

éducation et francophonie

Revue scientifique

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

Canada 



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada



acelf

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

Patrick Charland et Olivier Arvisais

Volume 53, numéro 2, automne 2025

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1122425ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1122425ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Charland, P. & Arvisais, O. (2025). Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs. *Éducation et francophonie*, 53(2).
<https://doi.org/10.7202/1122425ar>

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2025

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

é
rudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

Liminaire

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

Patrick CHARLAND

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Olivier ARVISAIS

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

CONTEXTUALISATION DU NUMÉRO THÉMATIQUE

La pandémie de COVID-19 a provoqué une perturbation sans précédent des systèmes éducatifs mondiaux. Cette crise sanitaire a entraîné la fermeture massive des établissements scolaires, touchant ainsi plus de 1,6 milliard d'élèves (UNESCO, 2023). Cette situation a accéléré une transition abrupte et souvent complexe vers l'enseignement à distance, révélant des disparités significatives en matière d'accès aux outils numériques, et de maîtrise de ceux-ci, parmi le personnel enseignant et les apprenants.

L'interruption soudaine de l'enseignement en présentiel a exacerbé les inégalités éducatives, avec une incidence disproportionnée sur les élèves issus de milieux moins favorisés, souvent privés d'infrastructures technologiques adéquates. Elle a aussi soulevé des préoccupations importantes concernant le bien-être psychologique des élèves et du personnel enseignant. En revanche, la période de fermeture des établissements scolaires a agi comme catalyseur d'innovations pédagogiques, et a contribué à l'amélioration des compétences numériques des actrices et des acteurs de l'école (Charland et al., 2021).

Comme c'est le propre de toute crise (Roux-Dufort, 2009), la pandémie de COVID-19 a mis en lumière diverses vulnérabilités structurelles dans les systèmes éducatifs de la planète. Tous ont été affectés à divers degrés, à la lumière de leurs fragilités spécifiques. Par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2021) a identifié des vulnérabilités précises du système québécois – gouvernance et pilotage, sous-financement, inégalités socioéconomiques et numériques, déficits dans l'évaluation des apprentissages et compétences numériques insuffisantes des personnels scolaires –, lesquelles étaient déjà connues avant mars 2020 pour la plupart.

Les enfants, les adolescentes et les adolescents ont été particulièrement affectés par la crise (Lee, 2020; Kazi et Mushtaq, 2021). Ces répercussions peuvent être regroupées en quatre catégories : académiques, psychologiques, socioéconomiques et physiques. Les pertes d'apprentissage ont considérablement aggravé la crise mondiale de l'éducation déjà existante avant 2020 : selon l'Institut de la statistique de l'UNESCO (2018), quelque 617 millions d'enfants et d'adolescents n'atteignaient pas les seuils minimaux de compétence en lecture et en mathématiques, bien que les deux tiers d'entre eux fussent scolarisés. Pour l'UNICEF (2022), les pertes d'apprentissage liées à la pandémie ont touché de manière disproportionnée les jeunes les plus marginalisés.

Les données canadiennes (Statistique Canada, 2021) confirment l'ampleur du choc : les fermetures prolongées (2019-2021) ont limité le soutien scolaire, rendu crucial l'accès au numérique et fragilisé la santé mentale. On rapporte que 64 % des jeunes ont signalé des effets négatifs sur leur bien-être, que 5 % ont développé des troubles anxieux, et que 58 % des ménages manquaient d'appareils adéquats pour l'école à distance. À ces difficultés se sont ajoutées des répercussions économiques et physiques : baisse d'activité, aggravation de la pauvreté infantile (11 %), insécurité alimentaire et hausse des cas de violence familiale.

Les personnels scolaires n'ont pas été épargnés : corps enseignants, directions et personnels de soutien ont dû s'adapter à un environnement instable, à des outils nouveaux et à des injonctions parfois contradictoires. Enseigner à distance a exigé la refonte des pratiques, la maîtrise d'outils numériques, de même qu'une forte capacité d'adaptation (Sokal et al., 2020). Les directions d'établissement, en particulier, ont assumé une charge logistique et humaine considérable (Lemieux et al., 2023; Rocque et Côté, 2023).

Ainsi, qu'il s'agisse des dysfonctionnements des systèmes éducatifs ou des répercussions vécues par leurs actrices et acteurs, la pandémie a révélé des zones d'ombre encore mal documentées. Les connaissances actuelles demeurent parcellaires, notamment en ce qui concerne la capacité des institutions à apprendre de cette crise. C'est précisément à ce double niveau, systémique et humain, que ce numéro souhaite apporter un éclairage.

AXES DE L'APPEL ET BILAN DES CONTRIBUTIONS REÇUES

À la réception des propositions et après évaluation, un constat s'est imposé : aucun texte n'a véritablement traité des répercussions systémiques (Axe 1). Tous les articles retenus s'inscrivent dans l'Axe 2, centrés sur les individus et les groupes plutôt que sur les structures. Cette configuration, inattendue mais éloquente, invite à une lecture réflexive : que nous dit cette absence?

D'une part, elle témoigne potentiellement d'un effet temporel. Les études sur les politiques publiques, la gouvernance ou le curriculum nécessitent un recul analytique et un accès à des données institutionnelles souvent fermées ou encore non consolidées. À l'inverse, les recherches centrées sur les actrices et les acteurs sont apparues rapidement réalisables, portées par l'urgence de documenter le vécu des élèves, des enseignantes et des enseignants, et des directions dans un moment de bascule.

D'autre part, ce déséquilibre révèle peut-être une transformation de la sensibilité scientifique : au lieu de se tourner vers les structures, la recherche francophone semble s'être d'abord intéressée aux expériences humaines et situées de la crise, à leurs affects et à leurs apprentissages.

Ce déplacement du regard n'en constitue pas moins une faiblesse : il témoigne d'une orientation de la recherche éducative vers les processus vécus, les marges d'action et les expériences des actrices et acteurs. Dans plusieurs contextes francophones, les dispositifs de collecte de données sur les politiques éducatives restent fragmentaires : la culture de l'évaluation systémique demeure fragile et la recherche indépendante peine à accéder à des données administratives sensibles. Ce constat met en évidence la pertinence d'un chantier collectif à venir, et qui viserait à articuler les analyses micro (expériences et pratiques) et macro (politiques, structures, régulations).

UNE MOSAÏQUE D'EXPÉRIENCES FRANCOPHONES : CONVERGENCES, CONTRASTES ET ENSEIGNEMENTS

Le présent numéro rassemble ainsi 10 études qui, chacune à leur manière, documentent les effets de la pandémie sur les personnes et les collectifs scolaires. Trois pôles thématiques s'en dégagent : (1) bien-être, santé mentale et climat socioéducatif; (2) conditions d'étude et de travail, conciliation des rôles et soutiens; (3) apprentissages, équité et contextes francophones pluriels. Ensemble, ces contributions tracent un portrait inédit des dynamiques psychologiques, pédagogiques et organisationnelles qui ont traversé la francophonie en réponse à la crise de la COVID-19.

Bien-être, santé mentale et climat socioéducatif

Plusieurs contributions éclairent le nexus « stress – bien-être – engagement » et les mécanismes protecteurs en période de crise. **Julia Therrien et Kathleen Hughes** montrent que des ressources socioémotionnelles élevées prédisent l'épanouissement subjectif et objectif d'étudiantes et

d'étudiants universitaires, au-delà de variables identitaires ou de handicap; la résilience socioémotionnelle agit ici comme tampon contre l'adversité. Dans une perspective populationnelle, **Camille Mercure, Christiane Bergeron-Leclerc, Eve Boily, Isabelle Côté, Eve Pouliot, Jacques Cherblanc, Fatoumata Diadiou, Dominique Tremblay, Mateo Isaac Laguna Muñoz, Ouloufêmi Isaac Chabi, Rodia Isa Olaitan Tessilimi, Jacinthe Dion et Danielle Maltais** confirment le rôle délétère du stress pandémique sur la santé mentale tout en soulignant les effets protecteurs du soutien social et de la spiritualité. La diversité étudiante module ces états, mais de façon marginale.

Sur le versant des jeunes, **Eve Pouliot, Marie-Claude Simard, Gabrielle Ross, Denis Lacerte, Danielle Maltais, Catherine Lacelle, Ann-Sophie Simard, Danielle Nadeau et Delphine Collin-Vézina** identifient, à partir de l'étude MAVIPAN, les facteurs prédictifs de l'hostilité chez les 14-24 ans : jeune âge, stress élevé et solitude augmentent la probabilité d'appartenir aux groupes « légèrement hostiles » ou « hostiles ». Dans un autre contexte organisationnel, **Geneviève Audet, Diana Miconi, Manon Aigoïn et Cécile Rousseau** analysent le climat scolaire et mettent en évidence qu'une meilleure santé mentale et un engagement professionnel sont associés à moins de soutien à la radicalisation violente chez le personnel enseignant, alors que l'adversité sociale augmente les risques – particulièrement pour les personnes issues de l'immigration. Enfin, en élargissant l'angle aux multiples points de vue d'un centre de services scolaire, **Louise Clément, Caterina Mamprin, Alice Levasseur, Marie-Christine Rivest et Marie-Michèle Roy** documentent, chez élèves, parents et personnels, des perceptions contrastées de la sécurité, du retard d'apprentissage, du volume d'enseignement en ligne et de l'aide disponible. Les écarts observés appellent un dialogue inclusif entre parties prenantes.

En somme, ces cinq articles convergent sur une idée forte : la qualité des liens (sociaux, pédagogiques et organisationnels) constitue un déterminant majeur de la santé mentale et des attitudes scolaires en temps de crise.

Conditions d'étude et de travail, conciliation des rôles et soutiens

Deux articles traitent frontalement de la conciliation des rôles et des soutiens institutionnels. **Eve Pouliot, Christiane Bergeron-Leclerc, Jacinthe Dion, Danielle Maltais, Ann-Sophie Simard, Pascale Dubois et Jacques Cherblanc** montrent que les parents employés universitaires rapportent majoritairement un conflit travail-famille modéré ou élevé. La pression liée au rôle parental, la distribution des tâches, la catégorie d'emploi et la présence d'enfants de 4 ans et moins en sont des prédicteurs saillants, d'où l'appel à des mesures de répit et à des politiques de soutien ciblées. Sur le terrain des établissements, **Rana Naimi, Marie-Christine Rivest, Rozenn Décret-Rouillard, Isabelle Moro, Louise Clément, Emmanuel Poiriel, Alice Levasseur, Simon Mallard et Gwénola Réto** comparent le vécu des directions d'établissement d'enseignement au Québec et en France. Si les deux contextes ont éprouvé le leadership scolaire, des différences significatives apparaissent quant aux demandes de travail, aux ressources offertes et aux indicateurs de bien-être, ce qui soulève la question du soutien systémique au pilotage en situation d'incertitude.

Aussi, les conditions d'étude des populations mobiles sont examinées par **Nadège Bikie Bi Nguema et Isabelle Vachon**, qui retracent le trajet des étudiantes et étudiants internationaux en cégeps de région. Elles montrent que l'isolement, l'incertitude migratoire et la distance ont été amortis, en partie, par des pratiques d'accompagnement et un soutien professoral ajusté. Ce constat rappelle que la réussite de ces publics tient autant à l'ingénierie pédagogique qu'aux dispositifs relationnels et à la cohérence institutionnelle.

Apprentissages, équité et contextes francophones pluriels

Deux contributions interrogent directement les apprentissages et l'équité en contexte francophone diversifié. En Afrique subsaharienne francophone, **Guy-Roger Kaba et Labass Lamine Diallo** exploitent les données de l'évaluation PASEC 2019 et de l'enquête MILO 2021 pour montrer que le soutien enseignant est positivement associé aux résultats en mathématiques, mais que son effet reste limité là où fermetures scolaires et fracture numérique ont été fortes : le Burundi, resté ouvert, présente des acquis plus stables. L'étude plaide pour une approche conjointe du soutien pédagogique (accès technologique et bien-être psychosocial).

En francophonie minoritaire canadienne, **Alexis Salvador Loye, Lynn Marotte et Laurie Landry** analysent l'effet des fermetures des écoles sur la lecture en 2^e année au Nouveau-Brunswick. Si la pandémie a creusé les écarts entre élèves à risque et pairs au développement typique, des facteurs de résilience (continuité à la maison, soutien parental, appuis scolaires) en ont atténué les effets.

TENSIONS PRODUCTIVES ET LEÇONS COMMUNES

Au-delà des ancrages variés (Québec, francophonies minoritaires, Afrique de l'Ouest), des invariants se dessinent. D'abord, la centralité du lien éducatif : qu'il s'agisse d'enseignantes et d'enseignants qui soutiennent l'engagement (Kaba et Diallo), de directions qui médiatisent l'incertitude (Naimi et al.) ou de personnels et familles qui coconstruisent la continuité (Clément et al.; Pouliot et al.), le travail relationnel s'impose comme condition de la réussite scolaire et du bien-être.

Ensuite, l'articulation entre ressources personnelles et ressources institutionnelles : les ressources socioémotionnelles (Therrien et Hughes) et le soutien social (Mercure et al.) n'opèrent pleinement que là où les environnements offrent structuration, prévisibilité et accès (technologique, psychosocial ou linguistique). Enfin, la pandémie agit comme révélateur d'inégalités (la lecture au Nouveau-Brunswick, la fracture numérique en Afrique, les discriminations raciales à Montréal) et comme accélérateur d'innovations (accompagnements ciblés, gouvernance de proximité, pratiques inclusives).

CONCLUSION

Ce numéro thématique propose un regard réflexif sur la crise éducative provoquée par la pandémie de COVID-19, envisagée non seulement comme une période de désorganisation, mais comme un moment de révélation et de transformation. En croisant des approches quantitatives, qualitatives et comparatives, les contributions réunies mettent en lumière la diversité des expériences vécues dans les milieux éducatifs francophones au Canada (dont le Québec et le Nouveau-Brunswick), en France, au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, au Sénégal et au Burundi. Elles révèlent à quel point cette crise a joué un rôle de révélateur de tensions latentes traversant divers systèmes éducatifs.

Les articles montrent notamment que la résilience éducative ne se décrète pas : elle se construit au quotidien, dans la qualité des relations humaines, la solidarité professionnelle et la capacité à recréer du sens dans des environnements incertains. Ils rappellent également que la continuité pédagogique ne se réduit ni aux outils technologiques ni à la performance scolaire, mais qu'elle repose sur une infrastructure relationnelle faite d'écoute, de soin et de confiance.

Ces résultats tracent des pistes de réflexion et d'action : renforcer les liens entre santé mentale et apprentissage, soutenir les personnels éducatifs dans leurs rôles multiples et concevoir des politiques publiques capables d'intégrer durablement les leçons tirées de cette crise. En revanche, il est pertinent de rappeler qu'aucun article ne s'est inscrit directement dans l'Axe 1 initialement envisagé, celui des répercussions systémiques de la COVID-19 sur les politiques, la gouvernance ou le curriculum. Ce silence analytique en dit long. Il traduit à la fois la difficulté d'accéder à des données institutionnelles en temps de crise et l'orientation spontanée des personnes chercheuses vers les réalités humaines les plus immédiates. Ce déséquilibre constitue une invitation à poursuivre la réflexion vers les niveaux méso et macro, afin de relier les vécus des actrices et des acteurs aux logiques structurelles des systèmes éducatifs.

En définitive, ce numéro ouvre un chantier : celui d'une pédagogie de la résilience, qui envisage la crise non comme une parenthèse à refermer, mais comme une occasion de repenser collectivement la justice, l'équité et la durabilité des systèmes éducatifs francophones. Au lendemain de la pandémie, de nombreux discours affirmaient la nécessité de préparer l'école à la prochaine crise, en développant des plans d'urgence, des protocoles de continuité pédagogique et des mécanismes de soutien institutionnel. Pourtant, très peu de ces intentions se sont concrétisées. Les leçons de la pandémie semblent s'être dissipées dans le retour à la normalité, comme si l'urgence passée avait épuisé toute volonté de réforme durable. Or, ne pas apprendre de la crise, c'est condamner les systèmes éducatifs à reproduire les mêmes vulnérabilités. Penser la résilience, c'est donc aussi penser la préparation, afin que la prochaine perturbation ne soit plus vécue comme une surprise, mais comme une épreuve anticipée, comprise et maîtrisée collectivement.

Bibliographie

Charland, P., Deslandes Martineau, M., Gadais, T., Arvisais, O., Turgeon, N., Vinuesa, V. et Cyr, S. (2021). Curriculum response to the crisis. *Prospects*, 51(1), 313-330. doi : <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09526-6>

Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19* (Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021).

Kazi, F. et Mushtaq, A. (2021). Adolescents navigating the COVID-19 pandemic. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 5(10), 692-693. doi : [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(21\)00279-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(21)00279-0)

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421. doi : [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7)

Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A. M. (2021). Gestion de crise et éducation au Québec : les représentations des directions d'établissement sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de COVID-19. *Revue Interventions économiques*, (66). doi : <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14403>

Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A. M. (2023). Point de vue des directions et des directions adjointes d'établissement du réseau scolaire public québécois sur la dynamique de prise de décision en contexte de crise au moment de la première vague de la COVID-19. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (202), 84-97. doi : <https://doi.org/10.7202/1099984ar>

Rocque, J. et Côté, C. (2023). Incidence de la pandémie de COVID-19 sur le bien-être et la santé mentale des équipes de direction d'école : une recherche-action collaborative en milieu francophones minoritaires dans l'Ouest canadien. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(4). (<https://doi.org/10.53967/cje-rce.5541>) doi : <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5541>

Roux-Dufort, C. (2009). The devil lies in details! How crises build up within organizations. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 17(1), 4-11. doi : <https://doi.org/10.1111/j.1468-5973.2009.00563.x>

Sokal, L., Trudel, L. E. et Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. doi : <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>

Statistique Canada. (2021). *Fermeture d'écoles et COVID-19 : impacts sur les enfants*. (<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/2021009/sc-fe-eng.htm>)

UNESCO. (2018). *The learning crisis is causing a skills crisis : Here's why*. (<https://uis.unesco.org/en/blog/learning-crisis-causing-skills-crisis-heres-why>)

UNESCO. (2023). *UNESCO's Global Education Coalition*. (<https://www.unesco.org/en/global-education-coalition>)

UNICEF. (2022). *Education : Every child has the right to learn*. (<https://www.unicef.org/education>)

Ressources socioémotionnelles comme facteurs de protection favorisant l'épanouissement des étudiants universitaires durant la pandémie de COVID-19

Social-emotional resources protective of fulfillment for university students during the COVID-19 pandemic

Recursos socioemocionales como factores de protección que favorece el pleno desarrollo personal de los estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19

Julia Therrien et Kathleen Hughes

Volume 53, numéro 2, automne 2025

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1122426ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1122426ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Therrien, J. & Hughes, K. (2025). Ressources socioémotionnelles comme facteurs de protection favorisant l'épanouissement des étudiants universitaires durant la pandémie de COVID-19. *Éducation et francophonie*, 53(2). <https://doi.org/10.7202/1122426ar>

Résumé de l'article

Les recherches antérieures sur les catastrophes ont démontré que la résilience peut jouer un rôle protecteur contre les conséquences négatives en période de crise. Cette étude vise à contribuer à la recherche existante concernant les facteurs de protection en période de crise, en examinant les ressources socioémotionnelles (RSÉ) comme tampon contre les effets négatifs. Des niveaux élevés de RSÉ sont liés à la capacité globale dans les domaines social, émotionnel et interpersonnel. En utilisant la régression multiple hiérarchique, nous avons émis l'hypothèse que les RSÉ constitueraient un facteur prédictif de l'épanouissement à la fois subjectif et objectif durant la pandémie de COVID-19. Des étudiantes et étudiants universitaires au Canada, âgés de 18 à 28 ans, ont été interrogés dans le cadre de cette étude. Les résultats ont montré que la plupart des personnes participantes ont déclaré des niveaux élevés d'épanouissement objectif et des niveaux modérés d'épanouissement subjectif. Fait important, les RSÉ se sont révélées être un facteur prédictif unique de l'épanouissement, au-delà du statut minoritaire ou du handicap. Les résultats de cette étude suggèrent que les RSÉ peuvent agir comme un facteur de protection efficace contre les conséquences négatives, et ce, malgré les obstacles contextuels en période de crise.

Ressources socioémotionnelles comme facteurs de protection favorisant l'épanouissement des étudiants universitaires durant la pandémie de COVID-19

Social-emotional resources protective of fulfillment for university students during the COVID-19 pandemic

Recursos socioemocionales como factores de protección que favorece el pleno desarrollo personal de los estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19

Julia THERRIEN

Université de Calgary, Alberta, Canada
julia.therrien@ucalgary.ca

Kathleen HUGHES

Université de Calgary, Alberta, Canada
kathleen.hughes@ucalgary.ca

Résumé

Les recherches antérieures sur les catastrophes ont démontré que la résilience peut jouer un rôle protecteur contre les conséquences négatives en période de crise. Cette étude vise à contribuer à la recherche existante concernant les facteurs de protection en période de crise, en examinant les ressources socioémotionnelles (RSÉ) comme tampon contre les effets négatifs. Des niveaux élevés de RSÉ sont liés à la capacité globale dans les domaines social, émotionnel et interpersonnel. En utilisant la régression multiple hiérarchique, nous avons émis l'hypothèse que les RSÉ constitueraient un facteur prédictif de l'épanouissement à la fois subjectif et objectif durant la pandémie de COVID-19. Des étudiantes et étudiants universitaires au Canada, âgés de 18 à 28 ans, ont été interrogés dans le cadre de cette étude. Les résultats ont montré que la plupart des personnes participantes ont déclaré des niveaux élevés d'épanouissement objectif et des niveaux modérés d'épanouissement subjectif. Fait important, les RSÉ se sont révélées être un facteur prédictif unique de l'épanouissement, au-delà du statut minoritaire ou du handicap. Les résultats de cette étude suggèrent que les RSÉ peuvent agir comme un facteur de protection efficace contre les conséquences négatives, et ce, malgré les obstacles contextuels en période de crise.

Abstract

Previous research on disasters has shown that in times of crisis, resilience can play a protective role against negative consequences. This study aims to contribute to existing research on protective factors in times of crisis by investigating social-emotional resources (SERs) as a buffer against negative impacts. High levels of SERs are linked to overall social, emotional and interpersonal capacity. Using hierarchical multiple regression, we hypothesized that SERs would be a predictor of both subjective and objective fulfillment during the COVID-19 pandemic. University students in Canada, aged 18 to 28, were interviewed as part of this study. The results revealed that most participants reported high levels of objective fulfillment and moderate levels of subjective fulfillment. Significantly, SERs proved to be a unique predictor of fulfillment, regardless of minority or disability status. The results of this study suggest that in times of crisis, SERs can be an effective protective factor against negative consequences despite contextual barriers.

Resumen

Investigaciones previas sobre catástrofes han demostrado que la resiliencia puede desempeñar un papel protector frente a las consecuencias negativas en tiempo de crisis. Este estudio tiene por objetivo contribuir a la investigación existente en cuanto a los factores de protección en tiempo de crisis, examinando los recursos socioemocionales (RSÉ, *por su sigla en francés*) para amortiguar los efectos negativos. Niveles elevados de RSÉ están relacionados con la capacidad global en los ámbitos social, emocional e interpersonal. Mediante el uso de la regresión múltiple jerárquica, hemos planteado la hipótesis de que los RSÉ podrían constituir un factor predictivo del pleno desarrollo personal tanto subjetivo como objetivo durante la pandemia de COVID-19. En el marco de este estudio, fueron entrevistados estudiantes universitarios en Canadá, de entre 18 a 28 años. Los resultados mostraron que la mayoría de las personas participantes declararon niveles elevados de desarrollo objetivo y niveles moderados de desarrollo subjetivo. Es importante destacar que los RSÉ demostraron ser un factor predictivo único del pleno desarrollo, más allá del estatus minoritario o de la discapacidad. Los resultados de este estudio sugieren que los RSÉ pueden actuar como factor de protección eficaz contra las consecuencias negativas, y esto, pese a los obstáculos contextuales en tiempo de crisis.

