

L'ADOLESCENT AU COEUR DE SYSTÈMES D'ACTIVITÉ DANS LE CONTEXTE DE COVID-19 : REDÉFINIR LES ROUTINES ET LES RELATIONS AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE

Sylvie Barma

Professeure titulaire

Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage

Université Laval

sylvie.barma@fse.ulaval.ca

Rollande Deslandes

Professeure Émérite

Université du Québec à Trois-Rivières

rollande.deslandes@uqtr.ca

Nathalie Ste-Marie

Université Laval

nathalie.ste-marie.1@ulaval.ca

Résumé

En mars 2020, les adolescents du Québec, au Canada, ont soudainement été confrontés à un défi en rapport à la manière dont leur activité d'apprentissage était médiatisée suite à la fermeture des écoles en raison de la pandémie de la COVID-19. Les études rapportant les effets des catastrophes humaines et du confinement chez les jeunes sont limitées. Cette étude identifie les tensions vécues par 1057 adolescents dans la redéfinition de leur rapport à la vie familiale, à l'apprentissage et à l'école : outils de médiation à leurs activités d'apprentissage, redéfinition spatio-temporelle de leurs activités, modification des relations avec les adultes significatifs pour eux. Deux cadres théoriques sont combinés : le modèle des sphères d'influence superposées et la théorie de l'activité historico-culturelle. Un questionnaire en ligne a été créé sur un logiciel d'enquête logiciel libre. Les résultats présentent les caractéristiques démographiques des adolescents participants et de leur famille, leur état d'esprit général et les ajustements des routines quotidiennes à l'école et à la maison, et leurs perceptions quant à leurs relations avec leurs pairs, leurs enseignants et le soutien de leurs parents. Les résultats mettent en évidence les tensions liées à la perte dans les systèmes d'activité des adolescents, leur activité scolaire étant remise en cause par la pandémie, et proposent des pistes pour mettre en place une zone limite pour soutenir l'adolescent.

Mots-clés : adolescents, franchissement de limites, théorie de l'activité historico-culturelle, école, famille, tensions.

Abstract

In March 2020, teenagers in Quebec, Canada suddenly faced with a challenge related to the way their learning activity was mediated following the closure of schools due to the COVID-19 pandemic. Studies reporting the effects of human disasters and confinement in young people are limited. This study identifies the tensions experienced by 1057 adolescents as they redefine their relationship to family life, learning and school: mediation tools to their learning activities, spatio-temporal redefinition of their activities, modification of relationships with significant

adults for them. Two theoretical frameworks are combined: the overlapping spheres of influence model and cultural historical activity theory. A questionnaire was sent online on an opensource survey software. The results present the demographic characteristics of the adolescents' participants and their family, their general state of mind and daily routines adjustments at school and at home, and their perceptions with regards to their relations to their peers, teachers and their parents' support. Findings pinpoint the tensions related to loss in the activity systems of adolescents as their school activity is challenged by the pandemic and proposes avenues to put in place a boundary zone to support the adolescent.

Keywords: adolescents, boundary crossing, cultural historical activity theory, school, family, tensions.

Cet article est une traduction de: Barma S., Deslandes R., Ste-Marie N. The Adolescent at the Center of Activity Systems in the Context of COVID-19: Redefining Routines and Relationships at the Heart of Learning. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 2, pp. 133—143. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2021170213>

Note d'auteur

Sylvie Barma ORCID: [0000-0002-3603-2552](https://orcid.org/0000-0002-3603-2552)

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Sylvie Barma, Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage, Université Laval, sylvie.barma@fse.ulaval.ca

L'adolescence est une période de développement et de consolidation de soi propre à la deuxième décennie de la vie (Steinberg, 2014) et elle est reconnue comme étant critique pour le développement psychosocial (Meeus, 2016). En parallèle, l'école devient un processus de socialisation pendant lequel l'adolescent devient de plus en plus conscient des perspectives extérieures, perspectives venant d'enseignants ou autres influences sociales (Choudhury et al., 2006). Le processus de maturation se consolide à l'aide d'interactions entre les personnes et les contextes sociaux qui entourent l'adolescent (Meeus, 2016). Pour parvenir à une identité qui lui est propre, l'adolescent a besoin de se sentir compris et respecté. Ce processus peut se produire à l'aide de relations positives, sécurisées et stables (Anderson et al., 2004) avec un adulte compétent qui peut se trouver à l'extérieur du noyau familial. Ce genre de relation a été démontré comme étant un atout de résilience important chez les adolescents, quel que soit son statut de risque (Anderson, 2004). Pour plusieurs adolescents, ces relations se forment à l'école avec un membre du personnel tel qu'un enseignant. Malgré le fait que les relations créées diffèrent d'un enseignant à l'autre (Roorda et al., 2019), les résultats de l'étude de Yu et al. (2018) démontrent que des interactions clés entre enseignant et adolescent semblent combler les besoins développementaux, tels que l'autonomie, la compétence et la connexion, des adolescents. Il va sans dire que les relations basées sur l'apprentissage sont différentes des relations interpersonnelles mais, selon Tobbell et O'Donnell (2013), ces dernières sont un prérequis pour les relations d'apprentissage. En plus d'étudier la qualité des relations entre enseignants et les élèves, en particulier les élèves à risque, il est important d'étudier l'attitude et la conviction du succès qu'ont les enseignants envers le succès de leurs élèves (Davis & Dupper, 2004). Ces faits sont importants à considérer car, au Québec, une étude longitudinale pré-pandémique révèle que 35 % des adolescents ont répondu avoir un faible sentiment d'appartenance à leur école, alors que presque 20 % d'entre eux estiment avoir peu ou moyennement peu de soutien social dans leur environnement scolaire (Enquête québécoise sur la santé des élèves du secondaire 2016-2017 (EQSES), 2018). Ainsi, si les enseignants et les membres de la communauté scolaire travaillent pour renforcer les relations entre les élèves et les enseignants, des améliorations considérables se produiront en ce qui a trait à la motivation, à l'engagement et la performance des élèves (Doré-Côté, 2007 ; Scales et al., 2020). L'école offre également aux élèves la possibilité de développer des relations avec leurs pairs, relations qui sont cruciales pour le développement de l'identité des adolescents. Qu'elles soient développées par le biais de groupes d'intérêt, de projets de groupe ou d'activités parascolaires, ces relations aident les adolescents à rester connectés à l'école et facilitent leur compréhension d'eux-mêmes dans leur rôle d'apprenants. Sans elles, les jeunes peuvent se sentir plus anxieux et plus isolés (Hill et Steinberg, 2020 cités dans Boudreault, 2020).

