambridge]. <https://doi.org/10.17863/CAM.87944>

Lanson, A., & Marcotte, D. (2011). Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0025722

Leclerc, J., Bourguignon, L., & Gagnon, M. (2021). *Grandir pendant la pandémie: Enquête populationnelle ciblant les attitudes face à l'école et le fonctionnement psychosocial des jeunes du primaire et du secondaire*. [En ligne] [https://uqam-my.sharepoint.com/:p:r/personal/ej991906\\_ens\\_uqam\\_ca/\\_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B0ED9DB02-D559-4571-B386-1EC9E47F9B6D%7D&file=28-05-](https://uqam-my.sharepoint.com/:p:r/personal/ej991906_ens_uqam_ca/_layouts/15/Doc.aspx?sourcedoc=%7B0ED9DB02-D559-4571-B386-1EC9E47F9B6D%7D&file=28-05-)

2021%20VFINALE\_Pre%CC%81sentation\_Grandir\_CEAP.pptx&action=edit&mobile  
direct=true&cid=444251ca-f26f-4cd7-895a-55af407d782e

Lévesque, N., & Marcotte, D. (2009). Le modèle diathèse–stress de la dépression appliqué à une population d’adolescents. *European Review of Applied Psychology*, 59(3), 177-185. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2009.03.003>

Lewinsohn, P. M., Allen, N. B., Seeley, J. R., & Gotlib, I. H. (1999). First onset versus recurrence of depression: Differential processes of psychosocial risk. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(3), 483–489. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.108.3.483>

Lewinsohn, P. M., Roberts, R. E., Seeley, J. R., Rhode, P., Gotlib, I. H., & Hops, H. (1994). Adolescent psychopathology: II. Psychosocial risk factors for depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 302–315. doi:10.1037/0021-843X.103.2.302

Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review : The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>

Marcotte, D. (2000). La prévention de la dépression chez les enfants et adolescents. In F. Vitaro & C. Gagnon (Éds), *Prévention des problèmes d’adaptation chez les jeunes* (Tome 1) (pp. 221 – 270). Québec : Presse de l’Université du Québec.

Marcotte, D. (2013). *La dépression chez les adolescents : État des connaissances, famille, école et stratégies d’intervention* (1<sup>re</sup> éd.). Presses de l’Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgt5b>

Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles de comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.

Marcotte, D., Lévesque, N., & Fortin, L. (2006). Variations of Cognitive Distortions and School Performance in Depressed and Non-Depressed High School Adolescents : A Two-Year Longitudinal Study. *Cognitive Therapy and Research*, 30(2), 211-225. <https://doi.org/10.1007/s10608-006-9020-2>

Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (2001). L'impact du style parental, de la dépression et des troubles de comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 687-712.

Markon, M., Springmann, V., et Lemieux, V. (2020). Inégaux face à la pandémie. Direction régionale de santé publique de Montréal. Consulté à <https://santemontreal.qc.ca/fileadmin/fichiers/Campagnes/coronavirus/situation-montreal/point-sante/inegalites-montreal/Inegaux-Pandemie-Population-FR.pdf>

Marshall, K., & Statistique Canada. (2007). *La vie bien chargée des adolescents*. Statistique Canada; WorldCat.org. <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-001-x/10507/9635-fra.pdf>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2014). *Le cheminement des élèves, du secondaire l'entrée à l'université*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/le-cheminement-des-eleves-du-secondaire-a-lentree-a-luniversite/?a=a&cHash=cd4d5cd937ad7d5758eb517a00052279>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Pandémie de la COVID-19 – Les établissements scolaires et les services de garde rouvriront progressivement et de*

*façon non obligatoire à partir du 11 mai.*

<https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/pandemie-de-la-covid-19-lesetablissements-scolaires-et-les-services-de-garde-rouvriront-progressivement-etde-facon-non-obligatoire-a-partir-du-11-ma>

Parkinson, B. (1996). Emotions are social. *British Journal of Psychology*, 87(4), 663–683.

Perron, C. (2014). *Socialisation de genre, individualité contemporaine et détresse psychologique chez l'homme* [Mémoire accepté]. Université du Québec à Montréal.  
<https://archipel.uqam.ca/5919/>

Petersen, A. C., Compas, B. E., Brooks-Gunn, J., Stemmler, M., Ey, S., & Grant, K. E. (1993). Depression in adolescence. *American Psychologist*, 48(2), 155–168. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1037/0003-066X.48.2.155>

Pfeifer, J. H., Ladouceur, C., Byrne, M. L., Flannery, J., Chavez, S., Cheng, T. W., Oosterhoff, B. (2020). Assessment of COVID-19 Experiences (ACE) for Adolescents - Research Tracker and Facilitator. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/PY7VG>

Piaget, J. (2005). *Language and Thought of the Child : Selected Works vol 5* (0 éd.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203992739>

Polit, D. (1984). The only child in single-parent families. Dans T. Falbo (Ed.). *The single child family*. New York, Guilford Press.

Rapee, R. M. (2012). Family Factors in the Development and Management of Anxiety Disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(1), 69-80.  
<https://doi.org/10.1007/s10567-011-0106-3>

- Rapee, R. M., Kennedy, S., Ingram, M., Edwards, S., & Sweeney, L. (2005). Prevention and Early Intervention of Anxiety Disorders in Inhibited Preschool Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*, 488-497. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.488>
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' Perceptions of Middle School: Relation to Longitudinal Changes in Academic and Psychological Adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 88*(1), 123-158. DOI:[10.1207/s15327795jra0801\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327795jra0801_6)
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal, 100*(5), 443-471.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review, 110*(1), 145.
- Santé mentale en milieu scolaire Ontario. (2022). *École et milieux d'apprentissage favorisant la santé mentale*. <https://smho-smsso.ca/personnel-enseignant-et-professionnels-de-soutien-aux-eleves/ecoles-et-milieux-dapprentissage-favorisant-la-sante-mentale/>
- Scardera S, Perret LC, Ouellet-Morin I, et al. Association of Social Support During Adolescence With Depression, Anxiety, and Suicidal Ideation in Young Adults. *JAMA Netw Open. 2020*;3(12):e2027491. doi:10.1001/jamanetworkopen.2020.27491
- Shanahan, L., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Angold, A. (2011). Child-, Adolescent-, and Young Adult-Onset Depressions: Differential Risk Factors in Development? *Psychological medicine, 41*(11), 2265-2274. <https://doi.org/10.1017/S0033291711000675>
- Stallard, P. (2010). Mental health prevention in UK classrooms : The FRIENDS anxiety prevention programme. *Emotional and Behavioural Difficulties, 15*(1), 23-35. <https://doi.org/10.1080/13632750903512381>