INTRODUCTION

La pandémie de COVID-19 a généré des difficultés dans la vie des individus à l'échelle mondiale. Ces défis ont eu des conséquences sur la qualité de vie en raison de perturbations quant à la stabilité financière, la sécurité alimentaire, le bien-être mental, la réussite scolaire et universitaire, et la consommation de substances (Grossman et al., 2020; Varma et al., 2021). Bien que les conséquences négatives de la pandémie aient été omniprésentes, certains individus ont vu leur bien-être s'améliorer (Chavira et al., 2022; Gonzalez et al., 2020). Par conséquent, cette étude souhaite faire avancer la recherche dans le domaine peu étudié des facteurs de protection et des résultats positifs liés à la pandémie de COVID-19 dans le contexte canadien.

La pandémie a affecté la stabilité économique, entraînant des fermetures d'entreprises et des taux de chômage inégaux depuis la Grande Dépression (Mabli et Dotter, 2022). Alberio et Tremblay (2021) suggèrent que la pandémie a exacerbé les inégalités existantes sur le marché du travail et de l'emploi. Les personnes ayant perdu leur emploi pendant la pandémie étaient plus susceptibles d'appartenir aux groupes raciaux et ethniques minoritaires (Mabli et Dotter, 2022). Par exemple, les travailleurs noirs et hispaniques ont connu des taux de chômage plus élevés que les travailleurs blancs en raison de la pandémie (Galea et Abdalla, 2020).

La pandémie de COVID-19 a aussi eu des répercussions notables sur la santé mentale des jeunes et des jeunes adultes à l'échelle mondiale. Les enfants et les adolescents ont connu une augmentation des symptômes de dépression et d'anxiété par rapport aux niveaux prépandémiques (Samji et al., 2022). De plus, les jeunes ont éprouvé un plus grand sentiment d'isolement et de solitude (Lundström, 2022; Statistique Canada, 2021). Il semble que les symptômes d'internalisation aient été particulièrement marquants chez les jeunes adultes, lesquels ont manifesté des taux alarmants d'anxiété, de stress et de dépression (Varma et al., 2021). Les jeunes ont rapporté que les conséquences psychosociales de la pandémie, telles que les contraintes financières, la perte d'emploi et l'isolement ont contribué de manière significative à la détérioration de leur bien-être mental (Varma et al., 2021).

En ce qui concerne l'éducation et les étudiantes et étudiants universitaires, ils ont indiqué rencontrer des difficultés scolaires touchant à la fois les aspects financiers, la recherche et les travaux de cours (Hagedorn et al., 2021). De plus, il a été démontré que les difficultés liées à la santé mentale sont corrélées négativement avec la réussite des élèves universitaires (Tremblay et Brunette, 2021). Par conséquent, les chercheuses et les chercheurs suggèrent que la prévalence accrue des problèmes de santé mentale signalés par les étudiantes et étudiants universitaires pendant la pandémie pourrait nuire aux résultats académiques (Tremblay et Brunette, 2021).

Une minorité d'études ont fait état de conséquences positives pendant la pandémie de COVID-19. Des diminutions des troubles du comportement, des symptômes d'anxiété et de dépression, ainsi qu'une amélioration des habitudes de sommeil par rapport à celles qui prévalaient avant la pandémie ont été observées (Chavira et al., 2022). Fait intéressant, de meilleurs résultats aux examens ont pu être observés chez les étudiants universitaires par rapport à leurs performances avant la pandémie. Des données préliminaires de Gonzalez et al. (2020), suggèrent que le confinement de la COVID-19 a contraint les étudiantes et étudiants à adopter des habitudes d'étude plus adaptées. Cette possibilité de résultats améliorés pendant la pandémie reflète la littérature sur les conséquences positives en temps de crise, et à la suite de catastrophes (Bonnano et al., 2010).

Résilience et croissance post-traumatique

Les recherches antérieures sur les événements traumatiques ou les catastrophes ont montré que ceux-ci peuvent avoir des conséquences positives, notamment lorsqu'on mesure la croissance post-traumatique et la résilience (Bonanno et al., 2010; Beckstein, 2022), ce qui suggère que des résultats similaires pourraient être observés après la pandémie de COVID-19. Bonanno et al. (2010) ont constaté dans leur revue de littérature qu'après une catastrophe, la majorité des individus montrent une trajectoire stable d'adaptation saine ou de résilience. Lorsque les individus sont confrontés à une adversité, cela semble avoir certains avantages, tels qu'une amélioration de leurs capacités d'adaptation, de leur fonctionnement et de leur sentiment de bonheur. Certains émettent l'hypothèse que des niveaux élevés de croissance post-traumatique seront observés à la suite de la pandémie de COVID-19. Le concept de croissance post-traumatique peut être défini comme le résultat d'une croissance personnelle, entraînant des avantages personnels après une catastrophe ou un événement traumatique (Beckstein, 2022).

Après l'épidémie de SRAS (syndrome respiratoire aigu sévère), la majorité des personnes ont rapporté une plus grande préoccupation pour les sentiments des autres et une priorité accrue accordée à la santé mentale comparativement à l'avant (Beckstein, 2022). Nous pouvons observer des schémas similaires avec la pandémie de COVID-19, certaines études récentes révélant des preuves de croissance post-traumatique après la pandémie (Ulset et Soest, 2022; Zhang et al., 2024). Dans l'ensemble, les études précédentes et des résultats émergents dans la littérature sur la résilience et la croissance post-traumatique après des catastrophes et des événements traumatiques suggèrent qu'à la suite de la pandémie de COVID-19, des résultats positifs au niveau individuel sont possibles.

Dans le contexte de la pandémie, Zhang et al. (2022) ont constaté que les individus adoptant un style d'évaluation positif (une perception non négative des événements stressants) présentaient des niveaux élevés de résilience. Ceux ayant un style d'évaluation adaptatif ont rapporté une augmentation des émotions positives et une diminution des émotions négatives. Notamment, la résilience était liée à la croissance post-traumatique rapportée chez les étudiants universitaires après la pandémie de COVID-19 (Xu et al., 2024). Il est également important de noter que les compétences d'adaptation, la résilience psychologique et le soutien social ont été identifiés comme des facteurs protecteurs de la santé mentale pendant la pandémie (Ulset et Soest, 2022; Zhang et al., 2022).

CADRE CONCEPTUEL : L'ÉPANOUISSEMENT ET LES RESSOURCES SOCIOÉMOTIONNELLES (RSÉ)

Cette étude portera sur les RSÉ en tant que facteurs de protection. Elle s'appuie sur le modèle des RSÉ proposé par Hughes (Hughes et al., 2019; Hughes, sous presse), qui comprend cinq facteurs : l'empathie, soit la capacité à prendre en considération les perspectives et les états émotionnels d'autrui; la régulation émotionnelle, soit la capacité à rester calme face aux stressors; l'adaptabilité, qui désigne la confiance et l'aptitude à s'ajuster lors de situations difficiles; la conscience, c'est-à-dire la conscience de ses émotions, de ses capacités et de son niveau de stress; et l'assertivité, soit la capacité à reconnaître ses erreurs et à demander de l'aide.

Des niveaux élevés dans ces cinq facteurs de RSÉ suggèrent qu'un individu possède un niveau élevé global de compétence socioémotionnelle, laquelle renvoie à la capacité d'une personne à naviguer à travers ses expériences sociales et émotionnelles, tant intrapersonnelles qu'interpersonnelles, et à gérer celles-ci (Collie, 2020). Les niveaux élevés de tous les RSÉ sont associés à un bon fonctionnement dans les domaines social, émotionnel et interpersonnel (Costa et

al., 2016; Denham et al., 2010; Duckworth et al., 2007; Hughes, 2019). Dans le contexte de la pandémie de COVID-19, des études récentes ont mis en évidence des liens entre les RSÉ et des résultats positifs sur les plans académique, sociale et psychologique chez les étudiants universitaires (Andriana et al., 2022; Elmi, 2022; Jabbari et al., 2023; Tang et He, 2023; Wang et al., 2012). De plus, la littérature souligne la nature interdépendante de la compétence socioémotionnelle et de la croissance post-traumatique (CPT) chez les étudiants universitaires. Chim et al. (2024) suggèrent que les interventions favorisant la compétence socioémotionnelle à l'université constituent des leviers importants pour la promotion de la CPT.

Cette étude a examiné la relation entre les RSÉ et l'épanouissement. L'épanouissement peut être défini comme le fait de bien fonctionner dans plusieurs domaines de la vie, incluant à la fois des mesures subjectives et objectives de bien-être (Kern et Sun, 2021). L'épanouissement subjectif renvoie aux expériences émotionnelles des personnes participantes pendant la pandémie, incluant par exemple les perceptions autodéclarées d'autoefficacité, d'optimisme, de solitude et d'émotions positives. L'épanouissement objectif se rapporte à des indicateurs tangibles de réussite scolaire ou universitaire, financière, physique et sociale pendant la pandémie, tels que les changements ou le maintien du statut d'emploi, les activités académiques et les relations interpersonnelles.

Problématique de la recherche et objectif

L'objectif principal de la présente étude était d'identifier si les RSÉ ont agi comme facteurs de protection durant la pandémie de COVID-19, favorisant ainsi l'épanouissement en cette période de crise. Comprendre si les RSÉ sont liées à l'épanouissement pourra contribuer à orienter les futurs efforts de prévention visant à accroître la résilience et les résultats positifs chez les jeunes. Nous avons émis l'hypothèse que des niveaux élevés de RSÉ seraient prédictifs de l'épanouissement subjectif et objectif, même après avoir pris en compte le statut minoritaire, celui de handicap physique et les défis d'apprentissage/santé mentale.

MÉTHODOLOGIE

Échantillon

L'échantillon comprenait 506 personnes participantes ($n = 506$), toutes des personnes étudiantes universitaires résidant au Canada et âgées de 18 à 28 ans. L'âge moyen était de 19,64 ans ($ET = 1,78$), avec 71,4 % des personnes participantes en première ou en deuxième année d'université au moment de l'étude. La majorité de l'échantillon était composée de femmes (76,7 %), 18,2 % s'identifiant comme hommes et 5,1 % comme non-binaires. Parmi les 506 personnes participantes, 45,5 % étaient d'ascendance blanche/européenne, 20,4 % d'ascendance sud-asiatique, 12,8 % d'ascendance du Sud-est asiatique, 12,3 % d'ascendance est-asiatique, 5,9 % d'ascendance moyen-orientale/nord-africaine, 4,0 % d'ascendance hispanique/latino, 3,8 % d'ascendance biraciale/multiraciale et 3,6 % noire d'ascendance africaine.

Les personnes participantes ont rempli un bref questionnaire démographique concernant leur statut de handicap (3 % ont déclaré un handicap physique, 16 % défis d'apprentissage/santé mentale), leur statut de revenu familial (21 % se sont identifiées comme à faible revenu), leur orientation sexuelle et leur genre (25 % se sont identifiées comme appartenant à une minorité sexuelle, 5 % à une minorité de genre) et leur héritage ancestral (66 % comme non-Blancs). Les réponses à ces questions ont été utilisées comme variables de contrôle démographique pour prédire l'épanouissement objectif et subjectif.

Recrutement et déroulement de la recherche

Cette étude a reçu l'approbation éthique du Conjoint Faculties Research Ethics Board (CFREB) de l'Université de Calgary, et les données ont été collectées en janvier 2023. L'échantillonnage raisonné et de convenance a été utilisé pour recruter les personnes participant à cette étude. Celles-ci ont été recrutées via le système de participation à la recherche de l'Université de Calgary ainsi que par des affiches de recrutement sur le campus. Les personnes participantes inscrites à des cours de psychologie de premier cycle étaient éligibles pour recevoir un crédit de cours de 1 % après avoir rempli le questionnaire. Les personnes participantes recrutées via les affiches étaient inscrites à un tirage au sort pour avoir la chance de gagner des cartes-cadeaux de 50 \$.

Avant de choisir de remplir le questionnaire, les personnes participantes ont lu un formulaire de consentement expliquant le contexte, la justification et l'objectif de l'étude, et ce qui leur était demandé d'accomplir. Le questionnaire prenait une heure à remplir. Les risques associés à cette étude comprenaient le rappel d'expériences potentiellement éprouvantes vécues pendant la pandémie de COVID-19. Après avoir terminé le questionnaire, les personnes participantes ont reçu un formulaire indiquant les coordonnées pour les ressources d'urgence, les services de consultation et celles des chercheurs (Annexe A).

Instruments

Échelle de ressources socioémotionnelles

L'échelle utilisée dans cette étude pour mesurer les RSÉ des personnes participantes a été créée par Hughes et al. (2019). Cette échelle mesure les niveaux de compassion, de conscience, de calme, d'humilité, d'adaptabilité et d'autodiscipline d'un individu. L'échelle comprend 35 items avec des réponses sur une échelle de type Likert à 5 points, allant de *fortement en désaccord* à *fortement d'accord*. Des études antérieures ont montré que cette échelle présente une forte cohérence interne ($\alpha = 0,80$) et qu'elle est positivement associée à la persévérance, à l'engagement des étudiantes et étudiants, et aux stratégies d'adaptation positives, tout en étant négativement associée à l'anxiété et aux stratégies d'adaptation néfastes (Hughes et al., 2019). Pour les besoins de cette étude, le score global agrégé des RSÉ sera utilisé.

Échelle d'épanouissement subjectif

L'échelle utilisée dans cette étude pour mesurer les niveaux d'épanouissement subjectif a été conceptualisée par les chercheuses. L'épanouissement subjectif a été mesuré à l'aide d'une échelle conçue par l'équipe de recherche pour saisir les expériences subjectives des étudiantes et étudiants universitaires pendant la pandémie de COVID-19. L'échelle comprenait des questions portant sur la concentration, la stabilité émotionnelle, l'optimisme et la solitude. La validité et la fiabilité de l'échelle ont été évaluées lors de l'analyse préliminaire des données. L'échelle comprenait 11 items avec des réponses sur une échelle de type Likert à 5 points, allant de *fortement en désaccord* à *fortement d'accord*. Par exemple, *je sentais que j'étais capable de me concentrer sur des tâches importantes*, *je me sentais rarement enthousiaste ou excité par les choses*, et *j'avais le sentiment d'être optimiste quant à l'avenir*. Après avoir effectué une analyse factorielle, nous avons constaté que cette échelle expliquait 30 % de la variance ($\alpha = 0,60$).

Échelle d'épanouissement objectif

L'épanouissement objectif a été mesuré à l'aide d'une échelle conçue par l'équipe de recherche pour saisir les expériences objectives des étudiants universitaires pendant la pandémie de COVID-19. L'échelle comprenait des questions sur les études, l'emploi, les activités parascolaires, les relations amoureuses et les amitiés. La validité et la fiabilité de l'échelle ont été évaluées lors de l'analyse préliminaire des données. L'échelle se compose de 16 items avec des réponses sur une

échelle nominale à 4 points (oui, non, incertain, préfère ne pas répondre). Par exemple, *j'ai mis mes études sur pause, j'ai retenu mon emploi et je suis resté(e) dans une relation amoureuse*. Après une analyse factorielle, nous avons constaté que cette échelle expliquait 20 % de la variance ($\alpha = 0,83$).

RÉSULTATS

Analyse préliminaire

L'analyse des données manquantes a conclu que celles-ci représentaient moins de 1 % pour tous les scores résumés; elles ont donc été considérées comme non conséquentes pour les résultats.

L'analyse des valeurs aberrantes n'a également révélé aucune valeur aberrante, univariée ou multivariée, influente ou problématique. Un examen de l'analyse descriptive a conclu que toutes les distributions étaient normales, à l'exception de l'échelle d'épanouissement objectif, qui montrait une forte asymétrie négative avec des effets de plafond (Tableau 1).

Tableau 1

Description des variables d'études

	N	M	SD	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
ÉpanObjectif	505	2,46	0,29	0,00	2,92	-3,29	20,86
ÉpanSubjectif	505	2,46	0,81	1,00	4,89	0,19	-0,48
RSÉ Totale	506	4,00	0,42	2,80	5,00	-0,10	-0,11

Note : ÉpanObjectif = Épanouissement Objectif; ÉpanSubjectif = Épanouissement Subjectif

Corrélations

Une analyse de corrélation a été réalisée pour examiner les associations bivariées entre toutes les variables de l'étude. Le score total des RSÉ s'est révélé positivement corrélé à l'épanouissement à la fois objectif et subjectif ($r = 0,12, p < 0,01$; $r = 0,22, p < 0,01$, respectivement). Cependant, l'épanouissement subjectif n'était pas significativement corrélé à l'épanouissement objectif ($r = 0,03, p = 0,44$).

Tableau 2

Associations entre les variables d'étude et les variables démographiques

Démographiques	Variables		
	RSÉ Totale	ÉpanObjectif	ÉpanSubjectif
Défis d'apprentissage/santé mentale	-14**	0,08	-0,29
Handicap physique	-0,05	-0,02	-0,07
Statut socioéconomique faible	0,11	0,02	0,01
Minorité ethnique	-0,07	-0,15***	-0,02
Minorité de genre	-0,01	0,01	-0,09
Minorité sexuelle	-0,09	0,02	-0,20***

Il est à noter que les variables démographiques étaient associées à nos variables d'étude (Tableau 2). En particulier, les défis d'apprentissage/santé mentale étaient associés à des scores totaux de RSÉ plus faibles, le fait d'appartenir à une minorité sexuelle était associé à un épanouissement subjectif plus faible, et le fait d'appartenir à une minorité ethnique était associé à un épanouissement objectif plus faible. Ces trois variables démographiques ont été retenues comme variables de contrôle lors de notre test d'hypothèse.

Test d'hypothèse

Des régressions multiples hiérarchiques ont été utilisées pour analyser le rôle prédictif des RSÉ sur l'épanouissement après avoir contrôlé les variables démographiques pertinentes. Dans les deux modèles, les variables démographiques d'appartenance au statut de défis d'apprentissage/santé mentale, de l'appartenance à une minorité ethnique et de l'appartenance à une minorité sexuelle ont été incluses en tant que variables de contrôle à la première étape. Le score total des RSÉ a été introduit à la deuxième étape en tant que variable prédictive. L'épanouissement subjectif était la variable dépendante dans notre premier modèle, tandis que l'épanouissement objectif était la variable dépendante dans notre second modèle.

Dans le premier modèle, le score total des RSÉ s'est révélé être un prédicteur significatif et unique de l'épanouissement subjectif ($\beta = 0,17, p < 0,001$), ainsi que le statut de défis d'apprentissage/santé mentale ($\beta = -0,24, p < 0,001$) et l'appartenance à une minorité sexuelle ($\beta = -0,14, p < 0,01$). L'appartenance à une minorité ethnique n'était pas un prédicteur significatif de l'épanouissement subjectif ($\beta = -0,03, p = 0,41$). Dans l'ensemble, ce modèle était significatif ($F(1,499) = 16,99, p < 0,001$), mais expliquait une faible part de la variance ($R^2 \text{ ajusté} = 0,13$).

Dans le deuxième modèle, le score total des RSÉ s'est révélé être un prédicteur significatif et unique de l'épanouissement objectif ($\beta = 0,12, p < 0,01$), ainsi que l'appartenance à une minorité ethnique ($\beta = -0,13, p < 0,01$) et de défis d'apprentissage/santé mentale ($\beta = 0,09, p < 0,05$). L'appartenance à une minorité sexuelle n'était pas un prédicteur significatif de l'épanouissement objectif ($\beta = 0,002, p = 0,97$). Dans l'ensemble, ce modèle était significatif ($F(1,499) = 7,74, p < 0,001$), mais expliquait une faible part de la variance ($R^2 \text{ ajusté} = 0,03$).

DISCUSSION

L'objectif de cette étude était de découvrir les facteurs de protection et les RSÉ qui ont favorisé l'épanouissement au cours de la pandémie de COVID-19. Les résultats de l'étude suggèrent que les RSÉ peuvent agir comme un facteur protecteur contre les effets négatifs en période de crise, même après avoir pris en compte l'influence des obstacles contextuels.

Cette étude a révélé que l'épanouissement objectif et subjectif sont deux concepts distincts qui n'ont aucune association significative l'un avec l'autre. Cela suggère que les individus peuvent rencontrer des difficultés émotionnelles et de santé mentale tout en réussissant à bien performer dans des domaines objectifs. Cette découverte pourrait être liée à la résilience, qui favorise la capacité à surmonter les détriments au bien-être subjectif pour s'épanouir de manière objective (Vella et Pai, 2019). Dans le but de restaurer leur bien-être subjectif, les individus peuvent chercher à réussir objectivement afin d'améliorer leur moral et leur bien-être émotionnel. Par exemple, obtenir de bons résultats universitaires tout en faisant face à des difficultés de santé mentale peut favoriser un sentiment de compétence face à l'adversité (Magorokosho et al., 2024). Les objectifs concrets peuvent donner à une personne un sentiment de but, aidant à persévérer même lorsqu'on traverse une période de bien-être émotionnel diminué.

Les personnes participantes ont largement fait état d'un succès objectif durant la pandémie, les résultats de l'échelle d'épanouissement objectif révélant une asymétrie négative de modérée à forte. Cependant, les personnes participantes ont également rapporté avoir éprouvé quelques difficultés avec leur épanouissement subjectif. Ces résultats suggèrent qu'il est possible de réussir sur les plans académique, financier et professionnel tout en éprouvant des difficultés avec sa santé mentale et son épanouissement subjectif. Les biais cognitifs se sont avérés être associés à une détérioration de la santé mentale des individus durant la pandémie de COVID-19 (Schudy et al., 2020). Par conséquent, il est plausible que le biais de négativité lié à la pandémie ait exercé une influence plus marquée sur le bien-être subjectif que sur les indicateurs objectifs d'épanouissement.

Une autre interprétation possible de cette découverte concerne la population recrutée pour cette étude. Les étudiantes et étudiants universitaires ont, dans une large mesure, pu poursuivre leurs études pendant la pandémie grâce à l'apprentissage en ligne. Ainsi, ils ont pu continuer à progresser dans leurs objectifs académiques. De plus, de nombreux étudiants et étudiantes universitaires, surtout ceux au premier cycle (ce qui constitue la majorité de notre échantillon), vivent chez leurs parents ou ont recours à des prêts étudiants, ce qui a contribué à maintenir une certaine stabilité financière.

Cependant, étant donné que la période universitaire est généralement marquée par des interactions sociales et des engagements collaboratifs avec les pairs, les exigences d'isolement liées à la pandémie pourraient expliquer les niveaux inférieurs d'épanouissement subjectif rapportés. Comme suggéré par d'autres études, les individus de notre échantillon se sont retrouvés isolés de leurs amis et de leurs camarades, ce qui a possiblement eu un effet négatif sur leur santé mentale en exacerbant les sentiments de solitude, de déception et d'apathie (Hamza et al., 2021). Ces

particularités spécifiques de l'échantillon pourraient ainsi expliquer l'absence de relation significative observée entre l'épanouissement objectif et subjectif.

De manière encourageante, les résultats de l'étude suggèrent que les RSÉ ont agi comme un facteur protecteur et étaient associées à l'épanouissement subjectif et objectif après avoir contrôlé les facteurs contextuels. Les RSÉ sont des facteurs prédictifs d'un fonctionnement social et individuel positif dans plusieurs domaines de la vie, tels que les sphères sociale, académique et émotionnelle (Elmi, 2020; Hughes et al., 2019; Özbey et al., 2018; Shafait et al., 2021; Stocker et Gallagher, 2019). Les résultats de cette étude corroborent d'autres recherches ayant mis en évidence des liens entre les RSÉ, la CPT et la résilience pendant la pandémie (Jabbari et al., 2023; Modaresifard et al., 2023;).