Pendant cette période d'adolescence, la famille peut naturellement jouer un rôle en influençant le développement psychosocial de l'adolescent. Les résultats d'une autre étude longitudinale à laquelle ont participé plus de 500 jeunes de 16 ans démontrent les bénéfices d'un environnement familial constant et prévisible pour un développement sain et suggèrent que les routines familiales, quoique peu étudiées, constituent un important facteur dans le développement à long terme des adolescents (Barton et al., 2019). Au Québec, 31 % des adolescents considèrent avoir un soutien social faible ou moyen dans leur environnement familial (QHSHSS, 2018). Or, les nombreuses études de Deslandes (cf. Deslandes, 2020) réalisées auprès d'un grand nombre d'adolescents québécois ont mis en évidence le rôle crucial des pratiques parentales, notamment la supervision, la gestion du temps et le soutien émotionnel en rapport à la réussite et le développement des jeunes. Les parents sont en première ligne dans la gestion des routines quotidiennes de leurs adolescents, y compris en dehors des heures de classe : les habitudes de sommeil, le temps passé sur les médias sociaux et les jeux vidéo, ainsi que les emplois rémunérés à temps partiel. Au Québec, 34 % des adolescents dorment moins que la durée recommandée, durée qui varie selon le groupe d'âge (QHSHSS,

2018). Selon le CEFRIO (2019), pour le groupe âgé de 13 à 17 ans, 39 % passent plus de 11 heures par semaine sur les appareils électroniques et 26 % dépassent la durée recommandée qui est de 2 heures par jour. De manière générale, il apparaît que les mères sont plus sensibles et plus chaleureuses (dimension de l'engagement) que les pères et qu'elles participent davantage à la scolarité des adolescents (Deslandes, 2020). Au Québec, une supervision parentale élevée est associée à la réussite scolaire (Deslandes, 1996).

En mars 2020, les adolescents du Québec se sont soudainement retrouvés confinés à la maison suivant la fermeture des écoles à cause de la pandémie de la COVID-19. Contrairement aux désastres naturels, les réponses face aux pandémies encouragent l'isolement, la séparation et le confinement (Sprang & Silman, 2013). Il en résulte des ruptures de relations, une perte de repères et une perturbation des routines. Malgré le fait que nous ayons vécu la pandémie du H1N1 et de SRAS, les études rapportant les effets des désastres humains ou d'un confinement chez les jeunes sont limitées. L'incidence du choc post-traumatique et de la dépression chez les adultes à la suite de la pandémie de SRAS au Canada s'est avérée similaire à celle suivant les désastres naturels et le terrorisme (Hawryluck et al., 2004).

Les résultats d'une étude transversale examinant les troubles individuels et familiaux chez les jeunes de la 4^e à la 12^e année, 6 mois après l'attaque du 11 septembre 2001, démontrent que des facteurs tels que la perte d'emploi d'un parent, les déplacements réglementés des parents et la fermeture des écoles étaient associés à des taux plus élevés de stress post-traumatique, de désordre de l'anxiété et de dépression (Comer, et al., 2010). De plus, des problèmes de santé mentale tels qu'énumérés précédemment, en plus des troubles du sommeil chez les jeunes de 9 à 18 ans, ont persisté pendant trois ans suivant le tremblement de terre de Ya'an en Chine en 2013 (Tang et al., 2018). En revanche, une étude basée sur un questionnaire de plus de 10 000 adolescents âgés de 15 et 16 ans en Norvège a révélé que la relation entre enseignant et élève était un mécanisme potentiel pour réduire les associations négatives entre les problèmes de santé mentale et la non-achèvement de l'école secondaire.

La fermeture des écoles québécoises en mars 2020 a également entraîné un changement dans la façon dont les jeunes apprennent. En septembre 2020, après une amélioration de la situation socio-sanitaire, tous les élèves du secondaire sont retournés à l'école en personne, au moins durant les deux semaines suivantes et selon l'évolution de la pandémie. Rapidement, la situation s'est détériorée et les conditions ont varié dépendamment des niveaux scolaires et des régions géographiques. Les adolescents se sont soudainement retrouvés confrontés à un autre défi. Quoique l'apprentissage à distance et hybride au secondaire n'ait été que très peu étudié (Turley & Graham, 2019), les résultats de Stark (2019) ont démontré que les élèves en apprentissage à distance avaient un niveau de motivation inférieur à celui des élèves en classe régulière et qu'elle était corrélée avec la performance dans le cours et non pas nécessairement avec les stratégies d'apprentissage.