Statistique Canada. (2016). *Depression and suicidal ideation among Canadians aged 15 to 24*. Government of Canada. [En ligne]. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-003-x/2017001/article/14697-eng.htm>

Statistique Canada. (2020). *Différence entre les genres en matière de santé mentale durant la pandémie de COVID-19*. [En ligne]. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/45-28-0001/2020001/article/00047-fra.htm>

Stora, J.-B. (2010). *Les réactions psychoémotionnelles au stress : Approches théoriques et psychosomatiques: Vol. 8e éd.* (p. 60-82). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/le-stress--9782130582724-p-60.htm>

Sun Y, Wu Y, Fan S, Dal Santo T, Li L, Jiang X et al. Comparison of mental health symptoms before and during the covid-19 pandemic: evidence from a systematic review and meta-analysis of 134 cohorts *BMJ* 2023; 380 :e074224 doi:10.1136/bmj-2022-074224

Suveg, C., Zeman, J., Flannery- Schroeder, E., & Cassano, M. (2005). Emotion socialization in families of children with an anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 145-155. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-1823-1>

Tardif-Grenier, K., Archambault, I., Dupéré, V., Marks, A. K., & Olivier, E. (2021). Canadian Adolescents' Internalized Symptoms in Pandemic Times : Association with Sociodemographic Characteristics, Confinement Habits, and Support. *Psychiatric Quarterly*. <https://doi.org/10.1007/s11126-021-09895-x>

Thayer, R. E. (1989). *The biopsychology of mood and activation*. New York: Oxford University Press.



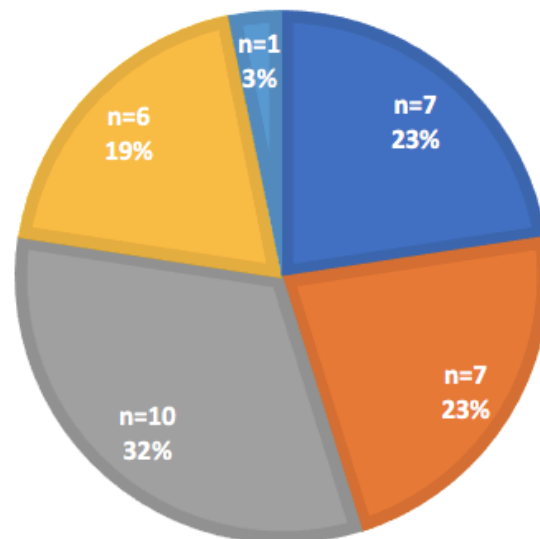
- Tousignant, M. (1988). Soutien social et santé mentale : Une revue de la littérature. *Sciences Sociales et Santé*, 6(1), 77-106. <https://doi.org/10.3406/sosan.1988.1087>
- UNESCO (2020). *Stratégies d'apprentissage à distance face à la fermeture des écoles due au COVID-19*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_fre)
- Vendette, K., & Marcotte, D. (2000). Le rôle modérateur du soutien social sur la relation entre les stratégies d'adaptation et la dépression à l'adolescence. *Science et comportement*, 28, 129-144.
- Wade, T. J., Cairney, J., & Pevalin, D. J. (2002). Emergence of gender differences in depression during adolescence: National panel results from three countries. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41, 190–198. doi:10.1097/00004583-200202000-00013
- World Health Organization. (2020). *Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19)*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>
- Wigfield, A., Cambria, J., & Eccles, J. S. (2012). Motivation in education. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 463–478). Oxford University Press.

ANNEXES

ANNEXE A : Graphique répartition des âges des jeunes ayant présenté des affects dépressifs

GRAPHIQUE 1. RÉPARTITION DES ÂGES DES JEUNES AYANT PRÉSENTÉ DES AFFECTS DE TRISTESSE ET D'IRRITABILITÉ

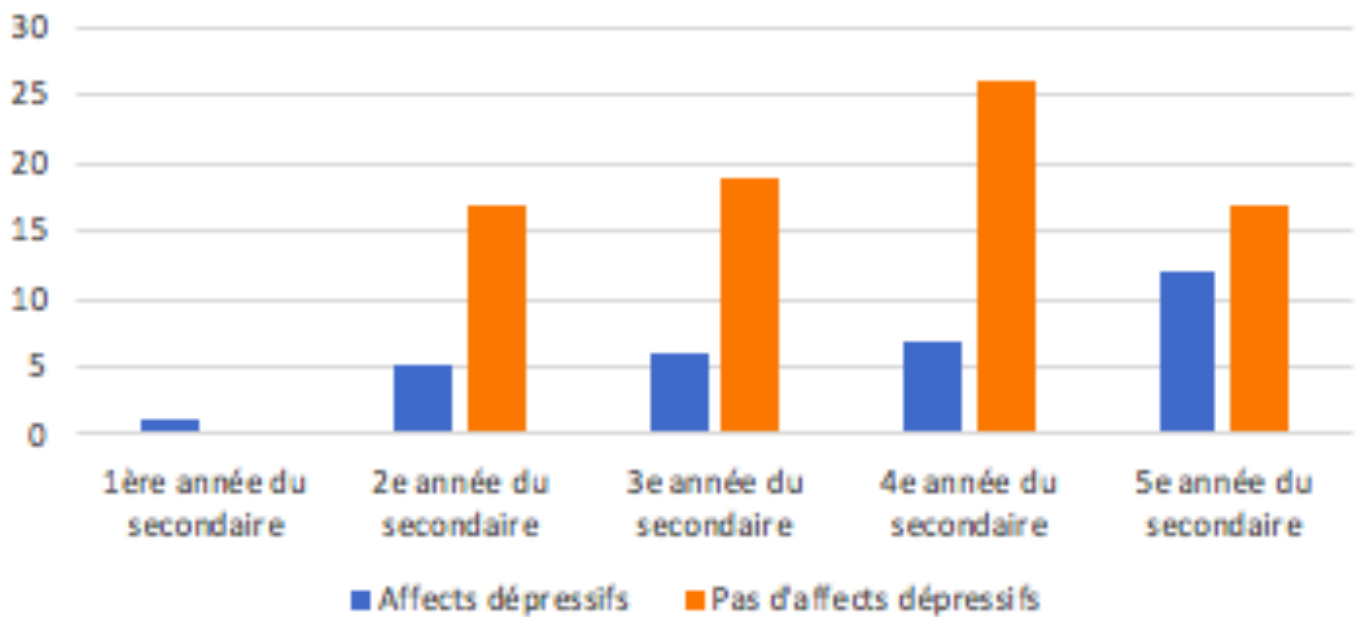
■ 14 ans ■ 15 ans ■ 16 ans ■ 17 ans ■ 18 ans