Le statut de minorité ethnique a démontré une relation prédictive négative significative avec l'épanouissement objectif. Les étudiants issus de minorités ethniques ont rapporté des niveaux inférieurs d'épanouissement objectif pendant la pandémie. Compte tenu des obstacles liés à l'appartenance à une minorité ethnique, tels qu'un revenu familial plus faible, des difficultés scolaires ou universitaires, et des symptômes intériorisés (Anderson et Mayes, 2010; Banting et Thompson, 2021), ce résultat n'est pas surprenant. La COVID-19 a ajouté une couche supplémentaire de barrières complexes à la vie de nombreuses personnes au Canada, exacerbant probablement les défis que les jeunes issus de minorités ethniques devaient déjà affronter.

L'auto-identification de défis d'apprentissage/santé mentale a été associée négativement à l'épanouissement subjectif et objectif. Cela soutient d'autres études qui ont trouvé un lien entre la santé mentale et les perspectives pessimistes sur son propre bien-être (Vitorino et al., 2022), ainsi qu'entre la santé mentale et la capacité à rester employé et à maintenir des relations amoureuses (Frost et Forester, 2013; Utzet et al., 2020). De plus, cela appuie le lien entre la santé mentale et la gestion de la pandémie de COVID-19 (Vitorino et al., 2022).

Enfin, le statut de minorité sexuelle a été associé à l'épanouissement subjectif plus faible. Ce résultat est cohérent avec les recherches précédentes qui ont révélé des niveaux plus élevés d'anxiété, de dépression et d'isolement social chez les jeunes adultes s'identifiant comme des minorités sexuelles (Gonzales et al., 2020). En particulier, les préjugés sociétaux et l'homophobie ont été liés à une incidence plus élevée de symptômes psychiatriques autodéclarés au sein de la communauté LGBTQ+ (Wright et al., 2022).

Limites

L'étude s'est appuyée sur des rapports rétrospectifs pour obtenir les données sur l'épanouissement objectif et subjectif. Les rapports rétrospectifs peuvent inclure des biais de mémoire chez les personnes participantes. Par conséquent, les résultats doivent être interprétés avec prudence. Le biais de rappel a pu affecter les résultats de cette étude. Les individus ont été invités à se remémorer leurs expériences objectives et subjectives sur une période de deux ans (la durée des confinements majeurs liés à la pandémie au Canada). Il est possible que certaines personnes participantes se soient mal rappelé certains détails de leurs expériences pendant la pandémie. La pandémie de COVID-19 a été un événement très inhabituel et sans précédent, rendant difficile le rappel précis de tous les détails dans les rapports rétrospectifs.

En lien avec les biais de rappel, les effets de cadrage peuvent affecter la précision des rapports rétrospectifs. La pandémie de COVID-19 est associée à des connotations négatives, ce qui peut influencer la façon dont les personnes participantes ont perçu les événements qui y sont liés et se souviennent de ceux-ci. Étant donné que la pandémie a provoqué de nombreuses difficultés et pertes, les individus peuvent associer les souvenirs liés à cette période à des émotions négatives, telles que la peur, l'anxiété ou le deuil. Cette association négative persiste, rendant difficile pour certaines personnes de se remémorer leurs expériences de la pandémie sans que ce filtre négatif n'altère la précision de leurs rapports.

Il est également important de noter que l'échantillon est principalement composé d'étudiantes en psychologie, ce qui introduit potentiellement un biais. La littérature suggère que les femmes obtiennent des scores plus élevés que les hommes sur les mesures de compétence socioémotionnelle, attribuable aux effets de socialisation (Martínez-Marín., 2020). Il est possible que l'effet protecteur des RSÉ ait été moins prononcé si une proportion plus importante d'hommes avait été incluse. De plus, étant donné que la majorité des personnes participantes étaient inscrites à un cours de psychologie, il est envisageable que certaines caractéristiques communes aux étudiantes et étudiants en psychologie expliquent les niveaux plus élevés d'épanouissement objectif. Par exemple, les étudiantes et étudiants en psychologie peuvent être plus enclins que ceux d'autres disciplines à connaître et à mettre en oeuvre des stratégies de promotion de la santé et d'adaptation, compte tenu de leur exposition à ces concepts au cours de leur formation.

Enfin, les instruments mesurant l'épanouissement subjectif et objectif ont été élaborés par l'équipe de recherche et n'ont pas été validés de manière indépendante avant l'administration du questionnaire, ni utilisés auprès d'autres populations. Il apparaît donc nécessaire d'appliquer ces mesures à d'autres populations confrontées à des circonstances de vie adverses dans le cadre de recherches futures. De plus, l'échelle des RSÉ utilisée n'a pas encore fait l'objet de publications dans des revues à comité de lecture, bien qu'elle ait été présentée lors de conférences évaluées par les pairs, et qu'un article la concernant soit en cours de publication dans une revue scientifique de premier plan dans cette discipline (Hughes, sous presse). Ainsi, la validité des instruments employés dans la présente étude doit être reconnue comme une limite potentielle.

Orientations futures

Il est essentiel de comprendre si les RSÉ continuent d'agir comme un amortisseur face aux conséquences négatives de la pandémie dans des populations où l'épanouissement objectif a été plus gravement affecté. Par exemple, des études devraient être réalisées auprès de populations ouvrières afin de mieux comprendre l'ampleur et l'effet de la perte d'emploi et du chômage pendant la pandémie. De plus, les obstacles contextuels liés à l'ethnicité, à l'orientation sexuelle et à la santé mentale peuvent affecter différemment certaines populations autres que celle des étudiantes et étudiants universitaires, comme celle constituant l'échantillon de cette étude. Il est important d'examiner si les RSÉ demeurent des facteurs protecteurs en temps de crise lorsque les barrières contextuelles sont prises en compte dans diverses populations.

Les recherches futures dans ce domaine devraient aussi étudier les modèles des RSÉ dans d'autres scénarios de catastrophes et de crises. Étant donné le rôle protecteur de la résilience et les résultats positifs liés à la CPT, il est important de comprendre si les RSÉ représentent une autre voie par laquelle nous pouvons promouvoir l'épanouissement dans les contextes de catastrophes et de crises. D'autres catastrophes, comme les catastrophes naturelles, les attaques terroristes et d'autres événements de pertes massives, tendent à être plus aiguës et de plus courte durée. Les RSÉ pourraient également avoir des implications pour d'autres stress de la vie, tels que la perte d'un être cher, les préoccupations liées à l'emploi ou des déclin soudains de la santé physique. Par conséquent, les chercheuses et les chercheurs devraient tenter de déterminer si les RSÉ peuvent avoir un effet tampon dans des catastrophes de courte durée et face à d'autres stress de la vie.

Enfin, les résultats de cette étude pourraient avoir des répercussions importantes pour les efforts d'intervention précoce et de prévention. Les RSÉ ayant servi de tampon contre les résultats négatifs, malgré les barrières contextuelles pendant la pandémie de COVID-19, suggèrent que le fait de développer des niveaux élevés dans les six RSÉ durant l'enfance peut aider à promouvoir le succès des jeunes. Les études futures devraient continuer à explorer l'efficacité des RSÉ en tant que facteurs de protection contre les conséquences négatives dans divers contextes. Si les RSÉ continuent de montrer un effet protecteur, il serait pertinent d'introduire dès le plus jeune âge des

interventions dans les écoles visant à accroître la compétence socioémotionnelle globale de tous les jeunes.

CONCLUSION

Cette étude est la première à examiner le modèle des RSÉ de Hughes et al. (2019) comme un facteur de protection contre les conséquences négatives en période de crise. Les résultats suggèrent que les RSÉ constituent un outil interne important pour les individus confrontés à des circonstances difficiles. Même lorsqu'ils éprouvaient des difficultés avec leur santé mentale, les étudiantes et étudiants de cette étude ont réussi à utiliser leurs RSÉ pour atteindre des succès objectifs pendant la période stressante prolongée et chronique. De plus, malgré les barrières contextuelles, les RSÉ ont été un prédicteur unique de l'épanouissement objectif. Ce résultat est encourageant, car il suggère que des RSÉ solides peuvent aider à surmonter les barrières contextuelles à l'épanouissement, même en période de crise. Dans l'ensemble, cette étude porte à croire que le développement de fortes RSÉ dès le plus jeune âge, peut aider les jeunes à se préparer à surmonter de futurs événements de vie défavorables.

Les résultats de l'étude suggèrent la mise en oeuvre de programmes de développement de la compétence socioémotionnelle dans les écoles en tant qu'approche d'intervention précoce. Les établissements scolaires constituent en effet des lieux privilégiés de promotion de la santé mentale et du bien-être, et ces dimensions devraient être intégrées au curriculum. De nombreuses données probantes indiquent que les programmes d'apprentissage socioémotionnel offerts dès l'éducation préscolaire entraînent des retombées positives sur les plans social, émotionnel et comportemental chez les jeunes (Blewitt, 2018). Ainsi, les systèmes éducatifs provinciaux devraient envisager l'implantation d'un curriculum de compétence socioémotionnelle de la maternelle à la 12^e année.

Par ailleurs, les collèges d'enseignement général et professionnel (ou « cégeps ») offrent une approche éducative unique au Québec, qui prépare les adolescents à la transition vers l'âge adulte et le marché du travail. Dans ce contexte, les cours d'éducation à la carrière dispensés au cégep représentent une occasion prometteuse pour l'introduction d'un curriculum axé sur le développement des RSÉ. Ces cours pourraient favoriser l'épanouissement des jeunes francophones en les préparant à un fonctionnement optimal sur les plans social, émotionnel et relationnel.

Bien que l'intervention précoce soit idéale, il a également été démontré que les jeunes adultes répondent favorablement aux interventions en RSÉ. Des recherches ont montré que la compétence socioémotionnelle peut être développée grâce à des efforts éducatifs au niveau postsecondaire (Wang et al., 2012). De plus, les interventions en RSÉ dans les universités ont été associées à une meilleure résilience des étudiants, ainsi qu'à un engagement positif et à de meilleurs résultats scolaires (Elmi, 2020; Shafait et al., 2021). En conséquence, le corps professoral, et les conseillères et conseillers universitaires devraient envisager d'intégrer les RSÉ dans les programmes d'études afin de promouvoir des retombées sociales et éducatives positives chez les jeunes adultes.

Bibliographie

Andriana, I., Ruhaena, L. et Prihartanti, N. (2022). Relationship, between self-efficacy, emotional intelligence, and social support with learning motivation in university students distance learning during the COVID-19 pandemic. *Journal An-Nafs: Kajian Penelitian Psikologi*, 7(2), 152-170. (<https://doi.org/10.33367/psi.v7i2.2315>) doi : <https://doi.org/10.33367/psi.v7i2.2315>

- Alberio, M. et Tremblay, D-G. (2021). Covid 19 : quels effets sur le travail et l'emploi? *Interventions Économiques*, 66(66). (<https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14725>) doi : <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14725>
- Anderson, E. R. et Mayes, L. C. (2010). Race/ethnicity and internalizing disorders in youth: A review. *Clinical Psychology Review*, 30(3), 338-348. (<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.12.008>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.12.008>
- Banting, K. et Thompson, D. (2021). The puzzling persistence of racial inequality in Canada. *Canadian Journal of Political Science/Revue Canadienne De Science Politique*, 54(4), 870-891. doi: 10.1017/S0008423921000585 doi : <https://doi.org/10.1017/S0008423921000585>
- Beckstein, A., Chollier, M., Kaur, S. et Ghimire, A. R. (2022). Mental Wellbeing and boosting resilience to mitigate the adverse consequences of the COVID-19 pandemic: A critical narrative review. *SAGE Open*, 12(2). (<https://doi.org/10.1177/21582440221100455>) doi : <https://doi.org/10.1177/21582440221100455>
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T. et Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727. (<https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>) doi : <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Bonnano, G. A., Brewin, C. R., Kaniasty, K. et La Greca, A. M. (2010). Weighing the costs of disaster: Consequences, risks, and resilience in individuals, families, and communities. *Association for Psychological Science*, 11(1), 1-49. DOI: 10.1177/1529100610387086 doi : <https://doi.org/10.1177/1529100610387086>
- Chavira, C. A., Ponting, C. et Ramos, G. (2022). The impact of Covid-19 on child and adolescent mental health and treatment considerations. *Behaviour Research and Therapy*, 157. (<https://doi.org/10.1016/j.brat.2022.104169>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.brat.2022.104169>
- Chim, K., Lai, J. T. C. et Chan, B. T. Y. (2024). Embedding positive psychology into curriculum to promote posttraumatic growth, psychological flexibility, and socio-emotional competencies in higher education. *Frontiers in Psychology*, 15, 1450192. (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1450192>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1450192>
- Collie, R. J. (2020). Social and emotional competence: advancing understanding of what, for whom, and when. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 40(6), 663-665. (<https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1775936>) doi : <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1775936>
- Costa, J., Maroco, J., Pinto-Gouveia, J., Ferreira, C., et Castilho, P. (2016). Validation of the psychometric properties of the self-compassion scale. Testing the factorial validity and factorial invariance of the measure among borderline personality disorder, anxiety disorder, eating disorder, and general populations. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 23, 460-468. (<https://doi.org/10.1002/cpp.1974>) doi : <https://doi.org/10.1002/cpp.1974>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. (<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>) doi : <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. et Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087. doi : <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Elmi, C. (2020). Integrating social emotional learning strategies in higher education. *Investigation in Health, Psychology, and Education*, 10, 848-858. doi: 10.3390/ejihpe10030061 doi : <https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061>
- Frost, D. M. et Forrester, C. (2013). Closeness discrepancies in romantic relationships: Implications for relational well-being, stability, and mental health. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 39(4), 456-469. (<https://doi.org/10.1177/0146167213476896>) doi : <https://doi.org/10.1177/0146167213476896>

- Galea, S. et Abdalla, S. M. (2020). Covid-19 pandemic, unemployment, and civil unrest. *Journal of American Medical Association*, 324(3), 227-228. doi:10.1001/jama.2020.11132doi : <https://doi.org/10.1001/jama.2020.11132>
- Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. et Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLoS One*, 15(10), e0239490-e0239490. (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>) doi : <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Gonzales, G., Loret de Mola, E., Gavulic, K. A., McKay, T. et Purcell, C. (2020). Mental health among lesbian, gay, bisexual, and transgender college students during the covid-19 pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 67(5), 645-648. doi : 10.1016/j.jadohealth.2020.08.006 doi : <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.006>
- Grossman, E. R., Benjamin-Neelon, S. E. et Sonnenschein, S. (2020). Alcohol consumption during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional survey of US adults. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 17(24), 9189. doi: 10.3390/ijerph17249189. doi : <https://doi.org/10.3390/ijerph17249189>
- Hagedorn, R. L., Wattick, R. A. et Olfert, M. D. (2021). "My Entire World Stopped" : College students' psychosocial and academic frustrations during the covid-19 pandemic. *Applied Research in Quality of Life*, 17(2), 1069-1090. (<https://doi.org/10.1007/s11482-021-09948-0>) doi : <https://doi.org/10.1007/s11482-021-09948-0>
- Hamza, C. A., Ewing, L., Heath, N. L. et Goldstein, A. L. (2021). When social isolation is nothing new: A longitudinal study on psychological distress during COVID-19 among university students with and without preexisting mental health concerns. *Canadian Psychology = Psychologie Canadienne*, 62(1), 20-30. (<https://doi.org/10.1037/cap0000255>) doi : <https://doi.org/10.1037/cap0000255>
- Hughes, K., Waly, Y. et Donovan, A. (2019). Social emotional assets in emerging adulthood *American Educational Research Association Annual Conference*. Toronto, ON, Canada.
- Hughes, K. (Sous presse). Development and validation of the social emotional assets scale: A cross-cultural measurement of social-emotion competencies in emerging adulthood. *Frontiers in Psychology*.
- Jabbari, J., Bessaha, M., Malik, S., Ferris, D., Brickman, S., Schiff, M., Pat-Horenczyk, R., Grinstein-Weiss, M. et Frank, T. (2023). How does social support relate to emotional availability for learning during COVID-19? A multi-group structural equation model of university students from the U.S. and Israel. *Social Psychology of Education*, 26, 1037-1061. doi: 10.1007/s 11218-023-09783-1 doi : <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09783-1>
- Kern, M. L. et Sun, J. (2021). Thriving Life. Dans L. M. Cohen, K. Sweeny et M. L. Robbins (dir.), *The Wiley encyclopedia of health psychology: The social bases of health behavior* (2^e éd., p. 763-771). John Wiley and Sons. doi : <https://doi.org/10.1002/9781119057840.ch130>
- Lundström, M. (2022). Young in pandemic times: A scoping review of Covid-19 social impacts on youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 27(1), 432-443. (<https://doi.org/10.1080/02673843.2022.2117637>) doi : <https://doi.org/10.1080/02673843.2022.2117637>
- Mabli, J., et Dotter, D. (2023). Impact of COVID on employment and earnings of SNAP employment and training participants. *Journal of Hunger & Environmental Nutrition*, 18(6), 831–850. (<https://doi.org/10.1080/19320248.2022.2150108>) doi : <https://doi.org/10.1080/19320248.2022.2150108>
- Modaresifard, F., Barzegar, M., Zamir, S. et Kamkar, A. (2023). Effect of online compassion-focused therapy on the symptoms severity, post-traumatic growth, quality of life, and hippocampal and amygdala volume in patients recovered from COVID-19. *Journal of Inflammatory Diseases*, 27(1), 21-35. doi: 0.61186/armaghanj.28.5.10doi : <https://doi.org/10.61186/armaghanj.28.5.10>
- Magorokosho, N. K., Heraclides, A., Papaleontiou-Louca, E. et Prodromou, M. (2024). Evaluation of resilience and mental health in the "post-pandemic era" among university students: Protocol for a mixed-methods study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(7), 825. (<https://doi.org/10.3390/ijerph21070825>) doi : <https://doi.org/10.3390/ijerph21070825>

- Martínez-Marín, M. D., Martínez, C., & Paterna, C. (2021). Gendered self-concept and gender as predictors of emotional intelligence: a comparison through of age. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 40(9), 4205–4218. (<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00904-z>) doi : <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00904-z>
- Özbey, A., Sariçam, H. et Firdevs Adam Karduz, F. (2018). The examination of emotional intelligence, sense of community, perception of social values in gifted and talented students. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 8(70), 64-79.
- Samji, H., Wu, J., Ladak, A., Vossen, C., Stewart, E., Dove, N., Long, D. et Snell, G. (2022). Review: Mental health impacts of the Covid-19 pandemic on children and youth – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(2), 173-189. (<https://doi.org/10.1111/camh.12501>) doi : <https://doi.org/10.1111/camh.12501>
- Shafait, Z., Khan, M., Sahibzada, U. F., Dacko-Pikiwicz, Z. et Popp, J. (2021). An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: A correlational study in higher education. *PLoS ONE*, 16(8), e0255428. (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255428>) doi : <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255428>
- Schudy, A., Żurek, K., Wiśniewska, M., Piejka, A., Gawęda, Ł. et Okruszek, Ł. (2020). Mental well-being during pandemic: The role of cognitive biases and emotion regulation strategies in risk perception and affective response to covid-19. *Frontiers in Psychiatry*, 11. (<https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.589973>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.589973>
- Stocker, S. L. et Gallagher, K. M. (2019). Alleviating anxiety and altering appraisals: Social Emotional Learning the College Classroom. *College Teaching*, 67(1), 23-35. (<https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1515722>) doi : <https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1515722>
- Statistique Canada. (2021). Fermeture d'écoles et COVID-19 : Impacts sur les enfants. (<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/2021009/sc-fe-fra.htm>)
- Tang, Y. et He, W. (2023). Relationship between emotional intelligence and learning motivation among college students during the COVID-19 pandemic: A serial mediation model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1109. doi : 10.3389/fpsyg.2023.1109569 doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1109569>
- Tremblay, L. et Brunette, M. (2021). Ensuring the success and engagement of university students in times of pandemic: The issue of mental health. *Diversity of Research in Health Journal*, 5(2). (<https://doi.org/10.28984/drhj.v5i2.351>) doi : <https://doi.org/10.28984/drhj.v5i2.351>
- Ulset, V. et Soest, T. (2022). Posttraumatic growth during the COVID-19 lockdown: A large-scale population based study among Norwegian adolescents. *Journal of Traumatic Stress*, 35(3), 941-954. doi : 10.1002/jts.22801 doi : <https://doi.org/10.1002/jts.22801>
- Utzet, M., Valero, E., Mosquera, I. et Martin, U. (2020). Employment precariousness and mental health, understanding a complex reality: A systematic review. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 33(5), 569-598. doi : 10.13075/ijomeh.1896.01553 doi : <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01553>
- Varma, P., Junge, M., Meaklim, H. et Jackson, M. L. (2021). Younger people are more vulnerable to stress, anxiety and depression during COVID-19 pandemic: A global cross-sectional survey. *Progress in Neuro-psychopharmacol Biological Psychiatry*, 109, 110236. doi : 10.1016/j.pnpbp.2020.110236 doi : <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2020.110236>
- Vella, S. L. C. et Pai, N. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 233. (https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_119_19) doi : https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_119_19
- Vitorino, L. M., Sousa, L. M. M., Trzesniak, C., de Sousa, V. O. M., Yoshinari, G. H., Jose, H. M. G. et Lucchetti, G. (2022). Mental health, quality of life and optimism during the covid-19 pandemic: A comparison between Brazil and Portugal. *Quality of Life Research*, 31(6), 1775-1787. doi : 10.1007/s11136-021-03031-9 doi : <https://doi.org/10.1007/s11136-021-03031-9>

Wang, N., Wilhite, S. C., Wyatt, J., Young, T., Bloemker, G. et Wilhite, E. (2012). Impact of a college freshman social and emotional learning curriculum on student learning outcomes: An exploratory study. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(2), 14-23. DOI:10.53761/1.9.2.8 doi : <https://doi.org/10.53761/1.9.2.8>

Wright, M. R., Wachs, S. et Gamez-Gaudiz, M. (2022). The role of perceived gay-straight alliance social support in the longitudinal association between homophobic cyberbullying and LGBTQIA adolescents' depressive and anxiety symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(7), 1388-1396. doi: 10.1007/s 10964-022-01585-6 doi : <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01585-6>

Xu, Y., Ni, Y., Yang, J., Wu, J., Lin, Y., Li, J., Zeng, W., Zeng, Y., Huang, D., Wu, X., Shao, J., Li, Q. et Zhu, Z. (2024). The relationship between the psychological resilience and post-traumatic growth of college students during the COVID-19 pandemic: a model of conditioned processes mediated by negative emotions and moderated by deliberate rumination. *BMC Psychology*, 12(1), Article 357. (<https://doi.org/10.1186/s40359-024-01853-z>) doi : <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01853-z>

Zhang, K. M., Mukherjee, S. D., Pond, G., Roque, M. I., Meyer, R. M., Sussman, J., Ellis, P. M., et Bryant-Lukosius, D. (2024). Biopsychosocial associates of psychological distress and post-traumatic growth among Canadian cancer patients during the COVID-19 pandemic. *Current Oncology*, 31, 5354. doi: 10.3390/curroncol31090395. doi : <https://doi.org/10.3390/curroncol31090395>

Zhang, N., Yang, S. et Jia, P. (2022). Cultivating resilience during the COVID-19 pandemic: A socioecological perspective. *Annual Review of Psychology*, 73(1), 575-598. (<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-030221-031857>) doi : <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-030221-031857>

Annexe A



Debriefing Statement


Thank you for participating in the study, we appreciate your assistance in helping to conduct our research. The purpose of this study is to investigate the social-emotional competencies that university students' display as well as the coping approaches they utilize in response to life stressors and their effects on outcomes of well-being. Given the high levels of reported stress, anxiety, and loneliness among university students, we hope to gain insight into which social emotional assets can promote thriving in order for intervention to focus on developing these assets in young people. The Covid-19 pandemic was a challenging time for university students, this study aims to gain a greater understanding of the experiences of students faced with unprecedented adversity. Alongside this, the study looks at other mitigating variables that lead to positive coping strategies in young adults, especially those with minority identities. Traditionally, ethnic minority students are at greater risk of experiencing difficulties in transitioning to university. As a result, the coping strategies they employ to deal with such difficulties greatly influences their outcomes of well-being within the university context. Research on ethnic minorities and the unique barriers experienced by such groups tends to neglect the body of research around coping strategies. One goal of this study is to build a better understanding of how certain coping styles lead to positive and negative outcomes of well-being, especially in relation to minority students. Additionally, we hope to gain insight into which social emotional assets promote thriving so that we can optimize the development of social-emotional competencies in young individuals as well as equip them with the most effective and useful coping skills. If you feel that you are struggling at university due to feelings of anxiety or stress, you are encouraged to contact the University of Calgary Student Union Wellness Centre at 403.210.9355.