Fondements théoriques

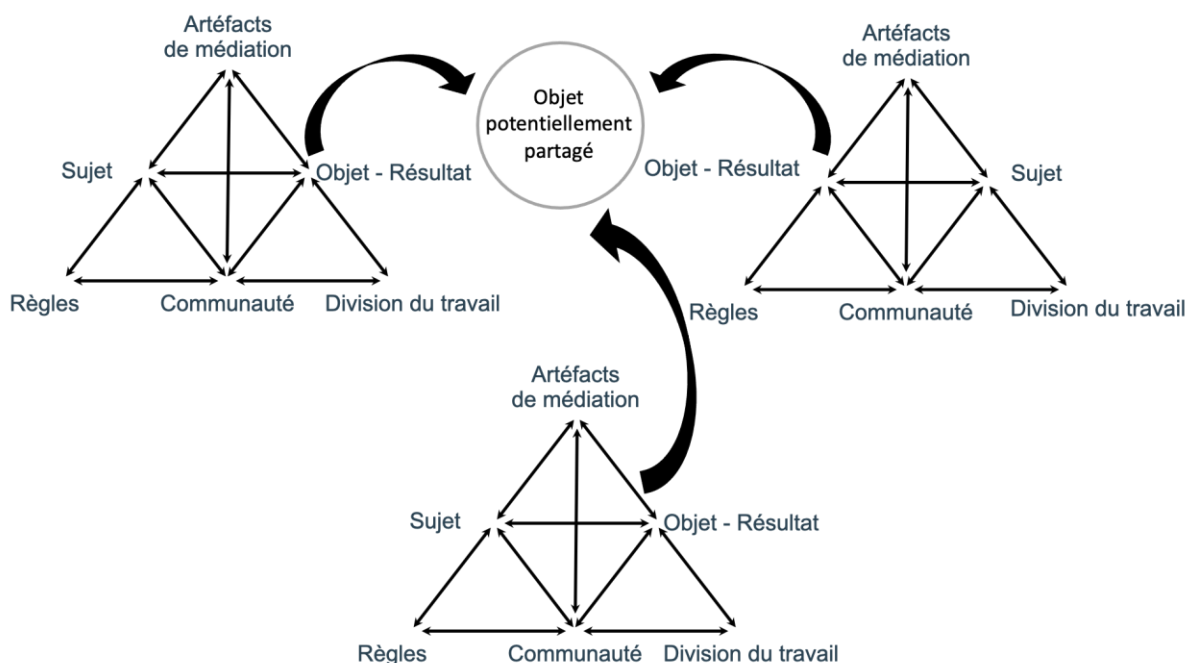
Nous commençons par la structure externe du modèle d'Epstein, composée de trois sphères représentant les principaux contextes dans lesquels les enfants et les adolescents apprennent et se développent : la famille, l'école et la communauté, entrecroisées ou non selon les quatre forces suivantes : le temps, c'est-à-dire l'âge, le niveau scolaire et les conditions sociales actuelles (force A), les caractéristiques, les philosophies et les pratiques de la famille (force B), l'école (force C) et la communauté (force D). Certaines pratiques sont menées séparément et d'autres conjointement. Tous les liens entre les éducateurs, les parents et la communauté d'un même milieu de vie et de différents contextes peuvent être représentés et étudiés dans le cadre du modèle d'Epstein. Deslandes (2020) a utilisé ce modèle comme un levier pour intégrer l'approche socioculturelle afin d'examiner les liens entre les caractéristiques

des élèves, des familles et des enseignants en se basant sur les relations collaboratives entre l'école et la famille ainsi que sur leurs valeurs, leurs croyances et leurs attentes. Dans cet article, nous allons plus loin et intégrons les éléments interdépendants du modèle d'Epstein de manière plus systémique. L'aspect contextuel et systémique de la réalité de l'adolescence prend toute son importance lorsqu'il est situé au cœur d'un système d'activité touché par la COVID-19. « Le concept d'activité en tant que médiateur entre l'individu et les dimensions sociales du développement humain est issu de la proposition de Vygotsky d'une action humaine médiatisée par des outils psychologiques comme unité d'analyse des processus cognitifs supérieurs de l'individu » (Liang, 2011, p. 313). En s'appuyant sur la théorie de l'activité, Engeström (2015) a créé un modèle systémique intégrant l'infrastructure socio-institutionnelle de l'activité à celle de la médiation par les outils, à savoir les règles, la division du travail et les éléments de la communauté se référant à la deuxième génération de la Cultural Historical Activity Theory (CHAT) qui s'appuie sur les travaux de Leontev. Bien que ces éléments qui délimitent un système d'activité puissent vraisemblablement être considérés séparément, ils doivent être interprétés comme étant interconnectés. La poursuite d'une activité vise la transformation d'un environnement donné et cette activité est orientée vers un objet tel que l'apprentissage de l'adolescent pendant la pandémie. Selon la théorie de l'activité, l'introduction de nouveaux éléments, comme le COVID-19, s'accompagne d'une remise en question des règles et de la division du travail d'une communauté qui régit l'apprentissage de l'adolescent. Lorsque des tensions récurrentes sont identifiées sous forme de contradictions internes, la représentation triangulaire permet de comprendre la dimension systémique du niveau de communication et d'organisation individu|collectif (Engeström & Sannino, 2013). Plusieurs facteurs affectant l'adolescence sont susceptibles de créer des tensions dans la vie quotidienne des adolescents et dans leurs interrelations avec les autres (Barma et al., 2017). Ces éléments pourraient inclure des modifications liées aux règles et aux routines de leur vie quotidienne, des modifications de la relation avec l'enseignant ainsi que des modifications en lien avec les outils proposés par l'enseignant et mobilisés par les jeunes dans l'acte d'apprentissage. L'adolescent n'agit pas seul, mais en interaction avec d'autres membres significatifs de la communauté scolaire (sphère scolaire) qui sont des acteurs clés de son activité d'apprentissage. Lorsque deux systèmes d'activité ou plus sont en interaction, ils forment un réseau de systèmes en interaction. Dans la troisième génération de CHAT ou l'apprentissage expansif, une zone proximale de développement peut possiblement avoir lieu entre les systèmes d'activité lorsqu'un motif collectif est partagé. C'est ainsi que le dépassement des frontières peut conduire au développement de l'objet de l'activité. La figure 1 présente un réseau de systèmes d'activité.

À la lumière des contradictions identifiées, cette étude se penchera sur la façon dont le dépassement des frontières pourrait se produire entre la sphère scolaire et la sphère familiale afin de soutenir les efforts des adolescents pour s'adapter aux conditions perturbées par la pandémie et pour s'engager dans leurs apprentissages.

Figure 1

Réseau de systèmes d'activité avec un objet partiellement partagé (Engeström, 2015).



Objectifs du projet de recherche

Ce projet vise à mieux décrire le vécu des adolescents québécois à la suite du confinement dû à la pandémie de COVID-19 en mars 2020 et à leur retour en classe en septembre de la même année. En résumé, nous proposons d'identifier les zones de tensions vécues par les adolescents lorsque la COVID-19 les oblige à redéfinir leur rapport à la vie familiale, à l'apprentissage et à l'école : la médiation de leurs activités d'apprentissage (apprentissage en ligne, mode hybride, etc.), la redéfinition spatio-temporelle de leurs activités (ergonomie, compréhension systémique), la modification des relations avec les adultes qu'ils considèrent significatifs (parents, enseignants). Ces tensions, si elles sont identifiées, pourraient aider à mieux comprendre l'impact de la COVID-19 sur les activités d'apprentissage. Si elles ne sont pas résolues, ces tensions pourraient indiquer des situations de conflit interne récurrentes pour les adolescents.