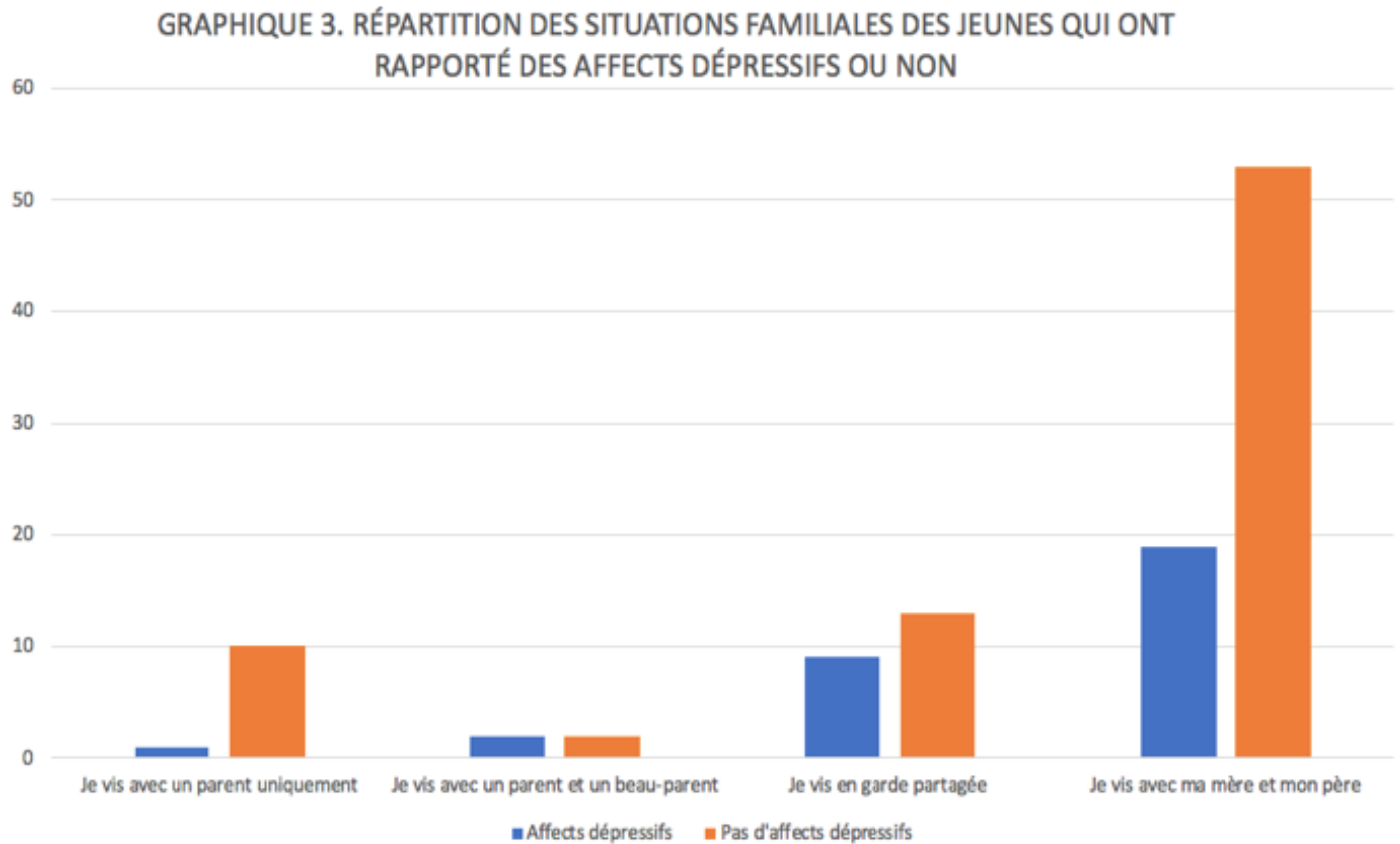


**ANNEXE B : Graphique manifestation d'affects dépressifs ou non selon le niveau scolaire**

**GRAPHIQUE 2. MANIFESTATION D'AFFECTS  
DÉPRESSIFS OU NON SELON LE NIVEAU SCOLAIRE**



**ANNEXE C : Graphique répartition des situations familiales des jeunes qui ont rapporté des affects dépressifs ou non**



**ANNEXE D : Graphique perte d'emploi ou non d'un parent selon la perception de la situation financière familiale des jeunes qui ont rapporté des affects dépressifs**

**GRAPHIQUE 4. PERTE D'EMPLOI OU NON D'UN PARENT SELON LA PERCEPTION DE LA SITUATION FINANCIÈRE FAMILIALE DES JEUNES QUI ONT RAPPORTÉ DES AFFECTS DÉPRESSIFS**



**ANNEXE E : Tableau corrélation entre les affects dépressifs et le soutien social**

Tableau 1. Corrélation entre les affects dépressifs et le soutien social chez les participant.e.s

	Affects dépressifs	Soutien social
<b>Affects dépressifs</b>		
Corrélation	1	-,314**
<i>p</i>		<,001
<b>Soutien social</b>		
Corrélation	-,314**	1
<i>p</i>	<,001	

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**ANNEXE F : Tableau corrélation entre les affects dépressifs et la motivation scolaire**

Tableau 2. Corrélation entre les affects dépressifs et la motivation scolaire chez les participant.e.s

	Affects dépressifs	Motivation scolaire
<b>Affects dépressifs</b>		
Corrélation	1	-,061
<i>p</i>		,434
<b>Motivation scolaire</b>		
Corrélation	-,061	1
<i>p</i>	,434	



## ANNEXE G : Certificat d'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche



Le 07 mai 2020

Madame Julie B. Leclerc  
CIUSSS de l'Est-de-l'Île-de-Montréal  
Installation Institut universitaire en santé mentale de Montréal

**Objet : Approbation finale du Comité d'évaluation scientifique**

Projet n° 2021-2265

Titre : *Grandir pendant la pandémie Enquête populationnelle ciblant la santé psychosociale des jeunes du primaire et du secondaire en lien avec la non-fréquentation scolaire et les enjeux du confinement*

---

Madame B. Leclerc,

Le Comité d'évaluation scientifique en santé mentale et populationnelle du CIUSSS de l'Est-de-l'Île-de-Montréal, a passé en revue votre protocole de recherche amendé pour le projet mentionné en rubrique.