If you have any further questions or concerns that have not been addressed, please contact Dr. Kathleen Hughes, at kathleen.hughes@ucalgary.ca (Phone: 403.210.7954) or the Research Ethics Analyst, Research Services, University of Calgary at 403.220.6289 or 403.220.8640; e-mail cfreb@ucalgary.ca. The survey is now complete. If you would like to retract your answers and withdraw your data from the research, this is your last opportunity to withdraw due to the anonymous nature of the survey. If you would like to include your answers in the research, please indicate this intention below.

Please select one

I would like to withdraw my answers and not be included in the research study

I would like to submit my answers for inclusion in the research study. I understand that retracting my answers later is not possible due to the anonymous nature of the survey.



Annexe B

Eligibility Questions

- Are you residing in Canada?
 - Yes
 - No
- Have you previously participated in this study or have you already completed this survey?
 - Yes
 - No
- Age? Must be between 18 and 28

We would like to know about your Social Emotional Competencies. The following are statements pertaining to Social Emotional Assets.

In the following section, please indicate how strongly you identify with the statements presented to you. Select a number on the scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree)

Social Emotional Assets

1. I try to help when others are sad

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

2. I care deeply about other people's feelings

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

3. I try to think about how others feel

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

4. I try to forgive others when they say sorry

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

5. I cooperate with those who are different than me

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

6. When I am competing against someone, I am polite and respectful

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

7. I resolve conflicts by addressing people's perspectives and feelings

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

8. I compliment other people's accomplishments

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

9. I listen carefully to other people's points of view

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

10. I help my friends when they are in need

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

1. I am able to recognize when I am stressed

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

2. I understand how my emotions can impact my behaviour

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

3. I know right away when something is bothering me

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

4. I can describe underlying reasons for my own feelings

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

5. I am aware of my own feelings

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

1. I can remain calm, even when someone is bothering me

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

2. I stay calm when people point out my mistake

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

3. I can control my emotions when I need to

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

4. I can disagree with others without starting an argument

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

5. I can stand up for myself without putting others down

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

1. I say nice things about myself without bragging

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

2. I am comfortable giving an opinion when asked

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

3. I ask for help when I need it

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

4. I when I need help, I am comfortable asking for assistance

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

5. I ask for feedback even when I know it may not be positive

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

1. I am an optimistic and hopeful person

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

2. I know I can get through any challenge

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

3. When stressed, I'm able to calm down

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

4. I adapt to shifting priorities and rapid change

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

5. I adjust well to changes in plans

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

1. I do my work without bothering others

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

2. I can wait for good things to happen

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

3. Waiting to earn a reward or have a treat is easy for me

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

4. I consider the outcome before I act

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

5. I think about the future when I make decisions

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

We would like to know about your levels of shyness. The following are statements pertaining to Shyness.

Next, we want to understand your subjective experiences during the Covid-19 pandemic.

In the following section, please select the answer that most accurately describes your objective experiences during the Covid-19 pandemic.

During the Covid-19 pandemic (March 2020-March 2022) :

1. I moved up a grade, year of study, or transitioned from high school to post-secondary.

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

2. I decided to pause my education (took a gap year, took a year off of university or high school).

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

3. I participated in volunteer work.

- Yes
- No

- Unsure
- Prefer not to answer

4. I was able to participate in extracurricular activities.

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

5. My parent(s)/caregiver(s) were able to remain employed.

- Yes
- No
- Prefer not to answer

6. I was able to remain employed or to find new employment?

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

7. I ate healthier than prior to the pandemic

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

8. I exercised more than prior to the pandemic

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

9. I suffered from long-lasting health problems for which I was hospitalized.

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

10. I ended a pre-existing friendship

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

11. I began at least 1 new friendship

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

12. I ended a pre-existing romantic relationship

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

13. I started a new romantic relationship

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

14. I remained in a committed romantic relationship with someone whom I was dating prior to the start of the pandemic

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

15. I started counselling or therapy for the first time.

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

16. I attended counselling or therapy for a new reason.

- Yes
- No
- Unsure
- Prefer not to answer

Next, we want to understand your subjective experiences during the Covid-19 pandemic.

In the following section, please indicate how strongly you identify with the statements presented to you. Select a number on the scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree)

Subjective Measures of Thriving (strongly disagree to strongly agree)

During the Covid-19 pandemic (March 2020-March 2022) :

1. I felt I was able to concentrate on important tasks.

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

2. I struggled to remember important things.

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

3. I felt capable of completing daily tasks that I performed prior to the pandemic.

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

4. I rarely felt excited or enthusiastic about things that brought me joy prior to the pandemic.

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

5. I felt my energy levels were lower than usual.

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

6. I felt optimistic about the future

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

7. I felt confident in my ability to succeed at whatever I took on'

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

8. I felt lonelier and more isolated than I did prior to the pandemic

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

9. I did not feel emotions as intensely as prior to the pandemic

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

10. I felt optimistic about the future

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

11. I was happier more often than I was sad

Strongly disagree 1 2 3 4 5 Strongly agree

We would like to know about the coping strategies you utilize. Please answer the following questions with the response that most closely reflects how often you use the coping style described

Demographics

How old are you: _____

1. Ethnic Background (Select all that apply):

- Black/African Heritage
- Indigenous/First Nations/Metis/Inuit
- Hispanic/Latin
- Middle Eastern/North African (Lebanon, Syria, Egypt)
- East Asia (China, Japan, Korea)
- South Asian (India, Pakistan, Bangladesh, Nepal)
- South East Asian (Vietnam, Philippines, Malaysia)
- Central Asian (Afghanistan, Iran)
- Jewish
- White/European Heritage
- Mixed/Biracial/Multiracial
- I prefer to freely answer:

2. What is your gender identity? Select all that apply

- Man
- Woman
- Nonbinary
- Two Spirit
- Agender
- Bigender
- Genderqueer
- Gender Fluid
- Omnigender
- Poly/pangender
- Not sure/questioning
- I prefer to freely answer:

3. What grades/year of study were you in in 2020

- Grade 11
- Grade 12
- University Year 1
- University Year 2
- University Year 3
- University Year 4

4. What grades/year of study were you in in 2021

- Grade 11
- Grade 12
- University Year 1
- University Year 2
- University Year 3
- University Year 4

5. What year of study are you in currently?

- Grade 12
- University Year 1
- University Year 2

University Year 3

University Year 4

6. Estimate your yearly household income

Below \$20 000 a year

Between \$20 000 and \$50 000 a year

Between \$50 000 and \$80 000 a year

Between \$80 000 and \$100 000 a year

Between \$100 000 and \$200 000 a year

More than \$200 000 a year

7. Parents' highest level of educational attainment?

Some secondary (high) school education or less

Secondary (high) school diploma or equivalent (e.g., GED, Certificate of School Completion, etc.)

Some (vocational) college education

College diploma or certificate

Some undergraduate (Bachelor's) education

Bachelor's Degree

Some graduate (Master's) education

Master's Degree

Some doctoral education (e.g., PhD candidate)

Doctorate Degree

I prefer to freely answer:

8. Do you consider yourself a visible minority (e.g., "Strangers on public transit can recognize that I am a minority, just based on my appearance or actions")? If so, on what basis?

No

Yes, because of my...

Gender identity

Gender expression

Romantic/sexual orientation

Ethnicity

Religion

Socio-Economic Status (e.g., wealth, occupation, prestige, etc.)

- Mental Disability
- Physical Disability
- Weight
- I prefer to freely answer:

9. What is your sexual orientation: Select all that apply

- Heterosexual – attracted to genders different from my own (straight)
- Homosexual – attracted to genders the same as my own (gay, lesbian, etc.)
- Polysexual – attracted to genders the same and different as my own (bisexual, pansexual, multi, omni, etc.)
- Asexual – on the spectrum of little, none, or very conditional romantic attraction (asexual, demisexual, averse, repulsed, etc.)
- Queer – cannot be rigidly defined, but different from heterosexual
- Not sure/questioning
- I prefer to freely answer:

10. Do you consider yourself as someone with a physical disability?

- Yes
- No
- Unsure

L'état de santé mentale des personnes étudiantes universitaires en contexte pandémique : l'influence de la diversité

The mental health status of university students during the pandemic: The influence of diversity

El estado de salud mental de las personas estudiantas universitarias en contexto pandémico: la influencia de la diversidad

Camille Mercure, Christiane Bergeron-Leclerc, Eve Boily, Isabelle Côté, Eve Pouliot, Jacques Cherblanc, Fatoumata Diadiou, Dominique Tremblay, Mateo Isaac Laguna Muñoz, Ouloufêmi Isaac Chabi, Rodia Isa Olaitan Tessilimi, Jacinthe Dion et Danielle Maltais

Volume 53, numéro 2, automne 2025

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1122427ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1122427ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Mercure, C., Bergeron-Leclerc, C., Boily, E., Côté, I., Pouliot, E., Cherblanc, J., Diadiou, F., Tremblay, D., Laguna Muñoz, M. I., Chabi, O. I., Olaitan Tessilimi, R. I., Dion, J. & Maltais, D. (2025). L'état de santé mentale des personnes étudiantes universitaires en contexte pandémique : l'influence de la diversité. *Éducation et francophonie*, 53(2). <https://doi.org/10.7202/1122427ar>

Résumé de l'article

Les études universitaires représentent une période de grands défis, particulièrement sur le plan de la santé mentale. La pandémie de COVID-19 a exacerbé cette tendance, entraînant une augmentation notable des symptômes anxieux et dépressif, notamment chez certains sous-groupes minoritaires ou marginalisés. Cette étude quantitative, menée au Québec auprès de 4 666 personnes étudiantes universitaires, a été réalisée dans l'optique d'identifier les déterminants de la santé mentale en contexte pandémique. Les analyses de régression ont permis d'identifier les facteurs de risque et de protection associés à la détresse psychologique, de même qu'aux troubles anxieux, dépressifs et de stress post-traumatique. Elles mettent notamment en évidence ce en quoi le stress généré par la pandémie a eu un impact négatif sur la santé mentale étudiante. A contrario, le soutien social et la spiritualité semblent avoir eu des effets protecteurs. Certains facteurs caractéristiques de la diversité étudiante font fluctuer ces états de santé mentale, mais de manière modeste. D'autres études sont nécessaires afin de mieux comprendre la nature des relations entre ces facteurs de risque et de protection relevés dans cette étude.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2025

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

L'état de santé mentale des personnes étudiantes universitaires en contexte pandémique : l'influence de la diversité

The mental health status of university students during the pandemic: The influence of diversity

El estado de salud mental de las personas estudiantas universitarias en contexto pandémico: la influencia de la diversidad

Camille MERCURE

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Christiane BERGERON-LECLERC

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Eve BOILY

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Isabelle CÔTÉ

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Eve POULIOT

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Jacques CHERBLANC

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Fatoumata DIADIOU

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Dominique TREMBLAY

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Mateo Isaac LAGUNA MUÑOZ

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Ouloufêmi Isaac CHABI

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Rodia Isa OLAITAN TESSILIMI

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Jacinthe DION

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Québec, Canada

Danielle MALTAIS

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Résumé

Les études universitaires représentent une période de grands défis, particulièrement sur le plan de la santé mentale. La pandémie de COVID-19 a exacerbé cette tendance, entraînant une augmentation notable des symptômes anxieux et dépressif, notamment chez certains sous-groupes minoritaires ou marginalisés. Cette étude quantitative, menée au Québec auprès de 4 666 personnes étudiantes universitaires, a été réalisée dans l'optique d'identifier les déterminants de la santé mentale en contexte pandémique. Les analyses de régression ont permis d'identifier les facteurs de risque et de protection associés à la détresse psychologique, de même qu'aux troubles anxieux, dépressifs et de stress post-traumatique. Elles mettent notamment en évidence ce en quoi le stress généré par la pandémie a eu un impact négatif sur la santé mentale étudiante. A contrario, le soutien social et la spiritualité semblent avoir eu des effets protecteurs. Certains facteurs caractéristiques de la diversité étudiante font fluctuer ces états de santé mentale, mais de manière modeste. D'autres études sont nécessaires afin de mieux comprendre la nature des relations entre ces facteurs de risque et de protection relevés dans cette étude.

Abstract

University studies are challenging, especially in terms of mental health. The COVID-19 pandemic exacerbated this tendency, leading to a noticeable increase in anxiety and depressive symptoms, especially among certain minority or marginalized subgroups. The objective of this quantitative study, conducted in Quebec among 4,666 university students, was to identify mental health determinants in a pandemic context. Regression analyses identified risk factors and protective factors related to psychological distress, in addition to anxiety, depressive and post-traumatic stress disorders. The analyses highlight how stress around the pandemic had a negative impact on student mental health. However, social support and spirituality seemed to have had protective effects. Some factors characteristic of student diversity caused slight fluctuations in mental health status. More studies are needed to better understand relationships between the risk factors and protective factors identified in this study.

Resumen

Los estudios universitarios representan un periodo de grandes desafíos, en particular en el plano de la salud mental. La pandemia de COVID-19 ha exacerbado esta tendencia, generando un incremento notable de los síntomas ansiosos y depresivo, principalmente en algunos subgrupos minoritarios o marginalizados. Este estudio cuantitativo, llevado a cabo en Quebec con 4 666 personas estudiantes universitarias, ha sido realizado con miras a identificar los determinantes de la salud mental en contexto pandémico. Los análisis de regresión permitieron identificar los factores de riesgo y de protección asociados al sufrimiento psicológico así como a los trastornos ansiosos, depresivos y de estrés postraumático. Destacan, particularmente, en qué el estrés generado por la pandemia tuvo un impacto negativo en la salud mental de los estudiantes. Por el contrario, el apoyo social y la espiritualidad parecen haber tenido efectos protectores. Algunos factores característicos de la diversidad estudiantil hacen fluctuar estos estados de salud mental, pero de manera modesta. Se necesitan más estudios para entender mejor la naturaleza de las relaciones entre estos factores de riesgo y de protección encontrados en este estudio.

MISE EN CONTEXTE

Les études universitaires représentent une période de grands défis, particulièrement sur le plan de la santé mentale. L'éloignement du domicile familial, la gestion de nouvelles responsabilités, les frais de scolarité, les exigences académiques accrues et l'adaptation aux méthodes d'enseignement sont autant de facteurs de stress susceptibles de fragiliser l'équilibre mental des personnes étudiantes (Epstein et al., 2018; Mazé et Verlhac, 2013; Vungkhanching et al., 2017). Parmi les manifestations ou troubles les plus fréquemment observés figurent l'anxiété et la dépression (Kessler et al., 2007; Turgeon et al., 2021). Des études montrent que la prévalence des troubles mentaux chez les personnes étudiantes en milieu postsecondaire est plus élevée que chez les autres jeunes du même âge (Winzer et al., 2018). La pandémie de COVID-19 a exacerbé cette tendance, entraînant une augmentation notable des symptômes anxieux et dépressifs (Charles et al., 2021; Clabaugh et al., 2021; Fruehwirth et al., 2021; Oh et al., 2021). Ceci est encore plus marqué chez certains sous-groupes de la population étudiante, notamment : a) les femmes (Beau et al., 2021; Prowse et al., 2021), b) celles et ceux qui s'identifient à la diversité sexuelle et de genre (Freibott et al., 2022; Gonzales et al., 2020; Parchem et al., 2021), c) les personnes en situation de handicap (Gacek et Krzywoszanski, 2021; McMaughan et al., 2021), d) celles de provenance internationale (Alam et al., 2021; Manzoor et al., 2021) et e) celles issues des Premiers Peuples (Hutchesson et al., 2021; Soria et al., 2020).

Les écrits consultés mettent en évidence plusieurs facteurs de risque ayant affecté la santé mentale des personnes étudiantes issues de la diversité durant la pandémie. D'abord, des habitudes de vie moins favorables ont été observées, notamment une consommation accrue d'alcool et de drogues ainsi qu'une diminution de l'activité physique et de la qualité de l'alimentation chez les personnes autochtones (Hop Wo et al., 2020; Akuhata-Huntington et al., 2020; Hutchesson et al., 2021), de même que chez les femmes (Prowse et al., 2021; Reznik et al., 2022) ou les personnes en situation de handicap (Larose et al., 2021).

Le rôle de personne étudiante a également été fragilisé, en particulier chez celles vivant une situation de handicap (accès limité aux accommodements) (Madaus et al., 2022; Villeneuve et Dagneau, 2021) ainsi que chez les femmes (Beau et al., 2021; Moore et al., 2022; Prowse et al., 2021), de même que chez les personnes s'identifiant à une minorité visible (Walsh et al., 2021) ou de provenance internationale (Lai et al., 2020; Lai et al., 2021; Gao et al., 2022). Les difficultés financières sont ressorties comme un facteur central, touchant les personnes étudiantes en situation de handicap (Gacek et Krzywoszanski, 2021; Spencer et al., 2021), de provenance internationale (Spencer et al., 2021) ou chez les autochtones (Akuhata-Huntington, 2020; Galloway et al., 2020; Soria et al., 2020), aggravées par la perte d'emploi et menant parfois à l'insécurité alimentaire (Akuhata-Huntington et al., 2020; Galloway et al., 2020; McMaughan et al., 2021; Soria et al., 2020). L'isolement social découlant des mesures sanitaires et le manque de soutien social en résultant ont été rapportés par les personnes s'identifiant à tous les groupes de la diversité (Akuhata-Huntington et al., 2020; Cole et al., 2021; Galloway et al., 2020; Hoyle et al., 2022; Lai et al., 2020; Larnyo, 2021; Maleku et al., 2021; Manase, 2021; McMaughan et al., 2021; Moore et al., 2022; Prowse et al., 2021; Soria et al., 2020). Enfin, la discrimination et les violences vécues (physiques, émotionnelles ou symboliques) ont contribué à un climat peu sécuritaire, particulièrement pour les personnes étudiantes en situation de handicap (Edwards et al., 2022; Madaus et al., 2022; McMaughan et al., 2021), de provenance internationale (Maleku et al., 2021) ou s'identifiant à une minorité (Haft et Zhou, 2021), qui étaient déjà plus à risque, en amont de la pandémie, de subir abus et stigmatisation dans le contexte universitaire.

Les études recensées mettent en évidence trois grands facteurs de protection. D'abord, le soutien social (famille, proches, communauté, réseaux sociaux) a été l'élément le plus récurrent, contribuant à réduire les effets négatifs de la pandémie, chez les personnes étudiantes de tous les groupes (Akihata-Huntington et al., 2020; Coughenour et al., 2021; Douat, 2020; Espinar et Lévy, 2022; Galloway et al., 2020; Hoyle et al., 2022; Lai et al., 2021; Larnyo et al., 2021). Ensuite, le soutien institutionnel (services offerts par l'université, groupes d'entraide, événements sociaux, programmes de soutien) a favorisé l'adaptation et diminué la discrimination et la détresse (Akihata-Huntington, 2020; Frozzini et Tremblay, 2020; García-Louis et al., 2022; Gilbert et al., 2021). Enfin, l'adoption de saines habitudes de vie, telles que manger sainement et pratiquer l'activité physique ont été privilégiées par les femmes et les personnes étudiantes de provenance internationale (Espinar et Lévy, 2022; Lai et al., 2020).

Ce survol des écrits fait ressortir deux constats majeurs : a) les facteurs relevés durant la pandémie ne diffèrent pas de ceux déjà identifiés dans les travaux antérieurs, et b) les déterminants de la santé mentale des personnes étudiantes issues de groupes désignés ne se distinguent pas de ceux généralement décrits dans la littérature [Direction régionale de la santé publique du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal (DRSPM), 2024; Doré et Caron, 2017; Gouvernement du Québec, 2022; Institut national de la santé publique du Québec (INSPQ), 2023b]. À la lumière de ces constats, nous n'avons pas jugé pertinent de mener des analyses différenciées selon les groupes désignés. Le contexte pandémique et les caractéristiques liées à la diversité sont ici considérés comme des déterminants individuels et contextuels de la santé mentale. L'étude quantitative présentée dans cet article porte donc sur la santé mentale des personnes étudiantes et sur ses principaux prédicteurs, en accordant une attention particulière à l'influence des caractéristiques de la diversité. Après une présentation du cadre conceptuel de l'étude, nous détaillerons les aspects méthodologiques, puis les résultats, avant d'en proposer une discussion critique.

CADRE CONCEPTUEL

Les concepts de « diversité », « d'état de santé mentale » et de « déterminants » constituent les fondements de cette étude. Cette section a pour but de définir ces concepts.

La diversité

Le concept de diversité est défini en référence à la notion de « groupes désignés », soit des populations sous-représentées ou marginalisées dans les milieux postsecondaires. Introduite dans la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* (1995), cette notion est reprise dans les politiques d'équité, de diversité et d'inclusion mises en oeuvre dans l'enseignement supérieur (Bergeron-Leclerc et al., 2025). Plus précisément, les groupes désignés regroupent les personnes qui s'identifient à un ou plusieurs des sous-groupes suivants : les femmes, les minorités sexuelles et de genre, les minorités visibles, les autochtones ainsi que les personnes en situation de handicap ou de provenance internationale. L'appartenance à un ou plusieurs de ces groupes peut exposer les personnes étudiantes à diverses embûches dans leurs parcours scolaires et professionnels, ce qui peut avoir une incidence sur leur état de santé mentale (Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie, 2019).

L'état de santé mentale

Le concept d'état de santé mentale s'appuie sur le modèle du double continuum (Keyes, 2002, 2005). Celui-ci considère la santé mentale comme le résultat de l'interaction entre deux dimensions : d'une part, la présence ou l'intensité de troubles mentaux, et d'autre part, les variations du bien-être psychologique, aussi appelé santé mentale positive. Selon l'*American Psychiatric Association*

[APA] (2013), un trouble mental correspond à un ensemble de symptômes caractérisés par une perturbation significative de la pensée, des émotions ou du comportement. Ces troubles entraînent de la détresse¹ et compromettent le fonctionnement quotidien et social de la personne. Les plus fréquents sont les troubles anxieux, les troubles dépressifs ainsi que ceux liés à un traumatisme ou à des facteurs de stress. Un rapport de l'INSPQ (2023a) souligne d'ailleurs que leur prévalence a augmenté durant les 18 premiers mois de la pandémie, comparativement à la période qui a précédé cette crise sociosanitaire (voir tableau 1).