Plus précisément, ce projet vise à :

1. Mettre en évidence les tensions relatives aux perceptions des adolescents au cours de la COVID-19 en ce qui concerne :
 - a. leurs ajustements et routines ;
 - b. leur état d'esprit ;
 - c. leurs relations avec leurs pairs, la situation personnelle et familiale relativement au soutien de leurs enseignants et de leurs parents.

2. Proposer des pistes de médiation individuelle et collective pour mieux soutenir les activités d'apprentissage des adolescents ainsi que la collaboration de leurs parents et enseignants qui a le potentiel de mettre en place une zone proximale de développement.

Méthodologie

Participants

Les participants à cette étude étaient des adolescents inscrits dans des écoles secondaires du Québec en septembre 2020. Les écoles publiques et privées des commissions scolaires françaises et anglaises ont été incluses dans l'étude. Le calcul de la taille de l'échantillon pour notre projet de recherche de niveau descriptif était de 385. Cette taille d'échantillon est basée sur une marge d'erreur statistique de 5% à un niveau de confiance de 95% (Bartlett, 2001).

Instruments

L'enquête quantitative utilisée s'est largement inspirée des instruments de mesure traduits, validés puis utilisés dans plusieurs recherches par Deslandes et son équipe (voir Deslandes, 2020). Le questionnaire développé était disponible en ligne sur un logiciel d'enquête accessible à tous (LimeSurvey). Les 52 questions permettent d'explorer les objectifs décrits ci-dessus. Plus précisément, le questionnaire est divisé en 4 parties :

1. Caractéristiques des participants et de leurs familles (par exemple : données socio-démographique)
2. Organisation physique et scolaire (par exemple : outils de travail, gestion du temps)
3. Perceptions de l'environnement scolaire (par exemple : l'horaire scolaire, les activités parascolaires)
4. Les relations avec les parents, les enseignants, les intervenants scolaires et les amis (pendant l'isolement et après le retour à l'école).

La validité du questionnaire a été évaluée par 16 étudiants qui l'ont complété à titre de pré-test et qui se sont assurés de la clarté des questions. Certains ajustements ont été effectués après l'analyse des commentaires des étudiants.

Déroulement

Des courriels ont été envoyés à tous les directeurs d'école secondaire leur demandant de partager notre fiche d'information sur l'étude avec les parents par le biais de courriels ou de leur bulletin d'information. Si les parents acceptaient, par consentement passif, ils pouvaient alors partager le lien des questionnaires avec leurs adolescents. À la lecture de l'introduction du questionnaire, l'adolescent a pu prendre connaissance des objectifs du projet de recherche et de son rôle en tant que participant. Il avait ensuite la possibilité d'accéder au questionnaire s'il acceptait de participer au projet ou de quitter le site s'il refusait. Les réponses aux questions étaient anonymes et volontaires. Le consentement, expliqué dans l'introduction, était implicite en cliquant sur la première question de l'enquête. Les réponses au questionnaire ont été compilées et enregistrées sur la plateforme Lime Survey. Le projet a été approuvé par le comité d'éthique de l'Université Laval (2020-286/28-09-2020).

Après le nettoyage des données, les analyses quantitatives ont été réalisées en effectuant d'abord des analyses descriptives pour chaque variable, telles que les fréquences, les pourcentages et les histogrammes. Ensuite, des analyses bivariées ont été effectuées pour

examiner les associations entre certaines variables (par exemple : cycle scolaire, statut familial, sexe, etc.). Enfin, des analyses d'indépendance et de force d'association ont montré les associations existantes avec l'utilisation du khi-carré et du V de Cramer. Les tensions documentées ont été délimitées dans les systèmes d'activité émergents et les pistes de solution possibles pour mettre en place une zone proximale de développement.

Résultats

En cohérence avec les objectifs de la recherche, les résultats se concentrent sur les données qui reflètent les tensions afin de fournir une image plus claire de l'impact de la COVID-19 sur les conditions d'apprentissage des adolescents. Des courriels d'invitation ont été envoyés à 598 directeurs d'écoles à partir de la semaine du 19 novembre 2020. Deux commissions scolaires francophones et deux commissions scolaires anglophones nous ont demandé de soumettre un formulaire de consentement avant de pouvoir contacter directement les écoles. Les formulaires ont été complétés et soumis à trois de ces commissions scolaires ; cependant en raison de son coût, la demande à l'une des commissions scolaires anglophones a été mise en attente. Nous avons reçu les premiers questionnaires complétés le 19 novembre 2020 et l'enquête a été clôturée le 3 avril 2021. Un total de 1057 adolescents provenant de 37 écoles ont répondu au questionnaire. Parmi les questionnaires reçus, 929 ont été entièrement complétés et 128 ont été partiellement complétés parce que les adolescents ont arrêté avant la fin. En raison de l'objectif exploratoire de cette recherche, les analyses descriptives incluent les questionnaires entièrement et partiellement complétés.

Les caractéristiques des participants et de leur famille sont présentées dans le tableau 1.

La majorité des participants sont québécois, francophones et ont des parents scolarisés. Plus de la moitié suivent des programmes scolaires réguliers et vivent avec leurs deux parents. Une grande majorité de mères et de pères ont un emploi à temps plein. Il est intéressant de noter que leur situation a changé pendant COVID-19 : une plus grande proportion de mères et de pères se sont retrouvés avec un taux plus élevé d'emplois à temps partiel.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des participants et de leurs familles

Caractéristiques	<i>n</i>	%
Genre		
Fille	626	59.2
Garçon	405	38.3
Autre	26	2.5
Âge		
Moins de 13 ans	341	32.3
14-15 ans	430	40.7
Plus de 16 ans	285	27
Ethnicité		
Québécois ou Canadien	926	87.6
Autre	131	12.4
Langue d'études		
Français	1048	99.1