Nous vous remercions d'avoir effectué les modifications demandées à votre protocole de recherche ainsi que d'avoir répondu avec satisfaction aux demandes du CÉS, suite aux conditions soumises dans Nagano.

Il me fait plaisir de vous informer que votre projet est approuvé par le Comité d'évaluation scientifique.

Le CÉS achemine votre projet au Comité d'éthique de la recherche du CIUSSS de l'Est-de-l'Île-de-Montréal (CÉR-CEMTL) qui procédera à son évaluation lors de sa réunion du 13 mai 2020. Il est entendu que vous ne pouvez commencer la réalisation de votre projet avant d'avoir obtenu cette autorisation ainsi que celle de la personne formellement mandatée.

Nous vous souhaitons le plus grand des succès dans la réalisation de cette étude.

Avec l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Monsieur Marc Lavoie, Ph. D  
Président  
Comité d'évaluation scientifique en santé mentale et populationnelle  
CIUSSS de l'Est-de-l'Île-de-Montréal

## ANNEXE H : Formulaire d'information et de consentement

### -Formulaire d'information et de consentement-

#### -Enfant et adolescent de moins de 14 ans-

##### PRÉAMBULE

Nous sollicitons ta participation à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, prends le temps de lire, de comprendre et de réfléchir

attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que tu juges utiles au chercheur responsable du projet ou aux autres membres du personnel affectés au projet de recherche et à leur demander de t'expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Tu peux les rejoindre par courriel à [pvalois.iusmm@sss.gouv.qc.ca](mailto:pvalois.iusmm@sss.gouv.qc.ca) ou [lysandre.bourguignon.cemfl@sss.gouv.qc.ca](mailto:lysandre.bourguignon.cemfl@sss.gouv.qc.ca).

##### Partie I : Information

**NATURE ET OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE** Cette étude présente quatre objectifs. Le premier est de vérifier les attitudes des enfants et des adolescents face à la réussite éducative et leurs attitudes envers l'école en temps de non-fréquentation scolaire pendant la pandémie COVID-19. Le deuxième est de mesurer la détresse psychosociale des enfants et les adolescents pendant la pandémie. Le troisième consiste à observer les changements des attitudes envers l'école et la détresse psychosociale, d'un point de vue populationnel, pendant le déroulement du confinement et de la transition vers un retour à l'école. Le quatrième est d'identifier des facteurs de risque et des groupes plus vulnérables aux effets de la pandémie par groupe d'âge, de sexe, de niveau scolaire, de présence d'un trouble d'apprentissage, de fréquence des contacts avec le milieu scolaire et de niveau socio-économique perçu.

Il est demandé aux enfants et aux adolescents de répondre à des questions portant sur leurs attitudes face à l'école pendant la pandémie, sur leurs relations sociales, sur leur humeur et leurs émotions et des questions socio-démographique. **Déroulement du projet de recherche** Ta participation est volontaire. Tu es libre de refuser. Ta participation à ce projet de recherche se fait en une étape. Il s'agit de prendre le temps de répondre aux questions présentées après ce consentement.

Collaboration du participant au projet de recherche

**Répondre selon tes propres pensées et ton autoévaluation aux questions. La durée est estimée de 20 à 30 minutes. Tu peux demander de l'aide pour répondre aux questions si tu le juge nécessaire, mais il est préférable que tu répondes par toi-même.**

##### Risques Associés au projet de recherche

Il n'y a pas de risques majeurs ou mineurs connus ou prévisibles pouvant résulter de ta participation à cette recherche.

**Inconvénients** Il n'y a pas d'inconvénients reliés à ta participation à ce projet de recherche sauf le temps nécessaire pour remplir les questionnaires. Tu pourrais ressentir une certaine gêne ou un inconfort face à certaines questions. Les réponses ne sont pas obligatoires, mais si cet inconfort ou cette gêne persiste, le cas échéant, n'hésitez pas à en parler avec le chercheur principal ou son représentant, lesquels pourront t'aider ou te référer à une personne-ressource. Nous offrons aussi les liens vers des ressources à la fin du questionnaire et sur le site Internet [grandirpendantlapandemie.ca](http://grandirpendantlapandemie.ca).

##### Avantages

Il n'y a pas de bénéfice direct prévu pour toi. Nous espérons que les résultats obtenus permettront de mieux comprendre les impacts de la pandémie sur les enfants et les adolescents quant à leurs amitiés et leurs attitudes face à l'école. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances et les résultats globaux sans identification seront présentés à différents organismes pour guider les politiques scolaires et sociales

##### Participation volontaire et possibilité de retrait

Ta participation à ce projet de recherche est volontaire. Tu es donc libre de refuser d'y participer. Tu peux également te retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître ta décision au chercheur responsable du projet ou à l'un des membres du personnel affecté au projet.

**Confidentialité** Les observations recueillies et les résultats aux questionnaires seront traités de manière tout à fait confidentielle et ton dossier sera codifié par numéro. Les données identificatoires (ce formulaire d'informations et de consentement) et les réponses aux questions sont conservées dans deux bases de données séparément sur un serveur canadien. Seul le coordonnateur de recherche a accès à la base de données contenant les données identificatoires. Les données informatisées seront intégrées à une base de données sécurisée par un mot de passe. Seulement les membres de l'équipe de recherche auront accès aux résultats dénominalisés (ton nom ne sera pas accessibles).

Il est entendu que les résultats de la présente étude serviront à des fins de publications scientifiques tout en respectant les règles de confidentialité. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera quoi que ce soit qui puisse permettre de t'identifier.

Les données de l'étude sont situées sur des serveurs de fichiers informatiques situés à l'Université du Québec à Montréal. Seuls les membres de l'équipe des chercheurs nommés et le personnel autorisé de l'IUSMM ont accès aux données de la base à l'aide d'un identifiant et d'un mot de passe.

##### Indemnisation en cas de préjudice et droits du participant de recherche

Si tu devais subir quelque préjudice que ce soit dû à ta participation au projet de recherche, tu recevras tous les soins et services requis par ton état de santé, sans frais de ta part.

En acceptant de participer à cette étude, tu ne renonce à aucun de tes droits ni ne libère nommément les chercheurs, l'organisme

de subvention ou les institutions impliquées de leurs responsabilités légales et professionnelles.

*Compensation*

Il n'y a pas de compensation financière pour ta participation à ce projet de recherche.