Tableau 1

Définition intégrale des troubles selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (American Psychiatric Association, 2013)

Catégorie de troubles	Définition intégrale
Troubles anxieux	« Les troubles anxieux regroupent des troubles qui partagent les caractéristiques d'une peur et d'une anxiété excessives et des perturbations comportementales qui leurs sont apparentés. La peur est une réaction émotionnelle à une menace imminente réelle ou perdue, alors que l'anxiété est l'anticipation d'une menace future. [...]. Les troubles anxieux se distinguent les uns des autres par le type d'objets ou le type de situations qui influencent la peur ». (p. 366)
Troubles dépressifs	« La caractéristique commune des troubles dépressifs est la présence d'une humeur triste, vide ou irritable, accompagnée de modifications somatiques et cognitives qui perturbent significativement les capacités de fonctionnement de l'individu ». (p. 303)
Troubles liés à des traumatismes ou à des facteurs de stress	« Les troubles liés à des traumatismes ou à des facteurs de stress regroupent des troubles pour lesquels l'exposition à un événement traumatique ou stressant est explicitement notée comme critère diagnostique ». (p. 510)

La santé mentale positive se décline en trois dimensions principales : le bien-être émotionnel (p. ex. bonheur et satisfaction face à la vie), le bien-être psychologique (p. ex. sentiment de compétence, de sens et de cohérence) et le bien-être social (p. ex. relations satisfaisantes et sentiment d'appartenance). Ces dimensions permettent de qualifier les fluctuations du bien-être, décrites comme un état de santé mentale languissante, modérée ou florissante. Selon ce modèle, une personne peut vivre avec un trouble mental tout en maintenant un haut niveau de bien-être, ou, à l'inverse, ne présenter aucun trouble mental mais éprouver un faible bien-être. Dans cette perspective, l'état de santé mentale est par nature fluctuant, en fonction des événements de vie et de l'évolution des manifestations liées aux troubles mentaux.

Les déterminants de la santé mentale

Dans une perspective systémique, le concept de « déterminant » désigne les facteurs individuels et sociaux susceptibles d'influencer l'état de santé mentale, de façon favorable ou défavorable (Doré et Caron, 2017; DRSPM, 2024; INSPQ, 2023b). Les déterminants de la santé mentale peuvent être classés de différentes façons. L'outil de synthèse de la DRSPM (2024) a l'avantage d'être adapté à la réalité spécifique des personnes étudiantes en enseignement supérieur. Il propose une classification des déterminants en quatre catégories : ceux liés à la personne étudiante (ex. caractéristiques individuelles, compétences, habitudes de vie et rôle d'étudiants), aux relations sociales (réseau et soutien social), au contexte d'enseignement (environnement physique et d'apprentissage, structure, contexte et climat, politiques et règlements, mesures de soutien et ressources, vie étudiante) et au contexte sociétal (DRSPM, 2024).

MÉTHODE

Contexte général de l'étude

De 2020 à 2022, une étude panquébécoise, nommée Impact Covid², a été entreprise afin de décrire, comparer et expliquer les conséquences à court, à moyen et à long terme de la pandémie sur la santé des populations universitaires. Cette étude qui a démarré six semaines après le début de la pandémie, soit en avril 2020, comprend six phases³ qui ont eu lieu à intervalles réguliers, soit en avril et en novembre de chaque année. Cette étude a été menée dans l'ensemble du Réseau de l'Université du Québec (RUQ) qui comprend 10 établissements d'enseignement supérieur⁴. Vu la rapidité de mise en oeuvre de l'étude, une stratégie d'échantillonnage non probabiliste a été privilégiée. La population étudiante universitaire a été recrutée par l'intermédiaire de deux principales stratégies de diffusion : a) transmission du questionnaire en ligne par les personnes collaboratrices (ex. : associations étudiantes, syndicats, services des communications des universités concernées) et b) publication sur le site Web et les plateformes sociales du projet. En guise de compensation pour le temps accordé à l'étude, les personnes participantes étaient invitées à chaque temps de mesure, à participer à un tirage de cartes-cadeaux. Au total, 4666 personnes étudiantes ont accepté de prendre part à cette étude provinciale.

Caractéristiques de l'échantillon

La population étudiante universitaire est composée de 4 666 personnes âgées de 17 à 73 ans dont l'âge moyen est de 30 ans. Ces personnes s'identifient comme appartenant au genre féminin (72,6 %) ou à un autre genre (27,4 %). Plus spécifiquement, 1,4 % de la population étudiante universitaire s'identifie comme appartenant à la diversité sexuelle ou de genre. De ces 4 666 personnes, seulement 8,3 % s'identifient comme étant en situation de handicap, 1,6 % se considèrent comme étant une personne autochtone (membre des Premières-Nations, Inuit, Métis), 12,2 % se considèrent comme faisant partie d'une minorité visible et 18,4 % proviennent de l'international sans appartenir à une minorité visible. En lien avec les croyances, 59,9 % rapportent ne pas avoir d'appartenance religieuse. Enfin, mentionnons que 54,8 % de la population étudiante universitaire vit en couple, tandis que la majorité des personnes sondées n'ont pas d'enfants (73,9 %).

Instrument de mesure

Un questionnaire⁵ hébergé sur la plateforme *LimeSurvey* et comprenant principalement des questions et des échelles validées, a été conçu pour cette étude. Ce questionnaire, dont le temps de complétion moyen était de 25 minutes, comprenait 8 sections : a) sociodémographique, b) diversité,

c) expérience scolaire, d) contexte sociosanitaire, e) stress perçu, f) état de santé physique perçu et habitudes de vie, et g) santé sociale et spirituelle.

Variables dépendantes : la présence ou l'intensité des troubles mentaux

Quatre variables dépendantes permettant de mesurer différentes facettes de la santé mentale des populations sont au coeur de cette étude. Au regard du cadre conceptuel défini précédemment, il convient ici de préciser que les échelles autorapportées retenues visent à évaluer la sévérité des manifestations se rattachant à des troubles mentaux. Des échelles traduites, validées et internationalement reconnues ont été utilisées afin d'attester de l'ampleur des manifestations associées au : a) trouble anxieux (*General Anxiety Disorders-7* [GAD-7]; Score variant entre 0 et 21; α pour cette étude⁶ = 0,903) (Canuel et al., 2019; Spitzer et al., 2006), b) trouble dépressif (*Patient Health Questionnaire-2* [PHQ-2]; Score variant entre 0 et 6; α = 0,825) (Canuel et al., 2019; Kroenke et al., 2003), c) trouble de stress post-traumatique (*Impact of Event Scale-6* IES-6); Score variant entre 0 et 24; α = 0,879) (Brunet et al., 2003; Thoresen et al., 2010), et à la d) détresse psychologique (*Patient Health Questionnaire-4* PHQ-4); Score variant entre 0 et 12; α = 0,850 (Kroenke et al., 2009). Ces échelles s'appuient toutes sur des échelles de type Likert en quatre points allant de « l'absence de manifestations » à des « manifestations plus importantes ».

Variables indépendantes : les déterminants de la santé mentale

Les variables de l'étude sont au nombre de 29 et sont situées dans le tableau 8. Le soutien social a été mesuré à l'aide de la version abrégée de l'échelle de provisions sociales (ÉPS-5) (Orpana et al., 2019). Tandis que la qualité de vie spirituelle a été mesurée à l'aide de la version brève (9 items) du *WHOQOL spirituality, religiousness and personal beliefs* (WHOQOL-SRPB-BREF-9) (Skevington et al., 2013). Le coefficient de cohérence interne est de 0,859 pour l'ÉPS-5, tandis qu'il est de 0,876 pour le WHOQOL-SRPB-BREF-9. En ce qui a trait aux autres variables indépendantes, elles ont été mesurées à l'aide de questions uniques à choix multiples.

Stratégie d'analyse de données

Les analyses quantitatives ont été réalisées avec le logiciel SPSS (version 28). Des analyses descriptives visant à déterminer la fréquence ou la moyenne ont été effectuées afin de brosser le portrait de l'échantillon. Puis, des analyses de variance (ANOVA) ont été réalisées afin de mettre en relation les caractéristiques de la diversité et les états de santé mentale. La troisième et plus importante étape d'analyse a consisté à effectuer des analyses de régression par élimination progressive (*backward*). Cette méthode est utilisée pour identifier les variables explicatives qui sont les plus significatives dans un modèle. Comme point de départ, les 29 variables indépendantes ont été introduites dans le modèle. À chaque manipulation, les variables moins significatives dans l'explication du modèle ont été rejetées ($p > 0,05$). Par la suite, à l'aide des variables restantes, le modèle est réévalué (retrait progressif de variables), et ce, jusqu'à l'obtention de variables significatives uniquement (contribution significative) (Duchesne et de Micheaux, 2021). La multicolinéarité a été examinée à travers le facteur d'inflation de la variance (*Variance Inflation Factor*, VIF) : les variables ayant un VIF inférieur à 5 ($VIF < 5$) ont été conservées dans le modèle.

RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

L'état de santé mentale des personnes étudiantes

Cette section porte sur les variations de l'état de santé mentale en fonction de certaines caractéristiques liées à la diversité. Avant d'examiner plus en détail les comparaisons entre les groupes, il est utile de présenter les résultats moyens de l'ensemble de l'échantillon :

l'anxiété (Moyenne [M : 9,0; Écart-type[É-T] : 4,8), la dépression (M :2,5; É-T : 1,6), la détresse psychologique (M :5,4; É-T : 2,8) et le stress post-traumatique (M :8,1; É-T : 6,0). Dans l'ensemble, ces scores indiquent des manifestations généralement légères à modérées au sein de cet échantillon. Le tableau 1 illustre ensuite l'influence de différentes formes de diversité sur la santé mentale. On y observe que vivre avec une condition de santé chronique ou s'identifier comme une personne étudiante en situation de handicap à l'université est associé à une aggravation des symptômes. À l'inverse, le fait de s'identifier comme une personne autochtone ne semble pas avoir d'effet significatif sur les scores, selon les analyses bivariées réalisées. Enfin, le tableau 2 montre que les caractéristiques de la diversité influencent plus fortement les niveaux de dépression (six analyses significatives sur sept) que les autres états de santé mentale (quatre analyses significatives sur sept).

Tableau 2

Diversité et états de santé mentale

		Anxiété			Dépression			Détresse psychologique			Stress post-traumatique		
		M (É-T)	F	Sig.	M (É-T)	F	Sig.	M (É-T)	F	Sig.	M (É-T)	F	Sig.
Femme	Oui	9,3 (4,7)	57,491	<0,001	2,5 (1,5)	3,914	0,048	5,5 (2,7)	13,996	<0,001	8,0 (5,9)	0,671	0,413
	Non	8,1 (5,0)			2,6 (1,7)			5,2 (3,0)			8,2 (6,1)		
Diversité sexuelle et de genre	Oui	11,6 (4,4)	20,528	<0,001	3,2(1,5)	12,426	<0,001	6,8(2,7)	15,567	<0,001	8,8(6,3)	0,931	0,335
	Non	8,9(4,8)			2,5(1,6)			5,4(2,8)			8,1(6,0)		
Autochtone	Oui	8,9(5,1)	0,009	0,925	2,6(1,6)	0,623	0,430	5,6(3,0)	0,403	0,526	8,7(6,6)	0,715	0,398
	Non	9,0(4,8)			2,5(1,6)			5,4(2,8)			8,1(6,0)		
Minorité visible	Oui	8,7(5,1)	1,556	0,212	2,7(1,7)	15,020	<0,001	5,4(2,8)	2,807	0,094	8,6(6,2)	4,874	0,027
	Non	9,0(4,7)			2,5(1,6)			5,6(3,0)			8,0(6,0)		
Provenance internationale	Oui	9,0(4,7)	0,381	0,537	2,5(1,6)	12,908	<0,001	5,6(3,0)	3,157	0,076	8,1(6,0)	3,871	0,049
	Non	8,9(5,1)			2,7(1,6)			5,4(2,8)			8,5(6,0)		
En situation de handicap	Oui	10,7(4,7)	58,107	<0,001	2,9(1,6)	22,480	<0,001	6,3(2,8)	41,606	<0,001	9,5(6,4)	22,387	<0,001
	Non	8,8(4,7)			2,5(1,6)			5,3(2,8)			8,0(6,0)		
Problème de santé chronique	Oui	10,7(4,7)	251,536	<0,001	2,9(1,6)	98,945	<0,001	6,3(2,7)	195,398	<0,001	9,1(6,3)	50,603	<0,001
	Non	8,3(4,6)			2,5(1,6)			5,1(2,8)			7,7(5,9)		

Les prédicteurs de l'état de santé mentale des personnes étudiantes

Cette section traite des facteurs qui influencent, positivement ou négativement, la santé mentale des personnes étudiantes. Plus précisément, elle met en relation différents prédicteurs avec quatre états de santé mentale : l'anxiété, la dépression, la détresse psychologique et le stress post-traumatique⁷. Le tableau 3 présente, pour chacun de ces modèles de régression, la part de variance expliquée. Les résultats montrent que la détresse psychologique est la dimension la mieux expliquée par les prédicteurs retenus, avec 52,4 % de variance. À l'inverse, le modèle lié à la dépression est celui qui explique le moins de variance, soit 43,6 %.

Tableau 3

Récapitulatif des modèles de régression

Modèles	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Durbin-Watson
Anxiété	0,712	0,507	0,505	3,36223	1,948
Dépression	0,660	0,436	0,433	1,18955	2,026
Détresse psychologique	0,724	0,524	0,522	1,94740	1,988
Stress post-traumatique	0,672	0,451	0,449	4,48432	1,984

Le tableau 4 précise par ailleurs que les quatre modèles finaux de régression sont statistiquement significatifs au seuil de 0,001 selon la statistique F. Il indique également le nombre de variables incluses dans chacun des modèles, ce qui permet de mieux apprécier la complexité et la robustesse des analyses réalisées.

Tableau 4

ANOVAS liés aux modèles

Modèles		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Anxiété	Régression	30135,236	13	2318,095	205,058	<0,001
	de Student	29290,194	2591	11,305		
	Total	59425,430	2604			
Dépression	Régression	2833,643	14	202,403	143,037	<0,001
	de Student	3664,942	2590	1,415		
	Total	6498,586	2604			
Détresse psychologique	Régression	10828,321	14	773,452	203,950	<0,001
	de Student	9822,208	2590	3,792		
	Total	20650,530	2604			
Stress post-traumatique	Régression	42837,973	10	4283,797	213,027	<0,001
	de Student	52163,112	2594	20,109		
	Total	95001,086	2604			

Le tableau 5 présente le modèle de régression associé à l'anxiété, qui comprend 13 variables significatives. Parmi elles, 8 contribuent à augmenter le score d'anxiété, par exemple le stress quotidien, tandis que 5 ont un effet protecteur, comme le soutien social.

Parmi l'ensemble des variables, trois se démarquent particulièrement par leur poids dans l'explication des scores d'anxiété : le stress quotidien (Bêta : 0,382), le stress lié à la pandémie (Bêta : 0,230) et la qualité de vie spirituelle, qui agit comme facteur protecteur (Bêta:- 0,180). À l'inverse, certaines variables, comme la religion ou la santé physique perçue, exercent une influence beaucoup plus limitée. Si l'on s'attarde plus spécifiquement aux caractéristiques liées aux groupes minoritaires ou marginalisés, deux variables apparaissent dans le modèle final. Les coefficients standardisés indiquent que le fait de s'identifier comme une femme (Bêta : 0,102) ou comme personne issue de la diversité sexuelle et de genre (Bêta : 0,036) est associé à des scores d'anxiété plus élevés.

Tableau 5

Modèle de régression à propos de l'anxiété

	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Statistiques de colinéarité	
	. β	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	VIF
(Constante)	4,903	0,707		6,931	<0,001	
Âge	-0,051	0,008	-0,098	-6,742	<0,001	1,116
Religion	0,306	0,148	0,031	2,069	0,039	1,206
Femme	1,087	0,154	0,102	7,037	<0,001	1,094
Diversité sexuelle et de genre	1,455	0,568	0,036	2,561	0,010	1,055
Problème de santé chronique	0,920	0,151	0,087	6,085	<0,001	1,079
Temps (pandémie)	0,201	0,045	0,065	4,478	<0,001	1,101
Santé physique perçue	-0,222	0,084	-0,038	-2,630	0,009	1,114
Douleurs musculosquelettiques	-0,382	0,141	-0,039	-2,705	0,007	1,110
Stress quotidien	1,852	0,077	0,382	24,163	<0,001	1,310
Stress lié à la pandémie	0,199	0,014	0,230	14,454	<0,001	1,333
Inquiétudes de subsistance	0,433	0,064	0,100	6,777	<0,001	1,143
Soutien social	-0,103	0,025	-0,063	-4,158	<0,001	1,192
Qualité de vie spirituelle	-0,113	0,010	-0,180	-11,023	<0,001	1,397

Le tableau 6 présente les 14 variables qui composent le modèle de régression de la dépression. Parmi elles, six jouent un rôle protecteur, c'est-à-dire qu'elles contribuent à réduire les symptômes dépressifs. Par exemple, une meilleure qualité de vie spirituelle est liée à des scores de dépression plus faibles. On observe aussi que les personnes étudiantes qui ne souffrent pas de douleurs musculosquelettiques ou qui perçoivent une amélioration de leur état de santé rapportent moins de manifestations dépressives. Comme pour l'anxiété, les trois variables qui influencent le plus fortement la dépression sont les mêmes que celles déjà identifiées dans le modèle précédent. En ce qui concerne les liens avec la diversité, une seule variable ressort : le fait de s'identifier comme appartenant à une minorité visible accentue le risque de dépression. Toutefois, cette variable se situe au septième rang en importance dans le modèle (Bêta : 0,036), ce qui suggère qu'elle exerce une influence, mais moindre comparativement à d'autres facteurs.

Tableau 6

Modèle de régression à propos de la dépression

	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Statistiques de colinéarité	
	. β	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	VIF
(Constante)	3,423	0,330		10,383	<0,001	
Âge	-0,008	0,003	-0,047	-2,415	0,016	1,712
Situation de vie	-0,111	0,050	-0,035	-2,196	0,028	1,156
Être parent	0,225	0,070	0,062	3,221	0,001	1,729
Religion	0,165	0,053	0,051	3,118	0,002	1,243
Minorité visible	0,291	0,076	0,060	3,848	<0,001	1,128
Peur de la contagion des proches	0,091	0,052	0,026	1,739	0,082	1,056
Santé physique perçue	-0,162	0,030	-0,084	-5,431	<0,001	1,108
Douleurs musculosquelettiques	-0,125	0,050	-0,039	-2,523	0,012	1,092
Stress quotidien	0,358	0,027	0,223	13,399	<0,001	1,274
Stress lié à la pandémie	0,065	0,005	0,227	13,594	<0,001	1,283
Inquiétudes de subsistance	0,111	0,023	0,078	4,920	<0,001	1,143
Consommation d'alcool	0,002	0,001	0,027	1,785	0,074	1,029
Soutien social	-0,076	0,009	-0,139	-8,539	<0,001	1,225
Qualité de vie spirituelle	-0,060	0,004	-0,291	-16,449	<0,001	1,434

Comme pour la dépression, le modèle de régression de la détresse psychologique repose sur 14 variables significatives (tableau 7), dont 11 sont communes aux modèles précédents et agissent dans la même direction. Les trois variables qui influencent le plus fortement la détresse sont d'ailleurs les mêmes que celles déjà relevées dans les modèles d'anxiété et de dépression. Ce modèle se distingue toutefois par l'ajout de trois variables liées à la diversité. Le fait d'être une femme, d'appartenir à une minorité visible ou de vivre avec un problème de santé qui limite le fonctionnement quotidien accentue la détresse psychologique. Un autre facteur important concerne le temps, c'est-à-dire la période à laquelle les données ont été recueillies, en lien avec le contexte sociosanitaire. L'analyse montre que les niveaux de détresse étaient plus faibles durant la période de confinement (temps 1) que lors des phases suivantes. L'écart le plus marqué apparaît entre la phase 1 (Moyenne : 4,64) et la phase 3 (Moyenne : 6,00).

Tableau 7

Modèle de régression à propos de la détresse psychologique

	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Statistiques de colinéarité	
	. β	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	VIF
(Constante)	4,198	0,509		8,243	<0,001	
Âge	-0,023	0,005	-0,075	-4,213	<0,001	1,728
Être parent	0,450	0,113	0,070	3,989	<0,001	1,680
Religion	0,246	0,087	0,043	2,828	0,005	1,245
Femme	0,421	0,089	0,067	4,740	<0,001	1,078
Minorité visible	0,264	0,124	0,031	2,124	0,034	1,131
Problème de santé chronique	0,380	0,087	0,061	4,350	<0,001	1,076
Temps (pandémie)	0,118	0,026	0,064	4,524	<0,001	1,103
Santé physique perçue	-0,232	0,049	-0,068	-4,741	<0,001	1,114
Douleurs musculosquelettiques	-0,187	0,082	-0,033	-2,285	0,022	1,110
Stress quotidien	0,990	0,044	0,346	22,280	<0,001	1,314
Stress lié à la pandémie	0,111	0,008	0,217	13,885	<0,001	1,334
Inquiétudes de subsistance	0,232	0,037	0,091	6,249	<0,001	1,152
Soutien social	-0,102	0,014	-0,105	-7,042	<0,001	1,208
Qualité de vie spirituelle	-0,092	0,006	-0,249	-15,314	<0,001	1,442

Le dernier modèle, portant sur le stress post-traumatique, repose sur 10 variables (tableau 8), dont la moitié accentuent les symptômes et l'autre moitié les atténuent. Sans surprise, le stress lié à la pandémie, le stress quotidien et les inquiétudes matérielles (par exemple liées aux moyens de subsistance) sont associés à des niveaux plus élevés de troubles de stress post-traumatique. Le facteur du temps se distingue particulièrement dans ce modèle. Contrairement aux autres, plus on se rapproche de la phase 1 de l'étude, correspondant à la période de confinement, plus les manifestations de stress post-traumatique sont fortes. Le temps arrive d'ailleurs au troisième rang des variables les plus influentes, juste après la peur de contracter le coronavirus. Cela montre à quel point l'impact de la pandémie est marqué dans ce modèle. Enfin, le contexte scolaire joue lui aussi un rôle : les personnes étudiantes qui se sentent dépassées par leurs études présentent davantage de symptômes de stress post-traumatique.

Tableau 8

Modèle de régression à propos du stress post-traumatique

	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés		Statistiques de colinéarité	
	. β	Erreur standard	Bêta	t	Sig.	VIF
(Constante)	3,152	0,938		3,361	<0,001	
Âge	0,029	0,010	0,045	3,021	0,003	1,033
Provenance internationale	-0,431	0,230	-0,028	-1,873	0,061	1,029
Se sentir dépassé (scolaire)	0,005	0,003	0,024	1,653	0,098	1,013
Temps	-0,663	0,060	-0,169	-11,105	<0,001	1,098
Peur de la contagion (pour soi)	-1,819	0,179	-0,151	-10,143	<0,001	1,041
Santé physique perçue	-0,213	0,111	-0,029	-1,914	0,056	1,091
Stress quotidien	0,735	0,100	0,120	7,332	<0,001	1,259
Stress lié à la pandémie	0,546	0,018	0,500	29,824	<0,001	1,330
Inquiétudes de subsistance	0,294	0,085	0,054	3,463	0,001	1,133
Soutien social	-0,054	0,032	-0,026	-1,717	0,086	1,091

DISCUSSION

Cette étude avait pour objectif de dresser un portrait de la santé mentale des personnes étudiantes universitaires et d'en identifier les principaux déterminants, en accordant une attention particulière à ceux liés à la diversité. Les premières analyses corrélationnelles révèlent que plusieurs caractéristiques associées à la diversité influencent la sévérité des manifestations liées aux troubles mentaux. Vivre avec une incapacité constitue un facteur prédictif de l'ensemble des indicateurs de santé mentale examinés dans cette étude, ce qui confirme les résultats observés dans d'autres travaux (Gacek et Krzywoszanski, 2021; McMaughan et al., 2021). Être une femme ou appartenir à la diversité sexuelle et de genre apparaît associé à la plupart des troubles, à l'exception du stress post-traumatique. Ces constats s'inscrivent dans la continuité d'autres recherches montrant que l'intensité des symptômes anxieux et dépressifs varie selon l'identité de genre (Beau et al., 2021; Freibott et al., 2022; Gonzales et al., 2020; Parchem et al., 2021; Prowse et al., 2021). Par ailleurs, et à l'instar d'autres travaux, le fait d'être une personne étudiante internationale est lié à des niveaux plus élevés de dépression et de stress post-traumatique (Alam et al., 2021; Manzoor et al., 2021). Contrairement à ce qui a pu être observé dans quelques études (Hutchesson et al., 2021; Soria et al., 2020), être une personne étudiante issue des Premiers Peuples, n'est pas une variable corrélée à la santé mentale.