Anglais	9	0.9
Programme d'étude		
Régulier	704	66.6
Programme particulier	314	29.7
Diplôme d'études secondaires	16	1.5
Autre	23	2.2
Structure familiale		
Deux parents	709	67.1
Autre	347	32.9
Niveau de scolarité du père		
Primaire et quelques années de secondaire	110	10.4
Diplôme d'études secondaires	238	22.6
Collège ou Université	504	47.8
Ne sait pas ou n'est pas applicable	202	19.2
Niveau de scolarité de la mère		
Primaire et quelques années de secondaire	48	4.6
Diplôme d'études secondaires	178	16.9
Collège ou Université	663	62.9
Ne sait pas ou n'est pas applicable	165	15.6
Emploi du père avant la pandémie		
Sans emploi	32	3
Travail à temps partiel	69	6.6
Travail à temps plein	874	83.1
Autre	77	7.3
Emploi du père depuis la pandémie		
Sans emploi	77	7.4
Travail à temps partiel	102	9.8
Travail à temps plein	769	73.7
Autre	95	9.1
Emploi de la mère avant la pandémie		
Sans emploi	66	6.3
Travail à temps partiel	119	11.3
Travail à temps plein	787	74.9
Autre	79	7.5
Emploi de la mère depuis la pandémie		
Sans emploi	100	9.6
Travail à temps partiel	131	12.5
Travail à temps plein	719	68.8
Autre	95	9.1

Ajustements et routines

Des ajustements concernant la localisation physique de l'apprentissage, la disponibilité des ressources et la fréquence des devoirs ont dû être faits dans le contexte du COVID-19. En ce qui concerne la localisation physique de l'apprentissage au moment où le questionnaire a été rempli, 52% des répondants allaient à l'école tous les jours, 34% seulement quelques jours par

semaine et 14% restaient à la maison tous les jours. En termes de ressources disponibles pour les adolescents, 36% ont déclaré ne pas avoir accès à un espace calme pour étudier ou suivre leurs cours en ligne, 19% n'avaient pas accès à un ordinateur de manière régulière. En ce qui concerne la fréquence des devoirs, 48% des élèves ont déclaré faire leurs devoirs moins souvent qu'avant la pandémie.

Cependant, sur l'ensemble des participants, 49% jouaient à des jeux vidéo plus de trois heures par jour, 51% passaient plus de deux heures par jour sur les médias sociaux et 50% ont déclaré pratiquer moins d'une heure par jour ou pas du tout à des activités physiques et d'autres activités qui les intéressaient. Parmi les adolescents qui jouaient à des jeux vidéo et étaient actifs sur les médias sociaux, 16% passaient plus de 4 heures par jour à des jeux vidéo et également plus de 3 heures par jour sur les médias sociaux. Chez les filles, 62% ont déclaré être actives sur les médias sociaux contre 38% des garçons ($\chi^2(2, 968) = 49.73, p < .001, V$ de Cramer = 0.23).

Comme on peut le voir dans le tableau 2, en ce qui concerne les habitudes de sommeil, 42% des répondants dorment moins de 8 heures par nuit. Parmi ceux qui jouent à des jeux vidéo plus de 4 heures par jour, 52 % dorment moins de 8 heures, contre 36 % qui jouent moins de 3 heures par jour. Parmi le groupe qui passe plus de 3 heures par jour sur les médias sociaux, 55% dorment moins de 8 heures alors que 21% des adolescents qui n'utilisent pas les médias sociaux dorment moins de 8 heures. Interrogés relativement au travail à temps partiel, 29% de nos répondants ont déclaré avoir un emploi à temps partiel. Chez les adolescents qui travaillent plus de 16 heures par semaine, 64% dorment moins de 8 heures tandis que 42% de ceux qui travaillent moins de 11 heures par semaine et 38% de ceux qui ne travaillent pas dorment moins de 8 heures.

Tableau 2

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

	Sleeping hours						$\chi^2(6)$	df	Cramer's V
	<8 hours		8-9 hours		>10 hours				
	n	%	n	%	n	%			
Work (n=1053)									
do not work	287	38.4	409	54.8	51	6.8	27.4***	6	0.11
<11 hours	66	41.8	80	50.6	12	7.6			
11-15 hours	49	57.6	35	41.2	1	1.2			
>16 hours	40	63.5	22	34.9	1	1.6			
Video games (n=1054)									
does not play	47	42.7	54	49.1	9	8.2	19.75**	6	0.1
<3 hours	155	36	245	56.8	31	7.2			
3-4 hours	92	40.5	124	54.6	11	4.8			
>4 hours	148	51.7	124	43.4	14	4.9			
Social media (n=1054)									
does not use	13	21	39	62.9	10	16.1	63.78***	6	0.17
<2 hours	147	32.6	270	59.9	34	7.5			
2-3 hours	109	48.4	111	49.3	5	2.2			
> 3 hours	173	54.7	127	40.2	16	5.1			

** $p < .01$, *** $p < .001$

¹ En raison du faible nombre de personnes, les résultats ne peuvent être publiés.

État d'esprit

Lorsqu'on a demandé aux participants comment ils se sentaient en général pendant cette période de COVID-19, 59% ont dit être tristes et 82% ont déclaré qu'ils s'ennuyaient. Près de 57% ont déclaré que la COVID avait un impact négatif sur leur réussite scolaire alors que 24% ont dit ne pas comprendre la matière enseignée. Si l'on examine les éléments qui semblent affecter leur volonté de faire de leur mieux à l'école, 42% l'attribuent aux changements dans leurs routines, 55% s'ennuient de l'école et 65% ont déclaré manquer de motivation pour leur travaux scolaires.

Perceptions des adolescents concernant leurs relations avec leurs pairs, les enseignants et la situation familiale de leurs parents et de leur soutien

Lorsqu'on leur a demandé s'ils étaient heureux de retrouver leurs amis à l'école en septembre 2020, 86% d'entre eux ont répondu positivement alors que près de 30% n'étaient pas vraiment heureux de rencontrer leurs nouveaux professeurs. Depuis le début de la pandémie, 33% des adolescents n'avaient pas le sentiment qu'au moins un enseignant se préoccupait d'eux. Dans le même ordre d'idées, 21% ne pensent pas qu'au moins un enseignant se préoccupe de leurs progrès d'apprentissage. De même, 20% ne pensent pas qu'au moins un enseignant soit compréhensif et 37% pensent que leur bien-être n'est pas important aux yeux de nombreux enseignants. En comparant la situation avant et pendant la pandémie, parmi les adolescents qui ont déclaré se sentir proches d'au moins un enseignant à l'école, 47% ont déclaré ne pas être restés en contact avec au moins un enseignant qu'ils appréciaient.

En ce qui concerne leurs relations familiales, 68% des adolescents estiment que le stress de leur mère a augmenté depuis la pandémie, tandis que 56% pensent la même chose du stress de leur père ($\chi^2(1, 736) = 187,35, p < .001, \phi = 0,50$).