Identification des personnes-ressources Si tu as des questions concernant le projet de recherche ou si tu éprouves un problème que tu crois relié à ta participation au projet de recherche, tu peux communiquer avec le chercheur responsable ou la coordonnatrice du projet de recherche aux numéros suivants :

Julie Leclerc, chercheuse principale

514.251.4015 p. 2340

leclerc.julie@uqam.ca

Philippe Valois, coordonnateur du projet

514.251.4015 p. 3585

pvalois.iusmm@ssss.gouv.qc.ca

Pour toute question concernant tes droits en tant que sujet participant à ce projet de recherche ou si tu as des plaintes ou des commentaires à formuler, tu peux communiquer avec le commissaire local aux plaintes et à la qualité des services au numéro suivant : 514-251-4000, poste 2920. Surveillance des aspects éthiques du projet de recherche Le Comité d'éthique de la recherche du Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au projet ou à l'un de ses documents. Pour toute information, vous pouvez rejoindre le secrétariat du CÉR au numéro suivant : 514-251-4015, poste 2442 ou par courriel : comiteethiquerecherche.iusmm@ssss.gouv.qc.ca

### **Participation à des études ultérieures**

Acceptes-tu que le chercheur responsable de ce projet de recherche ou un membre de son personnel de recherche reprenne contact avec toi pour te proposer de participer à d'autres projets de recherche ? Bien sûr, lors de cet appel, t sera libre d'accepter ou de refuser de participer aux projets de recherche proposés.

### **Signature du participant**

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision.

Après réflexion, j'accepte de participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement me sera envoyé par courriel.

Nom et prénom du participant :

Signe ici :

**ANNEXE I : Version du questionnaire de l'enquête Grandir pendant la pandémie**

# **GrandirPendantLaPandemie - Version adolescent - V2**

## **Survey Flow**

<b>EmbeddedData</b> RequestIDValue will be set from Panel or URL.
Standard: Questions sociodémographiques (10 Questions) Standard: Division école (1 Question)
<b>Branch: New Branch</b> If If Vas-tu à l'école en ce moment ? Oui Is Selected
Standard: Volet scolaire avec retour à l'école (11 Questions) Block: Volet scolaire actuel (5 Questions) Standard: Volet social et vie quotidienne avec retour à l'école (8 Questions) Block: Volet social et vie quotidienne commun (32 Questions) Block: Questions ouvertes (6 Questions) Block: Fin (1 Question)
Standard: Volet scolaire sans retour à l'école (10 Questions) Standard: Volet scolaire actuel (5 Questions) Standard: Volet social et vie quotidienne sans retour à l'école (8 Questions) Standard: Volet social et vie quotidienne commun (32 Questions) Standard: Questions ouvertes (6 Questions) Standard: Fin (1 Question)
<b>EndSurvey:</b>

---

Start of Block: Questions sociodémographiques

Q1.1 Quel âge as-tu?

▼ 14 ans ... 18 ans

---

Q1.2 Je suis ...

- Un garçon
- Une fille
- Autre \_\_\_\_\_
- Je préfère ne pas répondre



Q1.3 Quel est ton code postal? Par exemple: A1B 2C3

\_\_\_\_\_

---

Page Break

Q1.4 Quelle est ta situation familiale?

- Je vis avec ma mère et mon père
  - Je vis en garde partagée (pourrais-tu préciser ?)
- 

- Je vis avec ma mère uniquement
  - Je vis avec ma mère et un beau-parent
  - Je vis avec mon père uniquement
  - Je vis avec mon père et un beau-parent
  - Je vis en famille d'accueil
  - Autre (pourrais-tu préciser ?) \_\_\_\_\_
- 

Q1.5 Combien as-tu de frères et/ou de soeurs qui habitent présentement avec toi?

\_\_\_\_\_

---

Page Break \_\_\_\_\_

Q1.6 En quelle année scolaire étais-tu en 2019-2020?

▼ 1ère année du secondaire ... 5e année du secondaire

---

Q1.7 Est-ce que tu fréquentes une école publique ou une école privée?

École publique

École privée

---

Page Break

Q1.8 À quel point penses-tu que ta famille est à l'aise sur le plan financier?

- Très à l'aise
  - Assez à l'aise
  - Moyennement à l'aise
  - Pas très à l'aise
  - Pas du tout à l'aise
  - Je ne sais pas
- 

Q1.9 Est-ce qu'un de tes parents a perdu son emploi à cause de la pandémie du coronavirus?

- Oui
  - Non
  - Je ne sais pas
- 

*Display This Question:*

*If Q1.9 = Oui*



Q1.10 Le ou lesquels de ton/tes parent(s) ont perdu leur emploi à cause du Coronavirus? (Tu peux cocher plus d'une réponse)

- Mère
- Père
- Belle-mère
- Beau-père

End of Block: Questions sociodémographiques

---

Start of Block: Division école

Q2.1 Vas-tu physiquement à l'école en ce moment?

- Oui
- Non

End of Block: Division école

---

Start of Block: Volet scolaire avec retour à l'école

Q3.1 Pour les prochaines questions, répond selon ton souvenir de la situation avant que tu retournes à l'école.

-----

Q3.2 Si tu avais envie de parler ou d'écrire à tes enseignant(e)s, est-ce que tu pouvais le faire?

- Oui
- Non
- Je ne me souviens pas

-----

*Display This Question:*

*If Q3.2 = Oui*

Q3.3 En moyenne, combien de fois par semaine pouvais-tu parler ou écrire à tes enseignant(e)s?

- Moins d'une fois par semaine
- 1 à 2 fois par semaine
- 3 à 4 fois par semaine
- 5 à 6 fois par semaine
- 7 fois et plus par semaine
- Je ne me souviens pas

---

Page Break

Q3.4 Combien de fois par semaine recevais-tu des consignes ou des suggestions d'exercices de ton/tes enseignant(e)s?

- Moins d'une fois par semaine
  - 1 à 2 fois par semaine
  - 3 à 4 fois par semaine
  - 5 à 6 fois par semaine
  - 7 fois et plus par semaine
  - Je ne me souviens pas
- 

Q3.5 Combien de fois par semaine en moyenne faisais-tu des exercices ou des devoirs?

- Moins d'un jour par semaine
  - 1 à 2 jours par semaine
  - 3 à 4 jours par semaine
  - 5 à 6 jours par semaine
  - 7 jours par semaine
  - Je ne me souviens pas
-

Q3.6 À quel point c'était facile pour toi d'avoir accès à un ordinateur ou à une tablette à la maison pour suivre les activités proposées par tes enseignant(e)s?