L'étude met ainsi en lumière des associations significatives entre certaines dimensions de la diversité et les états de santé mentale mesurés. Toutefois, elles ne constituent pas les seuls facteurs en jeu, comme le montrent les analyses multivariées. En effet, lorsque ces variables liées à la diversité sont considérées conjointement avec d'autres déterminants personnels ou contextuels (sociaux, scolaires ou sociétaux), leur effet est de moindre intensité. Les analyses multivariées montrent que les modèles statistiques expliquent plus de 40 % de la variance, et jusqu'à 50 % pour deux d'entre eux. Dans le domaine de la santé mentale, il s'agit de résultats particulièrement intéressants, car la prédiction des comportements humains dépasse rarement ce seuil, contrairement aux sciences physiques ou naturelles (Colas, 2020). L'examen des résultats révèle par ailleurs que certains prédicteurs sont communs à plusieurs modèles, tandis que d'autres sont plus spécifiques. Le tableau 9 illustre ces convergences et différences.

Tableau 9

Les déterminants de la santé mentale étudiante

VARIABLES INDÉPENDANTES		VARIABLES DÉPENDANTES			
		Anxiété	Dépression	Détresse psychologique	Stress post-traumatique
Personnelles	Sociodémographiques				
	Âge	✓	✓	✓	✓
	Situation de vie		✓		
	Être parent		✓	✓	
	Fluctuations de revenus				
	Diversité				
	En situation de handicap				
	Femme	✓		✓	
	Diversité sexuelle et de genre	✓			
	Autochtone				
	Minorité visible		✓	✓	
	Provenance internationale				✓
	Problème de santé chronique	✓		✓	
	Habitudes de vie				
	Consommation d'alcool		✓		
	Habitudes de sommeil				
	Activités quotidiennes				
	Anxiété, peurs et stress				
	Inquiétudes de subsistance	✓	✓	✓	✓
	Peur de la contagion (pour soi)				✓
	Peur de la contagion des proches		✓		
	Stress quotidien	✓	✓	✓	✓
	Stress lié à la pandémie	✓	✓	✓	✓
	Santé physique perçue				
	État de santé physique perçue	✓	✓	✓	✓
	Douleurs musculosquelettiques	✓	✓	✓	
	Rôle étudiant				
	Se sentir dépassé				✓
Avoir des difficultés à se concentrer					
Avoir des difficultés à se motiver					
Spiritualité et religiosité					
Qualité de vie spirituelle	✓	✓	✓		
Religion	✓	✓	✓		
Environnementales	Relations sociales				
	Soutien social perçue	✓	✓	✓	✓
	Contexte d'enseignement				
	Proportion de cours en ligne				
Contexte sociétal					
Temps (pandémie)	✓		✓	✓	

L'âge, la perception de la santé physique, le stress quotidien, le stress lié à la pandémie, les préoccupations financières et le soutien social apparaissent comme des facteurs convergents. La plupart relèvent des déterminants personnels (DRSPM, 2024). Ces résultats s'accordent avec les écrits montrant que les difficultés financières et le manque de soutien social prédisent la santé mentale des personnes étudiantes issues de la diversité durant la pandémie, notamment les personnes étudiantes en situation de handicap (McMaughan et al., 2021), les populations étudiantes autochtones (Akihata-Huntington et al., 2020) ou internationales (Lai et al., 2020), ainsi que les femmes (Moore et al., 2022) et les minorités visibles (Cole et al., 2021). D'autres facteurs influencent plus spécifiquement la détresse et les troubles anxieux et dépressifs (ex. appartenance religieuse, qualité de vie spirituelle, douleurs musculosquelettiques), tandis que le stress post-

traumatique est surtout amplifié par le sentiment d'être dépassé et la peur de la Covid-19 [American Psychiatric Association (APA), 2013]. En revanche, trois catégories de variables, le rôle étudiant, les habitudes de vie et le contexte d'enseignement ont un impact limité. À l'exception du sentiment d'être dépassé (lié au stress post-traumatique) et de la consommation d'alcool (associée à la dépression), ces variables n'ont montré aucun effet significatif, contrairement à ce que suggèrent certains écrits (Hop Wo et al., 2020; Hutchesson et al., 2021).

Les résultats suggèrent que les déterminants individuels pèsent davantage que les contextuels dans l'explication des troubles ou de la détresse. Toutefois, le questionnaire était centré sur les facteurs individuels, ce qui constitue une limite importante. Dans une reprise, il serait pertinent d'intégrer plus de variables contextuelles et des mesures de santé mentale positive, afin de refléter le modèle du double continuum (Keyes, 2002; 2005; 2019). Les résultats doivent donc être interprétés avec prudence, en tenant compte de ces limites, du contexte sociosanitaire particulier et des forces de l'étude (p. ex. taille et portée de l'échantillon, recours à des échelles validées, collecte en temps réel), mais aussi de ses autres limites méthodologiques (p. ex. échantillon de volontaires, sous-représentation de certains sous-groupes, biais de désirabilité sociale, approche quantitative limitant l'exploration du vécu subjectif).

CONCLUSION

Cette étude, réalisée en pleine pandémie de COVID-19, a mis en lumière les facteurs prédictifs de la détresse psychologique, ainsi que des troubles anxieux, dépressifs et de stress post-traumatique chez les personnes étudiantes universitaires. Les analyses révèlent que le « stress quotidien » et celui « généré par la pandémie » ont eu le plus d'impact sur leur santé mentale. La crise a donc eu un effet majeur, mais les personnes ayant trouvé un sens et ayant bénéficié de soutien social semblent avoir été protégées. Ces constats renforcent l'importance des actions de promotion et de prévention prévues au plan d'action en santé mentale en enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2021, 2022), notamment celles liées à la pleine conscience et au renforcement des liens sociaux. Les caractéristiques associées à la diversité occupent un rôle plus modeste dans les modèles explicatifs de la santé mentale, mais apparaissent davantage dans ceux de l'anxiété et de la détresse psychologique. Il reste donc essentiel de maintenir des actions ciblées auprès de ces groupes (Gouvernement du Québec, 2021, 2022) afin de promouvoir la santé mentale et prévenir les troubles. Enfin, compte tenu des limites des modèles de régression, de futures recherches devraient recourir à des analyses de médiation pour mieux comprendre les relations entre variables.

Notes

[1] La détresse psychologique est considérée comme une réponse à un stress prolongé, pouvant se manifester par des symptômes d'anxiété et de dépression (Camirand et Nandou, 2008). Au-delà de ses effets sur la santé mentale, elle peut perturber les habitudes de vie, comme le sommeil ou la consommation, et favoriser l'apparition d'idées suicidaires (Hamel et al., 2021). Lorsqu'elle s'installe dans la durée, la détresse psychologique peut évoluer vers un trouble anxieux ou dépressif (Gouvernement du Québec, 2019).

[2] Pour plus d'informations : étude Impact Covid (Université du Québec à Chicoutimi, n. d.). Elle a été entérinée par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC (no de certificat : 2020-1491).

[3] Temps 1 : avril 2020; Temps 2 : novembre 2020; Temps 3 : avril 2021; Temps 4 : novembre 2021; Temps 5 : avril 2022; Temps 6 : décembre 2022.

[4] Il s'agit de : l'École nationale d'administration publique (ÉNAP), l'École de technologie supérieure (ÉTS), l'Institut national de la recherche scientifique (INRS), Polytechnique Montréal (Polytechnique), l'Université TÉLUQ (TÉLUQ), l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Université du Québec en Outaouais (UQO) et l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

[5] Uniquement les échelles de mesure considérées dans les analyses reliées à cet article sont décrites ici. Pour connaître l'entièreté des échelles de mesure, se référer à Impact Covid (Université du Québec à Chicoutimi, n. d.

[6] Tous les coefficients de cohérence interne présentés sont liés à l'étude en cours.

[7] Afin d'alléger la lecture de cette section, il sera question d'anxiété, de dépression, de détresse psychologique et de stress post-traumatique pour qualifier ces conditions ou troubles probables.

Bibliographie

Akuhata-Huntington, Z. (2020). *Impacts of the COVID-19 lockdown on Maori university students (Wellington)*. Te Mana Akonga (National Maori Tertiary Students' Association). (<https://www.temanaakonga.org.nz/nga-puka>)

Akuhata-Huntington, Z., Foster, S., Gillon, A., Merito, M., Oliver, L., Parata, N., Ualesi, Y. et Naepi, S. (2020). COVID-19 and indigenous resilience. *Higher Education Research & Development*, 39(7), 1377-1383. (<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1823327>) doi : <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1823327>

Alam, M. D., Lu, J., Ni, L., Hu, S. et Xu, Y. (2021). Psychological outcomes and associated factors among the international students living in China during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 12. (<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.707342>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.707342>

American Psychiatric Association [APA] (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). (<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>) doi : <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Beau, C., Boutobba N. F. N., Bouvy, L., Ferraz, D., Moreno, S., Odia Kabongo, L., Roméo, E. et Thomas, M. (2021). *Le genre de la précarité étudiante*. Université Paris8-Vincennes-Saint-Denis. (<https://genre.univ-paris8.fr/rapport-de-recherche-le-genre-de-la-precarite-etudiante>)

Bergeron-Leclerc, C., Diadiou, F., Cherblanc, J., Gauthier, J., Laguna Muñoz, M. I., Tessilimi, R. I. O., Chabi, O. I., Maltais, D., Labra, O., Marchand, A.-A. et Gravel, A. R. (2025). Équité, diversité et inclusion en milieu universitaire : une analyse des politiques universelles en vigueur. *Revue Hybride de l'Éducation*, 9(4). (<https://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/1892/1754>) . doi : <https://doi.org/10.1522/rhe.v9i4.1892>

Brunet, A., St-Hilaire, A., Jehel, L. et King, S. (2003). Validation of a French version of the impact of event scale-revised. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(1), 56-61. (<https://doi.org/10.1177/070674370304800111>) doi : <https://doi.org/10.1177/070674370304800111>

Camirand, H., et Nanhou, V. (2008). *La détresse psychologique chez les Québécois en 2005- Série Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes*. Institut de la statistique du Québec. Gouvernement du Québec. (<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/no-15-la-detresse-psychologique-chez-les-quebecois-en-2005-serie-enquete-sur-la-sante-dans-les-collectivites-canadiennes.pdf>)

- Canuel, M., Gosselin, P., Duhoux, A., Brunet, A. et Lesage, A. (2019). *Boîte à outils pour la surveillance post-sinistre des impacts sur la santé mentale*. Institut national de santé publique du Québec. (https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2523_boite_outils_surveillance_post_sinistre.pdf)
- Charles, N. E., Strong, S. J., Burns, L. C., Bullerjahn, M. R. et Serafine, K. M. (2021). Increased mood disorder symptoms, perceived stress, and alcohol use among college students during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry Research*, 296. (<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113706>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.113706>
- Clabaugh, A., Duque, J. F. et Fields, L. J. (2021). Academic stress and emotional well-being in United States college students following onset of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12. (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628787>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628787>
- Colas, J. (2020). *Analyse de la régression : Comment interpréter le R-carré et évaluer l'adéquation de l'ajustement?* Minitab. (<https://blog.minitab.com/fr/analyse-de-la-regression-comment-interpreter-le-r-carre-et-evaluer-ladequation-de-lajustement>)
- Cole, J., Leak, J. B., Martinez, E., Cavanaugh, C., Freeman, S., King, D. et Vetro, V. (2021). The COVID-19 crisis and racial justice and equity: addressing the twin pandemics. *Higher Education Management*, 36(1).
- Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada (2019). *Dimensions : équité, diversité et inclusion*. (http://www.nserc-crsng.gc.ca/InterAgency-Interorganismes/EDI-EDI/Dimensions-Charter_Dimensions-Charte_fra.asp) .
- Coughenour, C., Gakh, M., Pharr, J. R., Bungum, T. et Jalene, S. (2021). Changes in depression and physical activity among college students on a diverse campus after a COVID-19 stay-at-home order. *Journal of Community Health*, 46(4), 758-766. (<https://doi.org/10.1007/s10900-020-00918-5>) doi : <https://doi.org/10.1007/s10900-020-00918-5>
- Direction régionale de santé publique du CIUSSS du Centre-Sud-de-l'Île-de-Montréal. (2024). Outil synthèse : les facteurs d'influence de la santé mentale étudiante, des leviers pour agir! (<http://www.santecom.qc.ca/bibliothequevirtuelle/Montreal/9782550970927.pdf>)
- Douat, É. (2020). Handicapés et confinés en résidence universitaire : Des étudiants oubliés, à l'épreuve de « la continuité pédagogique ». *Alter*, 14(3), 236-246. (<https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.06.006>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.06.006>
- Doré, I. et Caron, J. (2017). Santé mentale : concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 125-145. (<https://doi.org/10.7202/1040247ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1040247ar>
- Duchesne, P. et De Micheaux, P. L. (2021). *Statistique avec R : apprentissage par la pratique*. Springer.
- Edwards, M., Poed, S., Al-Nawab, H. et Penna, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*, 84, 779-799. (<https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>) . doi : <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>
- Epstein, I., Khanlou, N., Balaquiao, L. et Chang, K.-Y. (2018). University students' mental health and illness experiences in health and allied health programs: A scoping review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 743-764. (<https://doi.org/10.1007/s11469-018-9987-4>) doi : <https://doi.org/10.1007/s11469-018-9987-4>
- Espinar, M. D. G. et Lévy, J. J. (2022). COVID-19, confinement et répercussions chez des étudiant.e.s universitaires espagnol.e.s : une analyse exploratoire. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 40. (<https://journals.openedition.org/efg/13144>)
- Freibott, C. E., Stein, M. D. et Lipson, S. K. (2022). The influence of race, sexual orientation and gender identity on mental health, substance use, and academic persistence during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study from a national sample of college students in the healthy minds study. *Drug and alcohol dependence reports*, 3. (<https://doi.org/10.1016/j.dadr.2022.100060>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.dadr.2022.100060>

- Frozzini, J. et Tremblay, É. (2020). Le vécu des étudiants internationaux dans une région éloignée du Québec : interactions et resocialisation, le cas de l'UQAC. *Alterstice*, 9(2), 35-48. (<https://doi.org/10.7202/1082527ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1082527ar>
- Fruehwirth, J. C., Biswas, S. et Perreira, K. M. (2021). The Covid-19 pandemic and mental health of first-year college students: examining the effect of Covid-19 stressors using longitudinal data. *PLOS one*, 16(3). (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247999>) doi : <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247999>
- Gacek, M. et Krzywoszanski, L. (2021). Symptoms of anxiety and depression in students with developmental disabilities during COVID-19 lockdown in Poland. *Frontiers in Psychiatry*, 12. (<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.576867>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.576867>
- Galloway, T., Bowra, A., Butsang, T., et Mashford-Pringle, A. (2020). Education in uncertainty: academic life as indigenous health scholars during COVID-19. *International Review of Education*, 66(5-6), 817-832. (<https://doi.org/10.1007/s11159-020-09876-5>) doi : <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09876-5>
- Gao, N., Eissenstat, S. J., Wacha-Montes, A. et Wang, Y. (2022). The experiences and impact on wellness among international students in the United States during the COVID-19 pandemic. *Journal of American College Health*, 72(2), 361-365. (<https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2052077>) doi : <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2052077>
- García-Louis, C., Hernandez, M. et Aldana-Ramirez, M. (2022). Latinx community college students and the (in)opportunities brought by COVID-19 pandemic. *Journal of Latinos and Education*, 21(3), 277-288. (<https://doi.org/10.1080/15348431.2022.2039152>) doi : <https://doi.org/10.1080/15348431.2022.2039152>
- Gilbert, C., Siepser, C., Fink, A. E. et Johnson, N. L. (2021). Why LGBTQ+ campus resource centers are essential. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 8(2), 245-249. (<https://doi.org/10.1037/sgd0000451>) doi : <https://doi.org/10.1037/sgd0000451>
- Gonzales, G., Loret de Mola, E., Gavulic, K. A., McKay, T. et Purcell, C. (2020). Mental health needs among lesbian, gay, bisexual, and transgender college students during the COVID-19 pandemic. *The Journal of Adolescent Health*. Official publication of the Society for Adolescent Medicine, 67(5), 645-648. (<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.006>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.006>
- Gouvernement du Québec. (2019). *Flash surveillance. La détresse psychologique en quelques chiffres*. Ministère de la Santé et des Services sociaux. (<https://www.msss.gouv.qc.ca/professionnels/statistiques-donnees-sante-bien-etre/flash-surveillance/detresse-psychologique-en-quelques-chiffres/>)
- Gouvernement du Québec. (2021). *Plan d'action pour la santé mentale étudiante en enseignement supérieur*. Ministère de l'Enseignement supérieur. (<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/PASME.pdf>)
- Gouvernement du Québec. (2022). *Cadre de référence sur la santé mentale étudiante*. Ministère de l'Enseignement supérieur. (https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/PASME_cadre-reference.pdf)
- Hamel, S., Lavoie, A.-M., Morneau-Sévigny, F., et Belleville, G. (2021). Détresse psychologique chez les étudiants universitaires : recension systématique et méta-analyse. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 197-226. (<https://doi.org/10.7202/1084585ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1084585ar>
- Haft, S. L. et Zhou, Q. (2021). An outbreak of xenophobia: perceived discrimination and anxiety in Chinese American college students before and during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Psychology/Journal international de psychologie*, 56(4), 522-531. (<https://doi.org/10.1002/ijop.12740>) doi : <https://doi.org/10.1002/ijop.12740>
- Hop Wo, N. K., Anderson, K. K., Wylie, L. et MacDougall, A. (2020). The prevalence of distress, depression, anxiety, and substance use issues among Indigenous post-secondary students in Canada. *Transcultural Psychiatry*, 57(2), 263-274. (<https://doi.org/10.1177/1363461519861824>) doi : <https://doi.org/10.1177/1363461519861824>

Hoyle, J. N., Laditka, J. N. et Laditka, S. B. (2022). "Eventually I'm gonna need people": Social capital among college students with developmental disability. *Research in Developmental Disabilities*, 127. (<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104270>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104270>

Hutchesson, M. J., Duncan, M. J., Oftedal, S., Ashton, L. M., Oldmeadow, C., Kay-Lambkin, F. et Whatnall, M. C. (2021). Latent class analysis of multiple health risk behaviors among Australian university students and associations with psychological distress. *Nutrients*, 13(2),425. (<https://doi.org/10.3390/nu13020425>) doi : <https://doi.org/10.3390/nu13020425>

Institut national de santé publique du Québec. (2023a). *Santé mentale et troubles mentaux courants en contexte de pandémie de la COVID-19 : état des lieux. Synthèse des connaissances*. Gouvernement du Québec. (https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/2024-01/3438-sante-mentale-troubles-mentaux_covid-19.pdf)

Institut national de santé publique du Québec. (2023b). *Proposition d'un modèle conceptuel concernant la surveillance de la santé mentale, des troubles mentaux courants et de leurs déterminants au Québec. État des connaissances*. Gouvernement du Québec. (<https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/2023-07/3365-cadre-conceptuel-surveillance-sante-mentale-troubles-mentaux.pdf>)

Kessler, R. C., Angermeyer, M., Anthony, J. C., DE Graaf, R., Demyttenaere, K., Gasquet, I., DE Girolamo, G., Gluzman, S., Gureje, O., Haro, J. M., Kawakami, N., Karam, A., Levinson, D., Medina Mora, M. E., Oakley Browne, M. A., Posada-Villa, J., Stein, D. J., Adley Tsang, C. H., Aguilar-Gaxiola, S.,... Ustün, T. B. (2007). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry: Official Journal of the World Psychiatric Association*, 6(3), 168-176.

Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539> (<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.73.3.539>) doi : <https://doi.org/10.2307/3090197>

Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539-548. (<https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>) doi : <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>

Keyes, C. L. (2009). *Brief description of the mental health continuum short form (MHC-SF)*. (<https://www.aacu.org/sites/default/files/MHC-SFEnglish.pdf>)

Kroenke, K., Spitzer, R. L. et Williams, J. B. (2003). The patient health questionnaire-2: validity of a two-item depression screener. *Medical Care*, 41(11), 1284-1292. (<https://doi.org/10.1097/01.MLR.0000093487.78664.3C>) doi : <https://doi.org/10.1097/01.MLR.0000093487.78664.3C>

Kroenke, K., Spitzer, R. L., Williams, J. B. W. et Löwe, B. (2009). An ultra-brief screening scale for anxiety and depression: the PHQ-4. *Psychosomatics*, 50(6), 613-621. (<https://doi.org/10.1176/appi.psy.50.6.613>) doi : [https://doi.org/10.1016/S0033-3182\(09\)70864-3](https://doi.org/10.1016/S0033-3182(09)70864-3)

Lai, A. Y., Lee, L., Wang, M., Feng, Y., Lai, T. T., Ho, L., Lam, V. S., Ip, M. S. et Lam, T. (2020). Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on international university students, related stressors, and coping Strategies. *Frontiers in Psychiatry*, 11. (<https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.584240>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.584240>

Lai, A. Y.-k. L., Sit, M.-m. S., Lam, S. K.-k., Choi, A. C.-m., Yiu, D. Y.-S., Lai, T. T.-k., Ip, M. S.-m. et Lam, T.-H. (2021). A phenomenological study on the positive and negative experiences of chinese international university students from Hong Kong studying in the U.K. and U.S. in the early stage of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychiatry*, 12. (<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.738474>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.738474>

Larose, S., Bureau, J. S., Cellard, C., Janosz, M., Beaulieu, C., Boisclair Châteauvert, G. et Girard-Lamontagne, A. (2021). *Comment la population étudiante du collégial avec et sans handicap a-t-elle réagi à la première vague de la COVID-19? Une analyse en fonction du stress perçu et des stratégies d'adaptation*. Université Laval. (<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/69500>)