Lorsqu'on leur a demandé s'ils étaient d'accord avec le fait que leurs parents s'inquiétaient de les laisser seuls lorsqu'ils devaient étudier à la maison alors que leurs parents étaient au travail, 72% ont répondu que ni leur mère ni leur père n'étaient inquiets, tandis que 15% pensaient que seule leur mère était inquiète, contre 2% qui pensaient que c'était seulement leur père (tableau 3). Par rapport à la supervision des travaux scolaires, 34% des adolescents ont déclaré qu'aucun de leurs parents ne les supervisait, alors que 25% ont dit que seule leur mère supervisait, contre 4% pour le père. Chez l'ensemble des adolescents, 25% ont déclaré qu'aucun de leurs parents ne surveillent leurs allées et venues, tandis que 16% pensent que seule leur mère le fait et 3% l'attribue à leur père. En ce qui concerne la supervision des activités quotidiennes, 26% des répondants ont déclaré qu'aucun de leurs parents les supervisait alors que lorsqu'il y avait supervision, elle était effectuée par la mère chez 20% d'entre eux et par le père, chez 3%.

Tableau 3

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

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

*** $p < .001$

La perception qu'ont les adolescents du soutien émotionnel de leurs parents est présentée sous l'angle des encouragements, des félicitations sincères et de l'ouverture à l'écoute de leurs problèmes et de leurs inquiétudes. La plupart des adolescents ont déclaré qu'ils pouvaient parler de leurs problèmes et de leurs inquiétudes avec leurs deux parents, mais seulement 8% des adolescents ont déclaré qu'ils ne pouvaient parler à aucun de leurs deux parents. 18% ont dit qu'ils ne pouvaient parler qu'à leur mère et 4% qu'ils ne pouvaient parler qu'à leur père. En cas de problème, 8% ont dit qu'ils ne pouvaient parler qu'à leur mère, 4% qu'ils ne pouvaient parler qu'à leur père et 3% qu'ils ne pouvaient parler à aucun des deux. Lorsqu'on leur a demandé s'ils étaient félicités pour leurs réalisations, 12% ont répondu qu'ils l'étaient uniquement par leur mère, 2% uniquement par leur père et 4% n'en ont reçu aucune. Enfin, parmi tous les adolescents qui ont répondu à la question à savoir s'ils recevaient des encouragements pour leurs activités scolaires, 12% ont dit qu'ils en recevaient uniquement de leur mère, 3% uniquement de leur père et 5% n'en ont reçu aucun.

Discussion

Cette section présente les résultats spécifiques qui aident à comprendre les tensions émergentes sous forme de contradictions internes aux pôles du système d'activité des adolescents par rapport à leurs perceptions pendant le COVID-19 concernant : leur état d'esprit, leurs relations avec leurs pairs, la situation personnelle et familiale de leurs parents et enseignants ainsi que leur soutien, leurs ajustements et leurs routines (voir figure 2). Pour ce faire, nous nous sommes délibérément concentrés sur les résultats qui évoquaient de possibles accrochages dans les situations vécues pendant la COVID-19.

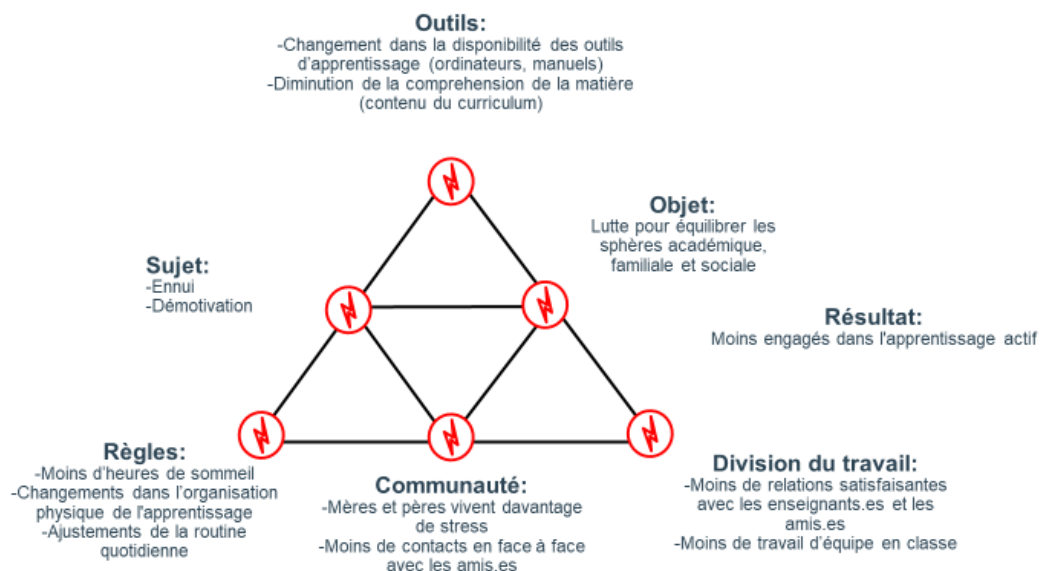
Analyse systémique du système d'activité de l'adolescent

Notre attention s'est concentrée sur une analyse systémique du système d'activité de l'adolescent s'engageant dans l'apprentissage pendant la pandémie afin d'identifier une possible

zone proximale de développement avec d'autres systèmes d'activité tels que celui de l'école et celui des parents. Tout d'abord, nous nous sommes concentrés sur le système d'activité des adolescents. La figure 2 illustre les tensions signalées à chaque pôle (contradictions internes) du système d'activité pendant la pandémie.

Figure 2

Contradictions internes identifiées dans le système d'activité des adolescents



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

L'objet habituel de l'activité d'apprentissage des adolescents fréquentant une école secondaire est de trouver un équilibre entre leur travail scolaire, leurs heures de sommeil et leurs activités de loisirs, notamment les jeux vidéo et l'utilisation des médias sociaux. En général, la routine quotidienne comprend cinq heures d'enseignement scolaire au Canada. Le reste est généralement consacré aux activités parascolaires, aux devoirs, aux sports, etc. Nos résultats indiquent une perte d'équilibre entre les activités précédentes. Tout d'abord, il y a eu

un changement dans la localisation physique de la scolarité en fonction de la situation sociosanitaire imprévisible : des allers-retours constants entre l'apprentissage à l'école et en ligne. Ce ne sont pas tous les élèves qui avaient accès à un ordinateur à la maison et un tiers déclarait ne pas avoir accès à un endroit calme pour étudier. Près de la moitié d'entre eux a déclaré ne pas avoir fait leurs devoirs comme prévu. De même, ils dormaient moins que les huit heures par nuit recommandées, en particulier les joueurs de jeux vidéo qui consacraient plus de quatre heures par jour à jouer et les adolescents actifs sur les médias sociaux plus de trois heures par jour. Un tiers des élèves avait un emploi rémunéré qui, selon l'ESSQ (2018), est une augmentation par rapport à la situation avant la COVID (7%).