- Pas du tout facile
  - Un peu facile
  - Moyennement facile
  - Assez facile
  - Énormément facile
  - Je ne me souviens pas
- 

Q3.7 Si tu en avais besoin, recevais-tu de l'aide à la maison pour faire tes exercices et tes devoirs?

- Oui
  - Non
- 

Page Break

---

Q3.8 Trouvais-tu qu'il était facile pour toi de faire du travail scolaire à la maison?

- Pas du tout facile
  - Un peu facile
  - Moyennement facile
  - Assez facile
  - Énormément facile
  - Je ne me souviens pas
- 

Q3.9 Trouvais-tu que tu avais plus de difficulté à te concentrer lorsque tu devais travailler de la maison?

- Pas du tout de difficulté
  - Un peu de difficulté
  - Moyennement de difficulté
  - Assez de difficulté
  - Énormément de difficulté
  - Je ne me souviens pas
-



---

End of Block: Volet scolaire avec retour à l'école

---

Start of Block: Volet scolaire actuel

---

Q4.2 Selon toi, as-tu des difficultés d'apprentissage, un trouble d'apprentissage, ou un autre diagnostic reconnu par l'école (par exemple, un TDAH)?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

---

*Display This Question:*

*If Q4.2 = Oui*

Q4.3 Pourrais-tu nous dire lequel?

▼ Trouble du déficit de l'attention avec/sans hyperactivité ... Autre

---

Page Break

---

Q4.4 Penses à comment tu te sens maintenant (pendant la pandémie du coronavirus) par rapport à l'école

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Énormément	Je ne sais pas
À quel point aimes-tu l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À quel point c'est important pour toi de retourner à l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À quel point c'est important pour toi de réussir à l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À quel point l'idée d'échouer à l'école te fait peur ou te stresse ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As-tu de la difficulté à l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Q4.5 Rappelle-toi de comment tu te sentais avant le début de la pandémie du coronavirus par rapport à l'école.

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Énormément	Je ne sais pas
À quel point aimais-tu l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À quel point c'était important pour toi d'être à l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À quel point c'était important pour toi de réussir à l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
À quel point l'idée d'échouer à l'école te faisait peur ou te stressait ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avais-tu de la difficulté à l'école ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

End of Block: Volet scolaire actuel

Start of Block: Volet social et vie quotidienne avec retour à l'école

Q5.1 Pour les prochaines questions, pense à ce que tu faisais quand l'école était fermée.

-----

Q5.2 Combien de fois par semaine continuais-tu à parler avec tes amis ?

- Jamais
- Moins d'une fois par semaine
- 1 à 2 fois par semaine
- 3 à 4 fois par semaine
- 5 à 6 fois par semaine
- À tous les jours

---

Page Break

*Display This Question:*

*If Q5.2 != Jamais*

Q5.3 Pendant que l'école était fermée, à quel point le fait de parler avec tes ami(e)s te permettait de te sentir mieux?

- Pas du tout mieux
  - Un peu mieux
  - Moyennement mieux
  - Assez mieux
  - Énormément mieux
  - Je ne sais pas
- 

*Display This Question:*

*If Q5.2 = Jamais*

Q5.4 Pendant que l'école était fermée, à quel point le fait de ne pas parler avec tes ami(e)s te permettait de te sentir mieux ?

- Pas du tout mieux
  - Un peu mieux
  - Moyennement mieux
  - Assez mieux
  - Énormément mieux
  - Je ne sais pas
-

*Display This Question:*

*If Q5.2 != Jamais*

Q5.5 À quel point parler avec tes ami(e)s te rendait triste ?

- Pas du tout triste
- Un peu triste
- Moyennement triste
- Assez triste
- Énormément triste
- Je ne me souviens pas

*Display This Question:*

*If Q5.2 = Jamais*

Q5.6 À quel point ne pas parler avec tes ami(e)s te rendait triste ?

- Pas du tout triste
- Un peu triste
- Moyennement triste
- Assez triste
- Énormément triste
- Je ne me souviens pas

Q5.7 Pour chacun des éléments suivants, indique à quel point cela te manque présentement.

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Assez	Énormément	Je ne sais pas
De recevoir tes ami(e)s à la maison	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De visiter tes ami(e)s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De sortir avec tes ami(e)s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De faire du sport avec tes ami(e)s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De participer à tes activités de loisirs à l'extérieur de l'école (comme : cours de danse, ligue sportive, compétition, cours de natation)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'aller à des partys et des soirées entre ami(e)s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q5.8 Comment contactes-tu tes ami(e)s pendant la pandémie du coronavirus? Tu peux choisir plus d'une réponse.

- Textos/messages privés (comme : Whatsapp, Facebook, Instagram, SnapChat)
- Téléphone avec l'audio seulement
- Appel vidéo (comme : FaceTime, Messenger, Skype)
- Publier sur un média social (comme : Facebook, TikTok, Instagram, SnapChat)
- Répondre ou aimer une publication d'un(e) ami(e)
- Jouer à des jeux en ligne
- Identifier («tagger») un(e)/des ami(e)s sous des publications
- Aucune de ces façons
- Autre(s) \_\_\_\_\_

End of Block: Volet social et vie quotidienne avec retour à l'école

---

Start of Block: Volet social et vie quotidienne commun

Q6.1 Pour les prochaines questions, répond selon comment tu te sens présentement.

-----

Q6.2 Depuis la pandémie du coronavirus, ma famille et moi faisons plus souvent des activités ensemble (comme : soirée de jeux, soirée de films)

- Pas du tout plus souvent
  - Un peu plus souvent
  - Moyennement plus souvent
  - Assez plus souvent
  - Énormément plus souvent
  - Je ne sais pas
- 

Q6.3 Depuis la pandémie du coronavirus, on se chicane plus souvent dans ma famille

- Pas du tout plus souvent
  - Un peu plus souvent
  - Moyennement plus souvent
  - Assez plus souvent
  - Énormément plus souvent
  - Je ne sais pas
-

Q6.4 En géneral, je trouve que je m'entends bien avec les membres de ma famille

- Pas du tout bien
  - Un peu bien
  - Moyennement bien
  - Assez bien
  - Énormément bien
  - Je ne sais pas
- 

Q6.5 En géneral dans ma famille, on exprime de la tendresse et de l'affection les uns envers les autres

- On n'en exprime pas du tout
  - On en exprime un peu
  - On en exprime moyennement
  - On en exprime Assez
  - On en exprime énormément
  - Je ne sais pas
-



Q6.6 Le coronavirus est un nouveau virus. Durant la dernière semaine, à quel point étais-tu inquiet:

---

Q6.7 D'attraper le coronavirus qui cause une pandémie?