- Larnyo, E., Dai, B., Nutakor, J. A., Ampon-Wireko, S., Appiah, R., Larnyo, A., Akey-Torku, B. et Nkrumah, E. N. K. (2021). Assessing the impact of social media use on everyday emotion in health crises: a study of international students in China during COVID-19. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 9(8), 1011. (<https://doi.org/10.3390/healthcare9081011>) doi : <https://doi.org/10.3390/healthcare9081011>
- Loi sur l'équité en matière d'emploi, L.C. 1995, ch. 44. (<https://canlii.ca/t/6cxkr>) .
- Madaus, J. W., Faggella-Luby, M. N., Dukes, L. L., Gelbar, N. W., Langdon, S., Tarconish, E. J. et Taconet, A. (2022). What happened next? The experiences of postsecondary students with disabilities as colleges and universities reconvened during the pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13. (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872733>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872733>
- Manase, N. (2021). Disguised blessings amid Covid-19: opportunities and challenges for south african university students with learning disabilities. *Journal of Student Affairs in Africa*, 9(1), 107-118. (<https://doi.org/10.24085/jsaa.v9i1.1431>) doi : <https://doi.org/10.24085/jsaa.v9i1.1431>
- Maleku, A., Kim, Y. K., Kirsch, J., Um, M. Y., Haran, H., Yu, M. et Moon, S. S. (2021). The hidden minority: Discrimination and mental health among international students in the US during the COVID-19 pandemic. *30*(5), e2419-e2432. (<https://doi.org/10.1111/hsc.13683>) doi : <https://doi.org/10.1111/hsc.13683>
- Manzoor, F., Wei, L. et Haq, M. Z. U. (2021). Effect of Coronavirus-19 on Mental Condition of International Students in China. *Frontiers in Psychiatry*, 12.. (<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.738828>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.738828>
- McMaughan, D. J., Rhoads, K. E., Davis, C., Chen, X., Han, H., Jones, R. A., Mahaffey, C. C. et Miller, B. M. (2021). COVID-19 related experiences among college students with and without disabilities: psychosocial impacts, supports, and virtual learning environments. *Frontiers in Public Health*, 9. (<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.782793>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.782793>
- Mazé, C. et Verliac, J.-F. (2013). Stress et stratégies de *coping* d'étudiants en première année universitaire : rôles distinctifs de facteurs transactionnels et dispositionnels. *Psychologie française*, 58(2), 89-105. (<https://doi.org/10.1016/j.psf.2012.11.001>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.psf.2012.11.001>
- Moore, E. W. G., Petrie, T. A. et Slavin, L. E. (2022). College student-athletes' COVID-19 worry and psychological distress differed by gender, race, and exposure to COVID-19-related events. *Journal of Adolescent Health*, 70(4), 559-566. doi : <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.12.022>
- Oh, H., Marinovich, C., Rajkumar, R., Besecker, M., Zhou, S., Jacob, L., Koyanagi, A. et Smith, L. (2021). COVID-19 dimensions are related to depression and anxiety among US college students: Findings from the healthy minds survey 2020. *Journal of Affective Disorders*, 292, 270-275. (<https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.05.121>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.05.121>
- Orpana, H. M., Lang, J. J. et Yurkowski, K. (2019). Validation d'une version réduite de l'Échelle de provisions sociales au moyen de données d'enquêtes nationales canadiennes. *Promotion de la santé et prévention des maladies chroniques au Canada. Recherche, politiques et pratique*, 39(12), 352-362. (<https://doi.org/10.24095/hpcdp.39.12.02f>) doi : <https://doi.org/10.24095/hpcdp.39.12.02f>
- Parchem, B., Wheeler, A., Talaski, A. et Molock, S. D. (2021). Comparison of anxiety and depression rates among LGBTQ college students before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of American College Health*, 72(1), 31-39. (<https://doi.org/10.1080/07448481.2021.2013238>) doi : <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.2013238>
- Prowse, R., Sherratt, F., Abizaid, A., Gabryns, R. L., Hellemans, K. G. C., Patterson, Z. R. et McQuaid, R. J. (2021). Coping with the COVID-19 pandemic: examining gender differences in stress and mental health among university students. *Frontiers in Psychiatry*, 12. (<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.650759>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.650759>
- Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Zinurova, R., Kulesh, E., Osipenko, I. et Isralowitz, R. (2022). COVID 19 fear impact on Israeli and Russian female student mental health, substance use and resilience. *Health Care for Women International*, 43(4), 378-381. (<https://doi.org/10.1080/07399332.2021.1922409>) doi : <https://doi.org/10.1080/07399332.2021.1922409>

Skevington, S. M., Gunson, K. S. et O'Connell, K. A. (2013). Introducing the WHOQOL-SRPB BREF: Developing a short-form instrument for assessing spiritual, religious and personal beliefs within quality of life. *Quality of life research : an international journal of quality of life aspects of treatment, care and rehabilitation*, 22(5), 1073-1083. (<https://doi.org/10.1007/s11136-012-0237-0>) doi : <https://doi.org/10.1007/s11136-012-0237-0>

Spencer, P., Van Haneghan, J. P., Baxter, A., Chanto-Wetter, A. et Perry, L. (2021). "It's ok, mom. I got it!": exploring the experiences of young adults with intellectual disabilities in a postsecondary program affected by the COVID-19 pandemic from their perspective and their families' perspective. *Journal of Intellectual Disabilities*, 25(3), 405-414. (<https://doi.org/10.1177/17446295211002346>) doi : <https://doi.org/10.1177/17446295211002346>

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W. et Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, 166(10), 1092-1097. (<https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>) doi : <https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092>

Soria, K. M., Roberts, B. J., Horgos, B. et Hallahan, K. (2020). *Undergraduates' experiences during the COVID-19 pandemic: Disparities by race and ethnicity*. SERU Consortium, University of California - Berkeley and University of Minnesota. (<http://conservancy.umn.edu/handle/11299/218339>)

Thoresen, S., Tambs, K., Hussain, A., Heir, T., Johansen, V. A. et Bisson, J. I. (2010). Brief measure of posttraumatic stress reactions: impact of event scale-6. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 45(3), 405-412. (<https://doi.org/10.1007/s00127-009-0073-x>) doi : <https://doi.org/10.1007/s00127-009-0073-x>

Turgeon, L., Thorium É., Ayotte, E., Bellemare-Lepage, A. et Vaillancourt, J. (2021). *La santé psychologique des étudiants universitaires : une analyse qualitative*. Ordre des psychologues du Québec. (<https://www.ordrepsy.qc.ca/-/la-sante-psychologique-des-etudiants-universitaires-une-analyse-qualitative>)

Université du Québec à Chicoutimi. (n. d.). *Impact Covid*. www.uqac.ca/impactcovid (file:///C:/Users/Alina/Tournesol/series_id1498255/publication_id2490020/unit_id2490028/concat%28%27http://%27,%20www.uqac.ca/impactcovid%29)

Villeneuve, H. et Dagneau, B. (2021). Pandémie de COVID-19 et ses impacts pour les étudiants en situation de handicap : l'expérience vécue à l'Université Laval. *Aequitas : revue de développement humain, handicap et changement social*, 27(1), 193-200. (<https://doi.org/10.7202/1078378ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1078378ar>

Vungkhanching, M., Tonsing, J. C. et Tonsing, K. N. (2017). Psychological distress, coping and perceived social support in social work students. *The British Journal of Social Work*, 47(7), 1999-2013. (<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw145>) doi : <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw145>

Walsh, B. A., Woodliff, T. A., Lucero, J., Harvey, S., Burnham, M. M., Bowser, T. L., Aguirre, M. et Zeh, D. W. (2021). Historically underrepresented graduate students' experiences during the COVID-19 pandemic. *Family Relations*, 70(4), 955-972. (<https://doi.org/10.1111/fare.12574>) doi : <https://doi.org/10.1111/fare.12574>

Winzer, R., Lindberg, L., Guldbbrandsson, K. et Sidorchuk, A. (2018). Effects of mental health interventions for students in higher education are sustainable over time: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *PeerJ*, 6, e4598. (<https://doi.org/10.7717/peerj.4598>) doi : <https://doi.org/10.7717/peerj.4598>

Les facteurs prédictifs de l'hostilité chez les jeunes dans le contexte de la pandémie de COVID-19

Predictors of youth hostility in the context of the COVID-19 pandemic

Factores predictivos de hostilidad en los jóvenes en el contexto de la pandemia de COVID-19

Eve Pouliot, Marie-Claude Simard, Gabrielle Ross, Denis Lacerte, Danielle Maltais, Catherine Lacelle, Ann-Sophie Simard, Danielle Nadeau et Delphine Collin-Vézina

Volume 53, numéro 2, automne 2025

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1122428ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1122428ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pouliot, E., Simard, M.-C., Ross, G., Lacerte, D., Maltais, D., Lacelle, C., Simard, A.-S., Nadeau, D. & Collin-Vézina, D. (2025). Les facteurs prédictifs de l'hostilité chez les jeunes dans le contexte de la pandémie de COVID-19. *Éducation et francophonie*, 53(2). <https://doi.org/10.7202/1122428ar>

Résumé de l'article

Cette étude vise à identifier les facteurs prédictifs de l'hostilité, soit le niveau d'agressivité envers les autres, chez les jeunes âgés de 14 à 24 ans en temps de pandémie. Elle repose sur un devis quantitatif découlant de l'étude MAVIPAN, axée sur l'expérience de la pandémie au sein de la population québécoise. Entre mai et juin 2020, 235 jeunes ont répondu à un questionnaire en ligne concernant leur vécu psychosocial. Une régression logistique multinomiale a été réalisée pour prédire leur appartenance aux groupes « non hostiles », « légèrement hostiles » et « hostiles ». Les analyses permettent d'identifier les principaux facteurs prédictifs de l'hostilité. Les jeunes hommes ayant obtenu un score élevé à l'échelle de stress sont notamment plus susceptibles de se retrouver dans le groupe « légèrement hostiles » plutôt que dans celui des « non hostiles ». Pour l'appartenance au groupe « hostiles », le jeune âge, un niveau de stress élevé et la présence d'un sentiment de solitude sont les facteurs qui ressortent de l'étude. Ces résultats sont cohérents avec les écrits scientifiques disponibles, qui identifient un lien entre les comportements hostiles et la détresse vécue par les jeunes dans le contexte de la pandémie.

Les facteurs prédictifs de l'hostilité chez les jeunes dans le contexte de la pandémie de COVID-19

Predictors of youth hostility in the context of the COVID-19 pandemic

Factores predictivos de hostilidad en los jóvenes en el contexto de la pandemia de COVID-19

Eve POULIOT

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Marie-Claude SIMARD

Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF), Québec, Canada

Gabrielle ROSS

Université de Montréal, Québec, Canada

Denis LACERTE

Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF), Québec, Canada

Danielle MALTAIS

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Catherine LACELLE

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Ann-Sophie SIMARD

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Danielle NADEAU

Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles (CRUJeF), Québec, Canada

Delphine COLLIN-VÉZINA

Université McGill, Québec, Canada

Résumé

Cette étude vise à identifier les facteurs prédictifs de l'hostilité, soit le niveau d'agressivité envers les autres, chez les jeunes âgés de 14 à 24 ans en temps de pandémie. Elle repose sur un devis quantitatif découlant de l'étude MAVIPAN, axée sur l'expérience de la pandémie au sein de la population québécoise. Entre mai et juin 2020, 235 jeunes ont répondu à un questionnaire en ligne

concernant leur vécu psychosocial. Une régression logistique multinomiale a été réalisée pour prédire leur appartenance aux groupes « non hostiles », « légèrement hostiles » et « hostiles ». Les analyses permettent d'identifier les principaux facteurs prédictifs de l'hostilité. Les jeunes hommes ayant obtenu un score élevé à l'échelle de stress sont notamment plus susceptibles de se retrouver dans le groupe « légèrement hostiles » plutôt que dans celui des « non hostiles ». Pour l'appartenance au groupe « hostiles », le jeune âge, un niveau de stress élevé et la présence d'un sentiment de solitude sont les facteurs qui ressortent de l'étude. Ces résultats sont cohérents avec les écrits scientifiques disponibles, qui identifient un lien entre les comportements hostiles et la détresse vécue par les jeunes dans le contexte de la pandémie.

Abstract

This study aims to identify predictors of hostility during a pandemic, specifically the level of aggression towards others among young people aged 14 to 24. It is based on a quantitative estimate from the MAVIPAN study, which examined how the population of Quebec experienced the pandemic. Between May and June 2020, 235 young people filled out an online questionnaire about their psychosocial experiences. A multinomial logistic regression was performed to predict their connectedness to "non-hostile", "mildly hostile" and "hostile" groups. Analyses identified the main predictors of hostility. Young men with a high score on the stress scale are more likely to be in the "slightly hostile" group as opposed to the "non-hostile" group. For those in the "hostile" group, factors that emerged from the study were a young age, a high level of stress and a sense of isolation. These findings are consistent with available scientific literature, which identifies a connection between hostile behaviour and the distress experienced by young people during the pandemic.

Resumen

Este estudio tiene por objetivo identificar los factores predictivos de hostilidad, o sea el nivel de agresividad hacia los demás, en los jóvenes de 14 a 24 años en tiempo de pandemia. Se apoya en un diseño cuantitativo que resulta del estudio MAVIPAN, centrado en la experiencia de la pandemia dentro de la población quebequense. Entre mayo y junio de 2020, 235 jóvenes respondieron a un cuestionario en línea acerca de su experiencia psicosocial. Se realizó una regresión logística multinomial para predecir su pertenencia a los grupos «no hostiles», «ligeramente hostiles» y «hostiles». Los análisis permiten identificar los principales factores predictivos de la hostilidad. Los hombres jóvenes que obtuvieron un resultado elevado a la escala de estrés son más propensos a encontrarse en el grupo «ligeramente hostiles» que en el de «no hostiles». En cuanto a la pertenencia al grupo de «hostiles», la juventud, un alto nivel de estrés y la presencia de un sentimiento de soledad son factores que resaltan del estudio. Estos resultados concuerdan con los escritos científicos disponibles, que identifican una relación entre los comportamientos hostiles y la angustia vivida por los jóvenes en el contexto de la pandemia.

INTRODUCTION

Avant même la pandémie de COVID-19, la violence en milieu scolaire était identifiée comme un problème de taille au Québec (Bowen et al., 2018). Selon Pelletier et ses collaborateurs (2025), le contexte pandémique est susceptible d'avoir engendré une aggravation de cet enjeu. Dans le même sens, certaines études indiquent que la pandémie a entraîné, chez certains jeunes, de l'hostilité (Melegari et al., 2021; Singh et al., 2020), de l'irritabilité (Branquinho et al., 2020; Jiao et al., 2020; Orgilés et al., 2020; Zebdi et al., 2021), de l'agitation (Orgilés et al., 2020; Singh et al., 2020), une diminution des compétences sociales (Branquinho et al., 2020), de la frustration (INESSS, 2020), de l'agressivité (Deng et Feng, 2021; Melegari et al., 2021; Parola et al., 2020) et une plus grande propension aux bagarres (Branquinho et al., 2020).

Au Québec, ces comportements hostiles et agressifs chez les jeunes ont été identifiés par les membres du personnel scolaire dans différentes enquêtes. D'une part, une étude menée auprès de plus de 21 800 membres du personnel scolaire en temps de pandémie met en évidence l'ampleur des situations de violence dont a été victime le personnel dans les écoles publiques. Cette étude souligne que près du quart des personnes répondantes avait reçu des menaces de violence, alors qu'environ le tiers rapportait avoir subi au moins une agression physique, ces deux formes de violence provenant majoritairement des élèves (Pelletier et al., 2025). Cette étude indique aussi une augmentation de la gestion des situations conflictuelles chez les élèves et l'augmentation de la discipline à exercer auprès d'eux (Pelletier et al., 2025). D'autre part, selon une étude menée par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ, 2025), ce sont 59,4 % des personnes professionnelles du milieu scolaire primaire et préscolaire (n = 2 339) qui notent une augmentation de comportements agressifs envers les membres du personnel dans les cinq dernières années, ce nombre n'étant pas disponible pour le milieu scolaire secondaire. Le corps enseignant serait d'ailleurs le plus affecté par cette hausse, rapportant des taux d'agressivité significativement plus hauts qu'avant la pandémie, lorsque comparés avec les autres membres du personnel (McMahon, 2024). Or, l'hostilité grandissante serait l'un des facteurs contribuant à l'intention de demander un transfert ou de quitter la profession (McMahon, 2024).

Malgré ces constats, peu d'études scientifiques ont porté sur les facteurs prédictifs de l'hostilité chez les jeunes en contexte de pandémie (Baudry et al., 2021; Melegari et al., 2021). Les études réalisées jusqu'à maintenant se sont majoritairement concentrées sur l'identification des conséquences de la pandémie sur l'adaptation psychosociale des jeunes, en mesurant parfois les comportements hostiles ou agressifs. Afin de combler cette lacune, le présent article a pour objectif d'identifier les facteurs prédictifs de l'hostilité chez les jeunes dans le contexte de la pandémie. Une meilleure compréhension de ces facteurs est essentielle afin de mieux prévenir l'agressivité et de mieux intervenir auprès des jeunes concernés (Favre, 2019).

CADRE CONCEPTUEL

Dans le cadre de la présente étude, l'hostilité est définie comme une disposition émotionnelle caractérisée par une tendance à la colère, à l'irritabilité, à l'agressivité verbale ou comportementale, ainsi qu'à la méfiance envers autrui (Derogatis, 1994). Afin de comprendre les facteurs associés à l'hostilité chez les jeunes en contexte pandémique, le modèle transactionnel du stress et de l'adaptation de Lazarus et Folkman (1984) a été privilégié. Le concept de base de ce modèle est le stress, défini comme une transaction entre l'individu et son environnement. Dans cette transaction, l'événement stressant dépasse les ressources de la personne, pouvant ainsi nuire à son bien-être (Lazarus et Folkman, 1984). Par conséquent, une situation de stress prolongé, telle

que la pandémie de COVID-19, peut altérer les mécanismes d'adaptation et engendrer des réponses émotionnelles négatives, incluant une augmentation de l'hostilité (Melegari et al., 2021; Singh et al., 2020).

À partir de ce modèle et des écrits recensés en contexte de pandémie, certains facteurs ont été identifiés, dans la présente étude, comme étant susceptibles d'aggraver l'hostilité chez les jeunes, soit le stress, l'anxiété, la dépression et la solitude. En effet, lors d'un stress prolongé, les capacités d'adaptation des jeunes peuvent être surchargées, ce qui est susceptible d'augmenter les symptômes anxieux et dépressifs (Lazarus et Folkman, 1984). Le stress vécu peut alors augmenter la perception de menace et réduire les ressources disponibles pour y faire face, rendant les jeunes plus vulnérables à des réponses émotionnelles négatives (Lazarus et Folkman, 1984). Dans le contexte de la pandémie, caractérisé par une forte augmentation de la solitude quotidienne chez les jeunes (Bamps et al., 2024), certains auteurs mentionnent aussi que les difficultés de régulation émotionnelle risquent d'avoir été exacerbées, favorisant ainsi l'hostilité (Melegari et al., 2021). En revanche, le soutien social perçu et le bien-être psychologique peuvent être considérés comme des facteurs modérateurs susceptibles d'atténuer les comportements hostiles chez les jeunes. D'une part, un niveau élevé de bien-être est généralement associé à une meilleure régulation émotionnelle et, par le fait même, à une diminution des affects négatifs (Scharf et al., 2023). D'autre part, une étude réalisée auprès d'adultes pendant la pandémie de COVID-19 a révélé que le soutien social perçu est susceptible d'atténuer l'hostilité (Napolitano et al., 2023).

MÉTHODOLOGIE

Recrutement et échantillon

Cet article est basé sur les données obtenues dans le cadre de l'enquête *Ma vie et la pandémie au Québec* (MAVIPAN) (Leblanc et al., 2022), une étude longitudinale réalisée à l'aide d'un devis mixte. Le recrutement a commencé en mai 2020, après le premier confinement dans la province de Québec, en utilisant différents moyens : le site Web de l'étude, les médias, les médias sociaux, les établissements de santé et les universités. Toute personne âgée de 14 ans et plus capable de comprendre le français ou l'anglais était invitée à participer, le recrutement visant particulièrement les populations vulnérables, mais pas uniquement. Cet article se concentre spécifiquement sur le questionnaire de base (*baseline*), rempli entre mai et juin 2020.

Pour le présent article, le terme *jeunes* fait donc référence aux personnes âgées de moins de 25 ans ayant participé à l'enquête MAVIPAN. Ce choix est cohérent avec la définition utilisée par Arnett (2000), qui constate un prolongement de la jeunesse pour considérer la période d'adulte en émergence. Sur les 235 jeunes âgés de 14 à 24 ans ayant participé à l'étude, 194 (82,6 %) s'identifiaient comme des femmes, 38 comme des hommes (16,2 %) et 3 (1,3 %) comme des membres de la communauté LGBTQ+. L'âge moyen était de 20,5 ans (ET = 2,99 ans) et 82 % des jeunes fréquentaient un établissement scolaire. Les personnes participantes étaient originaires de toutes les régions du Québec, avec une nette prédominance pour les régions de Québec (46 %) et de Chaudière-Appalaches (17 %). Ce constat s'explique principalement par le fait que l'équipe de recherche est située à Québec et que le recrutement a été particulièrement actif dans cette région. Le Tableau 1 présente la répartition des personnes participantes selon leur groupe d'âge et leur genre.

Tableau 1

Répartition des personnes participantes selon le groupe d'âge et le genre

Genre	Groupe d'âge		
	14-17 ans n (%)	18-24 ans n (%)	Total n (%)
Femme	35 (14,9)	159 (67,7)	194 (82,6)
Homme	16 (6,8)	22 (9,4)	38 (16,2)
Personne au genre fluide, non binaire	0 (0)	3 (1,3)	3 (1,3)
Total	51 (21,7)	184 (78,4)	235 (100)

Variables

Afin de répondre aux objectifs de l'étude, 12 variables extraites du questionnaire de base font partie des analyses. La variable dépendante, soit l'hostilité, est considérée comme l'un des indicateurs des effets psychosociaux liés à la pandémie (Baron et Blouin, 2020). Quant aux variables indépendantes, elles se classent parmi les déterminants sanitaires (exposition à la COVID-19 et/ou diagnostic de COVID-19), les déterminants individuels (âge, genre), les déterminants sociaux et comportementaux (soutien social) ou les indicateurs des effets psychosociaux liés à la pandémie (dépression, anxiété, stress, santé mentale perçue, bien-être, solitude) (Baron et Blouin, 2020). Parmi ces 11 variables indépendantes, il importe de préciser que 4 sont des variables nominales (genre, exposition à la COVID-19, crainte de contracter la COVID-19 et santé mentale perçue) et 7 sont des variables continues (âge, dépression, anxiété, stress, bien-être, solitude et soutien social), dont certaines ont été mesurées à l'aide d'échelles standardisées (dépression, anxiété, stress, bien-être, solitude, soutien social).

L'hostilité

Le niveau d'hostilité des personnes participantes a été mesuré à l'aide de l'échelle d'hostilité de Derogatis (1994). Cette échelle comporte six items permettant aux personnes répondantes d'indiquer à quelle fréquence elles ont eu certaines pensées au cours des sept derniers jours. Par exemple, l'un des items se lit comme suit : « À quelle fréquence vous êtes-vous senti facilement agacé ou irrité au cours des sept derniers jours, y compris aujourd'hui? » Les personnes interrogées ont répondu aux questions sur une échelle de Likert en 5 points, allant de 0 (Jamais) à 4 (Très souvent). Pour les besoins de l'étude, le niveau d'hostilité a été recodé en trois catégories, soit : les jeunes 1 – non hostiles, 2 – légèrement hostiles et 3 – hostiles. Ce type de regroupement est motivé par deux considérations principales. La première considération est d'ordre statistique. Cette étude souhaite identifier les meilleurs prédicteurs de l'hostilité chez une cohorte de jeunes. Des modèles de régressions multiples linéaires n'ont pas pu être établis en raison du grand nombre de variables nominales et catégorielles, et des problèmes de linéarité entre certaines variables continues. Ainsi, la transformation du score continu de l'échelle d'hostilité en trois catégories permet plutôt d'établir un modèle de régression logistique multinomiale. La deuxième considération est d'ordre clinique. Il est très fréquent de regrouper des scores continus selon des

seuils cliniques. Cette façon de procéder aide la personne clinicienne à identifier les cas à surveiller ou ceux qui sont problématiques. Ainsi, le seuil entre les trois catégories a été déterminé sur la base de la moyenne et de l'écart-type obtenus par les jeunes aux six questions de l'échelle d'hostilité, et à partir des moyennes et écarts-types provenant d'études portant sur des populations générales et cliniques (Derogatis, 1994; Prinz et al., 2013). Ces données, de même que l'analyse des patrons de réponse des personnes participantes, ont permis d'identifier des points de séparation entre les trois catégories. Dans le premier groupe (n = 90), incluant les jeunes qualifiés de « non hostiles », les personnes participantes avaient un score compris entre 0,00 et 0,16. Le deuxième groupe (n = 53) regroupait les jeunes « légèrement hostiles », dont le score était compris entre 0,33 et 0,50. Enfin, le troisième groupe (n = 74), formé des jeunes « hostiles », regroupait des scores compris entre 0,67 et 4,00.