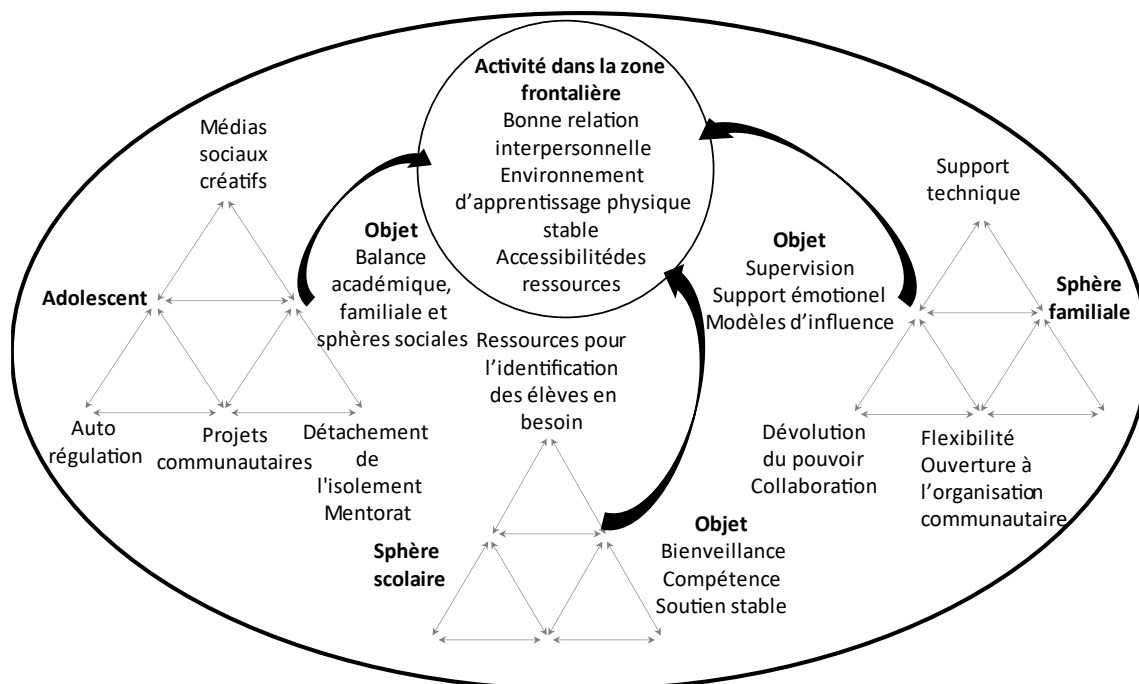
Une baisse de motivation et la perte de repères à l'école, dans la famille et avec les amis, peuvent peser sur la capacité de l'adolescent à s'engager pleinement dans ses tâches d'apprentissage ainsi que sur son bien-être général.

Pistes de médiation individuelles et collectives suggérées pour mieux soutenir les activités d'apprentissage des adolescents et la collaboration de leurs parents et enseignants : Une possible zone de dépassement des frontières

À la lumière des zones de tensions identifiées, des pistes prometteuses sont envisagées pour mieux accompagner les adolescents dans ces moments difficiles. De nombreux parents mentionnent la technologie comme une raison pour laquelle il est plus difficile d'être parent aujourd'hui que par le passé, même avant la COVID-19. Il est probable que les conflits aient augmenté dans les milieux familiaux pendant la pandémie. Afin d'éviter les luttes de pouvoir et les problèmes de contrôle, une bonne idée serait d'impliquer directement les adolescents lors de la mise en place des routines et des horaires (temps de loisirs et temps scolaire). Les parents devraient être ouverts à un horaire plus flexible lorsqu'il s'agit de la difficulté des adolescents à se concentrer tôt le matin pour aller à l'école. Lorsqu'ils sont en ligne, les enseignants devraient également être plus sensibles à la capacité d'attention de leurs élèves. Néanmoins, les médias sociaux peuvent constituer un outil prometteur s'ils ne se limitent pas à une activité de loisir passive. En période de pandémie, l'école pourrait proposer des projets de groupe utilisant les médias sociaux afin de faire participer les élèves avec d'autres amis pour éviter l'isolement (présentations orales, groupes de musique, compétitions d'échecs). Une autre piste prometteuse serait que les écoles s'assurent de disposer de suffisamment de ressources humaines pour identifier les adolescents en difficulté et mettre en place des programmes de mentorat. Quant aux parents eux-mêmes, ils bénéficieraient d'un soutien technique pour mieux communiquer avec les enseignants dans le contexte de l'apprentissage en ligne ainsi que pour améliorer leur compréhension de la réalité de leur adolescent. La possibilité pour les enseignants de téléphoner à la maison lorsque des parents ou des adolescents expriment des besoins est une action positive à entreprendre. Pour diminuer le sentiment d'isolement et afin de responsabiliser les adolescents, les membres de la communauté locale pourraient faire preuve de créativité et informer les adolescents sur les gens dans le besoin et les encourager à contribuer à un effort collectif (projets environnementaux, aide aux personnes âgées, jardins communautaires tout en respectant les mesures sociosanitaires). La figure 3 illustre les voies positives à emprunter par l'action individuelle|collective dans trois systèmes d'activité pour qu'une zone de dépassement des frontières se forme au profit de l'adolescent.