- Pas du tout inquiet
  - Un peu inquiet
  - Moyennement inquiet
  - Assez inquiet
  - Énormément inquiet
  - Je ne sais pas
- 

Q6.8 Qu'un membre de ta famille qui habite avec toi attrape le virus?

- Pas du tout inquiet
  - Un peu inquiet
  - Moyennement inquiet
  - Assez inquiet
  - Énormément inquiet
  - Je ne sais pas
-

Q6.9 Indique à quel point les émotions et les sentiments suivants représentent comment tu t'es senti(e) en général au cours de la dernière semaine à cause de la pandémie du coronavirus.

	Pas du tout senti	Un peu senti	Moyennement senti	Assez senti	Énormément senti
Anxieux(se), inquiet(e) ou stressé(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frustré(e) ou irritable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En colère ou fâché(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Content(e) ou joyeux(se)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Craintif(ve) ou avoir peur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Triste	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seul(e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ennuyé(e) ou trouver le temps long	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q6.10 Pour chaque changement suivant, indique si tu as vécu ce changement à cause de la pandémie. Si oui, est-ce un changement positif, négatif ou neutre pour toi?

---

Q6.11 As-tu eu ce changement : devoir rester à la maison.

- Oui
  - Non
- 

*Display This Question:*

*If Q6.11 = Oui*

Q6.12 Pour toi, devoir rester à la maison est un changement...

- Négatif
  - Un peu négatif
  - Neutre
  - Un peu positif
  - Positif
- 

Q6.13 As-tu eu ce changement : ne pas voir tes amis en personne.

- Oui
  - Non
- 

*Display This Question:*

*If Q6.13 = Oui*

Q6.14 Pour toi, ne pas voir tes amis en personne est un changement...

- Négatif
  - Un peu négatif
  - Neutre
  - Un peu positif
  - Positif
- 

Q6.15 As-tu eu ce changement : savoir que plusieurs personnes sont gravement malades à cause du virus.

- Oui
  - Non
- 

*Display This Question:*

*If Q6.15 = Oui*

Q6.16 Pour toi, savoir que plusieurs personnes sont gravement malades à cause du virus est un changement...

- Négatif
  - Un peu négatif
  - Neutre
  - Un peu positif
  - Positif
-

Q6.17 As-tu eu ce changement : ne pas aller à l'école.

- Oui
- Non

---

*Display This Question:*

*If Q6.17 = Oui*

Q6.18 Pour toi, ne pas aller à l'école est un changement...

- Négatif
- Un peu négatif
- Neutre
- Un peu positif
- Positif

---

Q6.19 As-tu eu ce changement : passer plus de temps avec la famille.

- Oui
- Non

---

*Display This Question:*

*If Q6.19 = Oui*

Q6.20 Pour toi, passer plus de temps avec la famille est un changement...

- Négatif
- Un peu négatif
- Neutre
- Un peu positif
- Positif

---

Page Break

Q6.21 Pour chaque changement suivant, indique si tu as vécu ce changement à cause de la pandémie. Si oui, est-ce un changement positif, négatif ou neutre pour toi?

---

Q6.22 As-tu eu ce changement : avoir moins de travaux scolaires.

- Oui
- Non
- 

*Display This Question:*

*If Q6.22 = Oui*

Q6.23 Pour toi, avoir moins de travaux scolaires est un changement...

- Négatif
- Un peu négatif
- Neutre
- Un peu positif
- Positif
- 

Q6.24 As-tu eu ce changement : avoir une heure de coucher différente.

- Oui
- Non
- 

*Display This Question:*

*If Q6.24 = Oui*

Q6.25 Pour toi, avoir une heure de coucher différente est un changement...

- Négatif
  - Un peu négatif
  - Neutre
  - Un peu positif
  - Positif
- 

Q6.26 As-tu eu ce changement : avoir une heure de réveil différente.

- Oui
  - Non
- 

*Display This Question:*

*If Q6.26 = Oui*

Q6.27 Pour toi, avoir une heure de réveil différente est un changement...

- Négatif
  - Un peu négatif
  - Neutre
  - Un peu positif
  - Positif
-



Q6.28 As-tu eu ce changement : avoir une alimentation différente (ce que je mange, quand je mange, etc.).

- Oui
  - Non
- 

Q6.29 As-tu eu ce changement : passer plus de temps sur ton téléphone/ordinateur/console de jeux vidéo/télévision.

- Oui
  - Non
- 

*Display This Question:*

*If Q6.29 = Oui*

Q6.30 Pour toi, passer plus de temps sur ton téléphone/ordinateur/console de jeux vidéo/télévision est un changement...

- Négatif
  - Un peu négatif
  - Neutre
  - Un peu positif
  - Positif
- 

*Display This Question:*

*If Q6.28 = Oui*

Q6.31 Pour toi, avoir une alimentation différente (ce que je mange, quand je mange, etc.) est un changement...

- Négatif
- Un peu négatif
- Neutre
- Un peu positif
- Positif

---

Page Break

Q6.32 À quel point cela t'inquiète ou te stresse que certaines personnes ne respectent pas les consignes de distanciation physique ou sociale?

- Pas du tout inquiet ou stressé
- Un peu inquiet ou stressé
- Moyennement inquiet ou stressé
- Assez inquiet ou stressé
- Énormément inquiet ou stressé
- Je ne sais pas

End of Block: Volet social et vie quotidienne commun

---

Start of Block: Questions ouvertes

Q7.1 Les prochaines questions te permettent de t'exprimer librement par rapport à tes pensées et à comment tu te sens pendant la pandémie du coronavirus. Tu peux aussi nous donner ton opinion dans tes mots s'il y a quelque chose que tu n'as pas pu nous dire dans le questionnaire.

-----

Q7.2 Parle-moi de ton humeur au cours des deux dernières semaines.

---

---

---

---

---

Display This Question:

If Q2.1 = Non

Q7.3 Qu'as-tu pensé du fait de ne pas aller à l'école pendant la pandémie du coronavirus?

---

---

---

---

---

*Display This Question:*

*If Q2.1 = Oui*

Q7.4 Qu'as-tu pensé du fait de ne pas être allé à l'école durant la pandémie du coronavirus?

---

---

---

---

---

Q7.5 Qu'est-ce qui a changé pour toi depuis le début de la pandémie du coronavirus?