Figure 3

Une activité de zone de convergence possible pour une zone de développement proximal



Conclusion

Notre recherche permet de mieux comprendre l'impact de COVID-19 sur les efforts des adolescents pour équilibrer les changements perturbant leurs routines et son impact sur leur état d'esprit, les relations avec leurs parents ainsi que leurs perceptions de la bienveillance des enseignants. Combinant des éléments issus des sphères familiale et scolaire, l'analyse descriptive et systémique des données du questionnaire permet une compréhension holistique des nouvelles conditions d'apprentissage de l'adolescent. Les résultats mettent en évidence les tensions sous forme de contradictions internes identifiées aux pôles du système d'activité des adolescents : tristesse, démotivation, perturbation de leurs routines quotidiennes et perte de repères quant à leurs cadres d'apprentissage. L'accès à un espace calme et à un ordinateur n'est pas pour tous. Leur sommeil est affecté et beaucoup d'entre eux dorment moins que le temps nécessaire. Plusieurs ont un emploi rémunéré et passent du temps sur les jeux vidéo et les médias sociaux. Ils pensent aussi que leurs parents sont davantage stressés. De nombreux parents vivent de l'insécurité d'emploi. Les adolescents déclarent ne pas toujours recevoir un soutien émotionnel de la part de leurs parents. Les élèves s'ennuient de leurs amis mais peu de leurs enseignants.

Le contexte lié à la pandémie de Covid-19 comporte son lot de défis. Les données de la recherche en cours permettent de suggérer des pistes pertinentes et réalistes pour créer une zone de dépassement des frontières de l'activité partagée au profit de l'adolescent : plus de flexibilité de part et d'autre, une utilisation plus astucieuse des médias sociaux, plus de moyens techniques et humains pour soutenir les élèves et les familles. Pour équilibrer son temps scolaire et son temps libre, l'adolescent a besoin de s'autoréguler et de rompre l'isolement en mettant en pratique les diverses façons proposées par l'école et la famille.

Références

- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., & Lehr, C.A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*, 95-113.
- Barma, S., Laferrière, T., Lemieux, B., Massé-Morneau, J., & Vincent, M. C. (2017). Early stages in building hybrid activity between school and work: the case of PénArt. *Journal of Education and Work, 30*(6), 669-687.
- Bartlett, J. et al. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research. Retrieved on July 3, 2020 from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.486.8295&rep=rep1&type=pdf>.
- Barton, A.W., Brody, G.H., Yu, T., Kogan, S.M., Chen, E., & Ehrlich, K.B. (2019). The profundity of the everyday: Family routines in adolescence predict development in young adulthood. *Journal of Adolescent Health, 64*, 340-346.
- Boudreau, E. (2020). Supporting teenagers in a pandemic. Usable knowledge. Relevant research for today's educators. <https://www.gse.harvard.edu>
- CEFRIO (2019). *The digital family*. NETendances 2019. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/SCF/netendances_2019_fascicule_famille_numerique.pdf?1592330158
- Choudhury, S., Blakemore, S.J., & Charman, T. (2006). Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 1*, 165-174.
- Comer, J.S., Fan, B., Duarte, C.S., Wu, P., Musa, G.J., Mandell, D.J.,...Hoven, C.W. (2010). Attack-related life disruption and child psychopathology in New York city public schoolchildren 6-months post-9/11. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 39*(4), 460-469.
- Davis, K.S. & Dupper, D.R. (2004). Student-Teacher relationships. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 9*(1-2), 179-193.
- Deslandes, R. (1996). School-Family Collaboration: The Influence of Parenting Style and Parental Involvement on High School Success. (Doctoral thesis). Laval University, Canada.
- Deslandes, R. (2020). School-Family-Community Collaborations. Retrospective on what has been done and what has been learned. Volume 1. School-Family Relations. URL: https://f1dfdbec-27a5-47d5-b7a8-627874ff492f.filesusr.com/ugd/791c53_e4778c1a904242b59bb51e744b754a8a.pdf
- Doré-Côté, A. (2007). Relationship between the teacher's interpersonal communication style, the caring relationship, the student's commitment and the risk of dropping out of school in Secondary 3 students. Doctoral thesis. Quebec University at Trois-Rivières, Canada.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2nd ed.). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2013). Volition and transformative agency: theoretical perspective on activity. *Revue internationale du CRIRES: Innover dans la tradition de Vygotsky*, p.8
- Hawryluck, L., Gold, W.L., Robinson, S., Pogorski, S., Galea, S. & Styra, R. (2004). SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada. *Emerging Infectious Diseases, 10*(7), 1206-1212.
- Liang, X. (2011). An analysis of the nature of classroom activities: A comparative study of an immersion English class and a non-immersion English class in the mainland of China. *Frontiers of Education in China, 6*(2), 310-330.

- Meeus, W. (2016). Adolescent psychosocial development: A review of longitudinal models and research. *Developmental Psychology*, 52(12), 1969-1993.
- Quebec Health Survey of High School Students 2016-2017, Tome 2 and 3. <https://www.qhshss.stat.gouv.qc.ca/>.
- Roorda, D.L., Jorgensen, T.D., & Koomen, H.M.Y. (2019). Different teachers, different relationships? Student-teacher relationships and engagement in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 75, 1-12.
- Scales, P.C., Pekel, K., Sethi, J., Chamberlain, R. & Van Boekel, M. (2020). Academic year changes in student-teacher developmental relationships and their linkage to middle and high school students' motivation: A mixed-methods study. *Journal of Early Adolescence*, 40(4), 499-536.
- Sprang, G., & Silman, M. (2013). Posttraumatic stress disorder in parents and youth after health-related disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7(1), 105-110.
- Stark, E. (2019). Examining the role of motivation and learning strategies in student success in online versus face-to-face courses. *Online Learning*, 23(3), 234-251.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Tang, W., Lu, Y., & Xu, J. (2018). Post-traumatic stress disorder, anxiety and depression symptoms among adolescent earthquake victims: comorbidity and associated sleep-disturbing factors. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 53, 1241-1251.
- Tobbell, J., & O'Donnell, V.L. (2013). The formation of interpersonal and learning relationships in the transition from primary to secondary school: Students, teachers and school context. *International Journal of Educational Research*, 59, 11-23.
- Turley, C., & Graham, C. (2019). Interaction, student satisfaction, and teacher time investment in online high school courses. *Journal of Online Learning Research*, 5(2), 169-198.
- Yu, M.V.B., Johnson, H.E., Deutsch, N.L. & Varga, S.M. (2018). "She calls me by my last name": Exploring adolescent perceptions of positive teacher-student relationships. *Journal of Adolescent Research*, 33(3), 332-362.