---

---

---

---

---

Q7.6 Quelles stratégies ou quelles activités t'aident à passer au travers de cette situation?

---

---

---

---

---

End of Block: Questions ouvertes

---

Start of Block: Fin

Q8.1 L'équipe de recherche te remercie beaucoup d'avoir pris le temps de répondre aux questions. Nous publierons les résultats de l'étude sur le site [grandirpendantlapandemie.ca](http://grandirpendantlapandemie.ca). Tu pourras y voir comment les autres adolescents ont répondu.

End of Block: Fin

---

Start of Block: Volet scolaire sans retour à l'école

Q9.1 Pour les prochaines questions, répond selon ce que tu vis présentement.

---

Q9.2 Si tu as envie de parler avec tes enseignant(e)s est-ce que tu peux le faire?

Oui

Non

---

Display This Question:

If Q9.2 = Oui

Q9.3 Combien de fois par semaine peux-tu parler ou écrire à tes enseignant(e)s?

- Moins d'une fois par semaine
- 1 à 2 fois par semaine
- 3 à 4 fois par semaine
- 5 à 6 fois par semaine
- 7 fois et plus par semaine
- Je ne sais pas

---

Page Break

Q9.4 Combien de fois par semaine as-tu des consignes ou des suggestions d'exercices de ton enseignant(e)?

- Moins d'une fois par semaine
  - 1 à 2 fois par semaine
  - 3 à 4 fois par semaine
  - 5 à 6 fois par semaine
  - 7 fois et plus par semaine
  - Je ne sais pas
- 

Q9.5 Combien de fois par semaine en moyenne fais-tu des exercices ou des devoirs?

- Moins d'un jour par semaine
  - 1 à 2 jours par semaine
  - 3 à 4 jours par semaine
  - 5 à 6 jours par semaine
  - 7 jours par semaine
-

Q9.6 À quel point c'est facile pour toi d'avoir accès à un ordinateur ou à une tablette à la maison pour suivre les activités proposées par tes enseignant(e)s?

- Pas du tout facile
  - Un peu facile
  - Moyennement facile
  - Assez facile
  - Énormément facile
  - Je ne sais pas
- 

Q9.7 Si tu en as besoin, reçois-tu de l'aide pour faire tes exercices et tes devoirs à la maison?

- Oui
  - Non
- 

Page Break

---



Q9.8 Trouves-tu qu'il est facile pour toi de faire du travail scolaire à la maison?

- Pas du tout facile
  - Un peu facile
  - Moyennement facile
  - Assez facile
  - Énormément facile
  - Je ne me souviens pas
- 

Q9.9 Trouves-tu que tu as plus de difficulté à te concentrer depuis que tu dois travailler à la maison?

- Pas du tout plus de difficulté
  - Un peu plus de difficulté
  - Moyennement plus de difficulté
  - Assez plus de difficulté
  - Énormément plus de difficulté
  - Je ne sais pas
-

Q9.10 Pour chacun des éléments suivants, indique à quel point cela te manque;

	Ne me manque pas du tout	Me manque un peu	Me manque moyennement	Me manque assez	Me manque énormément	Je ne sais pas
Les devoirs et les travaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apprendre de nouvelles choses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes enseignants(es)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes amis(es) à l'école	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes projets scolaires (projet de fin d'année ou d'étape comme: pièce de théâtre, concert de musique, projet artistique, projet de science...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mes activités parascolaires (comme : ligue sportive, ligue d'impro, théâtre, danse, échec...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S'il y a autre chose qui te manque, tu peux l'écrire ici	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Start of Block: Volet social et vie quotidienne sans retour à l'école

Q10.1 Pour les prochaines questions, pense à comment tu agis pendant la pandémie du coronavirus.

---

Q10.2 Combien de fois par semaine parles-tu avec tes amis?

- Jamais
  - Moins d'une fois par semaine
  - 1 à 2 fois par semaine
  - 3 à 4 fois par semaine
  - 5 à 6 fois par semaine
  - À tous les jours
- 

Page Break

---

*Display This Question:*

*If Q10.2 = Jamais*

Q10.3 À quel point ne pas parler avec tes ami(e)s te permet de te sentir mieux dans la situation actuelle?

- Pas du tout mieux
  - Un peu mieux
  - Moyennement mieux
  - Assez mieux
  - Énormément mieux
  - Je ne sais pas
- 

*Display This Question:*

*If Q10.2 != Jamais*

Q10.4 À quel point parler avec tes ami(e)s te permet de te sentir mieux dans la situation actuelle?

- Pas du tout mieux
  - Un peu mieux
  - Moyennement mieux
  - Assez mieux
  - Énormément mieux
  - Je ne sais pas
-

*Display This Question:*

*If Q10.2 != Jamais*

Q10.5 À quel point parler avec tes ami(e)s te rend triste dans la situation actuelle?

- Pas du tout triste
- Un peu triste
- Moyennement triste
- Assez triste
- Énormément triste
- Je ne sais pas

*Display This Question:*

*If Q10.2 = Jamais*

Q10.6 À quel point ne pas parler avec tes ami(e)s te rend triste dans la situation actuelle?

- Pas du tout triste
- Un peu triste
- Moyennement triste
- Assez triste
- Énormément triste
- Je ne sais pas

Q10.7 Pour chacun des éléments suivants, indique à quel point cela te manque :

	Ne me manque pas du tout	Me manque un peu	Me manque moyennement	Me manque assez	Me manque énormément	Je ne sais pas
De recevoir tes ami(e)s à la maison	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De visiter tes ami(e)s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De sortir avec tes ami(e)s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De faire du sport avec tes ami(e)s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De participer à tes activités de loisirs à l'extérieur de l'école (comme : cours de danse, ligue sportive, compétition, cours de natation)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'aller à des partys et des soirées entre ami(e)s	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autre(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q10.8 Comment contactes-tu tes ami(e)s pendant la pandémie du coronavirus? (Tu peux choisir plus d'une réponse)

- Textos/messages privés (comme : Whatsapp, Facebook, Instagram, SnapChat)
- Téléphone avec l'audio seulement
- Appel vidéo (comme : FaceTime, Messenger, Skype)
- Publier sur un média social (comme : Facebook, TikTok, Instagram, SnapChat)
- Répondre ou aimer une publication d'un(e) ami(e)
- Jouer à des jeux en ligne
- Identifier (« tagger ») un(e)/des ami(e)s sous des publications (comme : des « memes »)
- Aucune de ces façons
- Autre(s) \_\_\_\_\_

End of Block: Volet social et vie quotidienne sans retour à l'école

---