L'âge et le genre

Deux indicateurs démographiques ont été analysés : l'âge et le genre. L'âge a été recueilli à l'aide de la question suivante : « Quel âge avez-vous (années)? » Quant au genre, une question à choix multiple a permis de le mesurer. Elle se lit comme suit : « Veuillez sélectionner l'option qui vous décrit le mieux : femme, homme, genre fluide, non binaire et/ou bispirituel. » L'option suivante était également proposée aux personnes répondantes : « Je préfère ne pas répondre. »

L'exposition à la COVID-19

Deux variables nominales environnementales ont été utilisées pour déterminer l'exposition à la COVID-19. D'une part, la crainte de contracter la COVID-19 a été mesurée à l'aide de la question à choix multiple suivante : « Avez-vous eu peur de voir votre médecin ou de vous rendre au service des urgences ou dans toute autre clinique ou service clinique par crainte de contracter le virus? » En effet, la présence d'une crainte de contracter la COVID-19 indique un certain niveau d'exposition à tout type d'information liée à la pandémie. D'autre part, le contact avec des personnes contaminées à la COVID-19 fait également partie des analyses, puisqu'il constitue un élément susceptible d'accroître le stress. Cette variable a été mesurée à l'aide de la question à choix multiple suivante : « Êtes-vous en contact avec des personnes susceptibles d'être ou ayant été contaminées par la COVID-19? »

La dépression, l'anxiété et le stress

L'échelle Dépression Anxiety Stress Scale (DASS) a été employée pour mesurer l'état de santé mentale des personnes participantes (Lovibond et Lovibond, 1995). Elle comprend 21 items évaluant la dépression (n = 7; $\alpha = 0,92$), l'anxiété (n = 7; $\alpha = 0,87$) et le stress (n = 7; $\alpha = 0,89$). Les personnes répondantes devaient évaluer leur état à chacun des 21 items à partir d'une échelle de Likert, allant de 0 (Ne s'applique pas du tout à moi) à 3 (S'applique beaucoup à moi ou la plupart du temps). À des fins d'analyse, les scores ont été subdivisés en fonction de chacune des sous-échelles. Pour la dépression, le score pouvait être jugé « normal » (0 à 9) ou référer à des symptômes qualifiés de « légers » (10 à 13), « moyens » (14 à 20), « sévères » (21 à 27) ou « très sévères » (28 et plus). En ce qui concerne la sous-échelle de l'anxiété, un score de 0 à 7 correspondait à un niveau « normal ». Au-delà de ce seuil, les symptômes étaient interprétés comme « légers » (8 à 9), « moyens » (10 à 14), « sévères » (15 à 19) ou « très sévères » (20 ou plus). Finalement, pour la sous-échelle du stress, les résultats pouvaient correspondre à un niveau « normal » (0 à 14), « léger » (15 à 18), « moyen » (19 à 25), « sévère » (26 à 33) ou « très sévère » (34 et plus).

La santé mentale perçue

Une variable supplémentaire en lien avec la santé mentale des personnes répondantes a été analysée. Il s'agit de la variable « santé mentale perçue » depuis le début de la pandémie en comparaison avec leur état avant la pandémie. Les jeunes personnes participantes devaient évaluer leur état de santé mentale depuis le début du confinement à l'aide d'une échelle de Likert, allant de 1 (Beaucoup mieux maintenant) à 4 (Beaucoup moins bien maintenant).

Le bien-être

Par ailleurs, le bien-être des personnes répondantes a également été analysé. C'est en se basant sur les réponses fournies avec l'échelle Short Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale (WEG) ($\alpha = 0,89$) que le bien-être a été évalué (Taggart et al., 2015). La version courte de cette échelle, comportant sept items, a été utilisée dans le cadre de cette étude. À titre d'exemple, l'une des questions se lit comme suit : « Je me suis senti optimiste quant à l'avenir. » Les jeunes personnes participantes ont été invitées à répondre à ces questions en se basant sur les deux dernières semaines, à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points, allant de 1 (Jamais) à 5 (Tout le temps).

La solitude

La solitude a été évaluée à l'aide de l'échelle UCLA Loneliness Scale (Russell et al., 1980), validée en français par De Grâce et al. (1993). L'échelle est composée de quatre items, sous forme d'affirmations, par exemple « Je me sens exclu », auxquels les personnes participantes devaient répondre sur une échelle de Likert en quatre points, allant de 1 (Jamais) à 4 (Souvent).

Le soutien social

L'échelle de provisions sociales, soit l'accès et la préservation de ressources sociales, validée par Caron (2013), a été utilisée dans le cadre de l'étude afin de déterminer le soutien social vécu par les personnes répondantes. Cette échelle est composée de 10 items visant à décrire les relations sociales des jeunes depuis le début du confinement lié à la pandémie de COVID-19. Des affirmations, telles que « Il y a des gens sur qui je peux compter en cas d'urgence », ont été présentées aux jeunes répondants, qui devaient les évaluer à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points, allant de 1 (Tout à fait en accord) à 5 (Tout à fait en désaccord).

Analyses

L'ensemble des analyses réalisées dans cette étude ont été faites à l'aide du progiciel SPSS, version 29. Trois types d'analyses préliminaires ont été réalisées : des tableaux de contingences (khi carré), des corrélations (r de Pearson) et des analyses de variances (ANOVA). Ces analyses visaient à vérifier la présence d'associations (khi carré) et de corrélations (r de Pearson) significatives entre les variables à l'étude. De plus, des tests ANOVA ont permis de vérifier la présence de différences significatives entre les groupes, par exemple en les comparant sur la base du genre et de leur niveau d'hostilité, sur les variables continues (p. ex. : DASS, WEG, âge, etc.). Enfin, une analyse de régression logistique multinomiale a été réalisée afin de déterminer le modèle qui allait prédire le plus efficacement l'appartenance des jeunes à l'un des trois groupes liés à l'hostilité (non hostiles, légèrement hostiles, hostiles), en plus d'identifier la présence de facteurs de risque et de résilience propres à chaque groupe. Cette méthode a été effectuée en tenant compte des types et des caractéristiques des variables, de même que les résultats obtenus aux analyses préliminaires. L'objectif des analyses de régression est de pousser plus loin la compréhension des variables associées à l'hostilité, en identifiant parmi celles-ci les variables qui ont un certain pouvoir de prédiction.

RÉSULTATS

Khi carré

Les analyses de khi carré sur les tableaux de contingence ont montré une association significative entre la variable d'hostilité en trois catégories et le genre (χ^2 [2, n = 214] = 9,391, p = 0,009), indiquant une plus grande proportion d'hommes que de femmes dans le groupe « légèrement hostiles ». Une association significative entre l'hostilité et la santé mentale perçue est également ressortie des analyses (χ^2 [2, n = 203] = 9,098, p = 0,011). Celle-ci indique qu'une plus grande proportion de jeunes « hostiles » ont signalé une détérioration de leur santé mentale comparativement aux deux autres sous-groupes. Une association non significative entre le groupe de jeunes « hostiles » et la variable « Contact avec une personne contaminée ou susceptible d'être contaminée à la COVID-19 » a été démontrée (χ^2 [2, n = 214] = 5,922, p = 0,052), reflétant une proportion similaire de jeunes ayant été en contact avec une personne contaminée que de jeunes n'ayant pas eu ce contact au sein du groupe « hostiles ». Finalement, une association non significative a été identifiée entre les trois catégories d'hostilité et la variable « Crainte de contracter la COVID-19 lors d'une visite au personnel médical ou à une installation médicale ». Cette association ne présentait pas de lien significatif (χ^2 [2, n = 213] = 0,815, p = 0,665), ce qui indique qu'une proportion presque égale de jeunes personnes participantes ont répondu « oui » à cette question dans chaque groupe. Bien que ces deux dernières associations ne soient pas significatives, les jeunes des trois groupes démontraient une certaine crainte d'être exposés à la COVID-19. Les variables « Contact avec une personne contaminée ou susceptible d'être contaminée à la COVID-19 » et « Crainte de contracter la COVID-19 lors d'une visite au personnel médical ou à une installation médicale » ont donc été incluses dans le modèle de régression logistique multinomiale.

Corrélations

Les résultats des analyses de corrélations de Pearson sont présentés au Tableau 2. À la lumière de celui-ci, il est possible de constater que les trois sous-échelles évaluant la santé mentale (dépression, anxiété, stress) sont fortement corrélées entre elles à un niveau de corrélation supérieur à 0,6. Cela est cohérent avec le fait que l'échelle DASS mesure trois dimensions d'un même facteur, soit la santé mentale des personnes participantes. De son côté, l'échelle de solitude est corrélée significativement et négativement avec le bien-être (r = 0,367), ce qui indique que plus un jeune se sent seul, plus son score à l'échelle de bien-être est faible. L'analyse met également en évidence une corrélation significative entre l'hostilité et toutes les autres variables à l'étude. Cette corrélation est négative pour l'âge (r = -0,264), indiquant que plus le jeune est âgé, moins il est susceptible d'être hostile. La corrélation est également négative avec l'échelle de bien-être (r = -0,262), ce qui indique que plus le niveau d'hostilité augmente, plus le sentiment de bien-être diminue. Dans le cas des autres variables, les corrélations sont positives, désignant que plus l'hostilité est élevée, plus le jeune présente des niveaux élevés de dépression (r = 0,558), d'anxiété (r = 0,608), de stress (r = 0,694), de solitude (r = 0,397) et de provisions sociales (r = 0,220).

Tableau 2

Corrélations de Pearson

	Âge	Dépression	Anxiété	Stress	Bien-être	Solitude	Provisions sociales	Hostilité
Âge	1 (n = 235)							
Dépression	-0,107 (n = 217)	1 (n = 217)						
Anxiété	-0,183** (n = 214)	-0,683** (n = 213)	1 (n = 214)					
Stress	-0,135* (n = 212)	0,731** (n = 211)	0,763** (n = 208)	1 (n = 212)				
Bien-être	0,129 (n = 229)	-0,563** (n = 213)	-0,352** (n = 214)	-0,464** (n = 212)	1 (n = 229)			
Solitude	-0,086 (n = 214)	0,577** (n = 213)	0,407** (n = 211)	0,480** (n = 209)	-0,367** (n = 214)	1 (n = 214)		
Provisions sociales	-0,028 (n = 215)	0,423** (n = 214)	-0,262** (n = 212)	0,279** (n = 210)	-0,387** (n = 215)	0,437** (n = 214)	1 (n = 215)	
Hostilité	-0,264** (n = 217)	0,558** (n = 215)	0,608** (n = 213)	0,694** (n = 210)	0,262** (n = 217)	0,397** (n = 214)	0,220** (n = 215)	1 (n = 217)

Note. **Corrélation significative au niveau 0,01 (bilatéral). *Corrélation significative au niveau 0,05 (bilatérale).

ANOVA

Le Tableau 3 présente les résultats de la série de tests ANOVA qui a été réalisée avec la variable d'hostilité comme facteur et les variables de dépression, anxiété, stress, bien-être, solitude, soutien social et l'âge, agissant, l'une après l'autre, comme variables dépendantes. Les résultats du Tableau 3 montrent qu'il existe une différence significative entre les trois groupes d'hostilité pour chacune de ces variables. Étant donné qu'il n'y avait pas de problèmes d'homogénéité des variances dans les analyses effectuées, une analyse a posteriori, à l'aide de la méthode de correction de Bonferroni, a été conduite pour les variables de bien-être et de soutien social. Les

résultats de cette analyse indiquent que la différence significative se situe entre le groupe de jeunes « non hostiles » et ceux du groupe « légèrement hostiles », mais aussi entre le groupe « non hostiles » et le groupe « hostiles ».

L'analyse montre également une différence significative pour la dépression, l'anxiété et le stress entre le groupe de jeunes « non hostiles » et ceux du groupe « légèrement hostiles », entre le groupe de jeunes « non hostiles » et ceux du groupe « hostiles », ainsi qu'entre les jeunes du groupe « légèrement hostiles » et ceux du groupe « hostiles ».

Tableau 3

ANOVA entre la variable d'hostilité et les sept échelles continues

Variables	Groupes	Moyenne	SD	F	p
Bien-être	Non-hostiles (n = 90)	23,32	3,33	13,503	< 0,001
	Légèrement hostiles (n = 53)	21,87	2,91		
	Hostiles (n = 74)	20,55	3,76		
Dépression	Non-hostiles (n = 90)	6,11	6,96	39,064	< 0,001
	Légèrement hostiles (n = 53)	10,34	9,22		
	Hostiles (n = 72)	19,31	12,13		
Anxiété	Non-hostiles (n = 89)	3,27	4,21	35,221	< 0,001
	Légèrement hostiles (n = 53)	6,53	6,37		
	Hostiles (n = 71)	13,27	10,88		
Stress	Non-hostiles (n = 87)	6,97	6,56	68,051	< 0,001
	Légèrement hostiles (n = 52)	12,89	7,28		
	Hostiles (n = 71)	21,97	10,02		
Âge	Non-hostiles (n = 90)	21,33	2,78	9,305	< 0,001
	Légèrement hostiles	21,09	2,42		

	(n = 53)				
	Hostiles	19,56	2,95		
	(n = 74)				
Solitude	Non-hostiles	7,84	3,19	27,366	< 0,001
	(n = 89)				
	Légèrement hostiles	8,68	3,37		
	(n = 53)				
	Hostiles	11,57	3,25		
	(n = 72)				
Provisions sociales	Non hostiles	12,83	4,57	9,182	< 0,001
	(n = 90)				
	Légèrement hostiles	14,89	5,35		
	(n = 53)				
	Hostiles	16,06	4,84		
	(n = 72)				

Régression logistique multinomiale

Une analyse de régression logistique multinomiale, présentée au Tableau 4, a été réalisée dans le but de déterminer les meilleurs prédicteurs statistiques de l'appartenance à l'une des trois catégories d'hostilité, soit les jeunes « non hostiles », « légèrement hostiles » et « hostiles ». Cette analyse a été réalisée à l'aide de la statistique de Wald, soit l'équivalent du test t qui nous indique si le prédicteur est significatif, et du odds ratio, qui indique si l'augmentation du score sur un prédicteur augmente ou diminue le risque d'appartenir à une catégorie d'hostilité par rapport à celle dite de base, soit ici le groupe « non hostiles ». Une liste de deux prédicteurs démographiques (genre et âge), quatre prédicteurs de santé mentale (dépression, anxiété, stress et santé mentale perçue), deux prédicteurs liés au réseau social (solitude et soutien social), deux prédicteurs d'exposition possible à la COVID-19 (peur de contracter la COVID-19 et contact avec des personnes contaminées ou susceptibles de l'être), ainsi que le prédicteur de bien-être ont été utilisés. La catégorie de référence était le groupe de jeunes « non hostiles ».

Ces résultats montrent que l'ajustement du modèle de prédiction permet une discrimination entre les groupes sur la base de 11 prédicteurs [χ^2 (n = 171) = 122,74, p < 0,001]. Globalement, ce modèle permet de classer correctement 70,8 % des jeunes parmi les trois groupes (non hostiles, légèrement hostiles et hostiles). Pour le groupe de jeunes « non hostiles », le modèle permet de classer correctement 79,2 % des jeunes de l'échantillon, alors que ce classement est de 48,8 % pour le groupe de jeunes « légèrement hostiles » et de 76,8 % pour le groupe de jeunes « hostiles ». Une évaluation de la performance du modèle à partir du R² de Nagelkerke démontre que celui-ci s'ajuste relativement bien à l'hostilité. En effet, sur une échelle de 0 à 1, où 1 représente le parfait ajustement, le R² de Nagelkerke est de 0,579, indiquant que le modèle explique 57,9 % de la variance de la variable hostilité pour les jeunes de l'échantillon.

Trois variables prédisent l'appartenance au groupe de jeunes « légèrement hostiles » : le genre masculin, le stress et le fait d'avoir été ou non en contact avec un cas possible ou confirmé de COVID-19. En effet, le fait d'être un homme est un facteur associé à l'appartenance au groupe de

jeunes « légèrement hostiles », les femmes ayant 5,7 fois plus de chances d'être dans le groupe de jeunes « non hostiles ». Un score élevé sur la sous-échelle de stress augmente également de 12,1 % le risque de se retrouver dans le groupe de jeunes « légèrement hostiles » plutôt que dans le groupe « non hostiles ». Finalement, avoir été en contact avec des personnes contaminées ou susceptibles de l'être fait en sorte que les jeunes présentent 3,7 fois plus de risques d'être dans le groupe « légèrement hostiles » que dans le groupe « non hostiles ».

Par ailleurs, comme observé au Tableau 4, le niveau de stress, le niveau de solitude et l'âge sont les trois prédicteurs de l'appartenance au groupe de jeunes « hostiles ». Ainsi, un niveau de stress élevé est associé à 28,4 % plus de risques de se retrouver dans le groupe de jeunes « hostiles », comparativement au groupe « non hostiles ». Lorsqu'un jeune fait l'expérience de plus de solitude, il a également 22,3 % plus de risques de se retrouver dans le groupe « hostiles ». Enfin, les personnes participantes les plus jeunes ont 1,4 fois plus de risques de se situer dans le groupe de jeunes « hostiles » que dans le groupe « non hostiles ». En d'autres termes, plus une personne est jeune, plus elle a de risques de présenter de l'hostilité.

Tableau 4

Régression logistique multinomiale

		B	Erreur standard	Wald	ddl	Sig.	Exp (B)
Légèrement hostiles	Constante	-0,471	2,127	0,049	1	0,825	
	Âge	-0,023	0,082	0,078	1	0,781	0,977
	Dépression	0,004	0,034	0,012	1	0,914	1,004
	Anxiété	0,008	0,051	0,026	1	0,873	1,008
	Stress	0,114	0,046	6,282	1	0,012	1,121
	Solitude	-0,108	0,082	1,732	1	0,188	0,897
	Provisions sociales	0,072	0,051	1,963	1	0,161	1,074
	Sexe [féminin]	-1,735	0,599	8,389	1	0,004	0,176
	Sexe [masculin]	0 ^b	.	.	0	.	.
	Peur de la COVID [non]	-0,255	0,465	0,300	1	0,584	0,775
	Peur de la COVID [oui]	0 ^b	.	.	0	.	.
	Contact avec la COVID [non]	1,308	0,653	4,009	1	0,045	3,698
	Contact avec la COVID [oui]	0 ^b	.	.	0	.	.
	Santé mentale perçue [amélioration]	-0,627	0,498	1,588	1	0,208	0,534
	Santé mentale perçue [détérioration]	0 ^b	.	.	0	.	.
Hostiles	Constante	0,410	2,265	0,033	1	0,856	
	Âge	-0,337	0,098	11,802	1	< 0,001	0,714

Dépression	0,052	0,038	1,861	1	0,173	1,053
Anxiété	-0,091	0,056	2,607	1	0,106	0,913
Stress	0,250	0,055	20,990	1	<0,001	1,284
Solitude	0,201	0,092	4,762	1	0,029	1,223
Provisions sociales	0,022	0,064	0,120	1	0,729	1,022
Sexe [féminin]	-0,577	0,788	0,536	1	0,464	0,562
Sexe [masculin]	0 ^b	.	.	0	.	.
Peur de la COVID [non]	0,581	0,560	1,079	1	0,299	1,789
Peur de la COVID [oui]	0 ^b	.	.	0	.	.
Contact avec la COVID [non]	0,646	0,647	0,996	1	0,318	1,908
Contact avec la COVID [oui]	0 ^b	.	.	0	.	.
Santé mentale perçue [Amélioration]	0,481	0,591	0,661	1	0,416	1,617
Santé mentale perçue [Détérioration]	0 ^b	.	.	0	.	.

DISCUSSION

À ce jour, les conséquences de la pandémie de COVID-19 ont fait l'objet de plusieurs études. Cependant, rares sont les études ayant porté sur les facteurs prédictifs de l'hostilité chez les jeunes, une conséquence importante de la pandémie pourtant rapportée par différents auteurs (Melegari et al., 2021; Singh et al., 2020). L'hostilité grandissante chez les jeunes est d'ailleurs soulignée par divers membres du personnel scolaire et constitue un enjeu important en contexte postpandémique (CSQ, 2025; Pelletier et al., 2025).

Le présent article suggère que l'âge, le genre, le stress et la solitude sont des facteurs prédictifs du niveau d'hostilité chez les jeunes en temps de pandémie. Ces variables contribuant à l'hostilité ont d'ailleurs déjà été identifiées dans certaines études, notamment en ce qui concerne le genre et l'âge. Ainsi, à l'instar de notre étude qui associe un niveau d'hostilité plus élevé chez les garçons, Baudry et al. (2021) soulignent que ces derniers ont été plus susceptibles d'être agressifs que les filles en temps de pandémie. Le fait que les adolescentes et les adolescents plus jeunes présentent des niveaux d'agressivité plus élevés dans l'étude de Melegari et al. (2021) est également cohérent avec les résultats de l'étude, qui stipulent que plus une personne est jeune, plus son niveau d'hostilité est élevé.

Par ailleurs, certaines études ont identifié un lien possible entre les comportements agressifs ou hostiles, et la détresse ressentie par les personnes adolescentes et les jeunes adultes en temps de pandémie (Baudry et al., 2021; Melegari et al., 2021). En ce sens, la présente étude indique que le stress est un facteur prédictif de l'hostilité chez les jeunes. Ces résultats semblent congruents avec le modèle de Lazarus et Folkman (1984), qui souligne qu'une situation de stress prolongé peut altérer les mécanismes d'adaptation et engendrer des réponses émotionnelles négatives, incluant l'hostilité. La solitude, qui a augmenté considérablement chez les jeunes en temps de pandémie (Bamps et al., 2024), est également un facteur prédictif de l'hostilité au sein de notre échantillon. Ce constat rejoint l'hypothèse, soulevée par Melegari et ses collaborateurs (2021), que les mesures de distanciation sociale découlant de la pandémie risquent d'avoir exacerbé les difficultés de régulation émotionnelle, favorisant ainsi l'hostilité. Cependant, contrairement au constat de Melegari et ses collaborateurs (2021), la présente étude ne permet pas de faire de lien entre la détresse vécue par les jeunes et des facteurs environnementaux. En effet, les résultats obtenus n'indiquent aucune différence significative entre les jeunes « non hostiles » et les autres en ce qui concerne les deux variables environnementales étudiées, soit la peur de consulter un professionnel de la santé et le fait d'avoir été en contact avec une personne contaminée à la COVID-19 ou susceptible de l'être. Malgré tout, il demeure possible que certains facteurs environnementaux contribuent à la détresse et à l'augmentation de l'hostilité chez les jeunes, mais que l'exposition au virus ne soit pas l'un de ces facteurs.

Les résultats de la présente étude permettent d'envisager des pistes afin d'intervenir auprès des jeunes, particulièrement ceux âgés de 14 à 17 ans qui présentent un risque plus élevé de développer des comportements hostiles. En raison de son rôle central dans le développement psychosocial des jeunes (Bowen et al., 2018), le milieu scolaire représente un espace stratégique pour la mise en place d'interventions concrètes visant à venir en aide aux jeunes susceptibles de développer des comportements hostiles en période de crise. En ce sens, des groupes de discussion encadrés par des intervenants scolaires pourraient offrir un espace pour que les jeunes puissent partager leurs expériences et développer des stratégies leur permettant de mieux s'adapter à la crise, en diminuant la solitude et l'isolement social. Par ailleurs, il semble aussi crucial que le personnel scolaire reçoive une formation continue sur la gestion des comportements hostiles et agressifs, afin d'être en mesure d'intervenir dans ces situations en hausse depuis la pandémie (CSQ, 2025; Pelletier et al., 2025). Cette formation permettrait de créer un environnement plus sûr et bienveillant pour les jeunes, en leur apportant un soutien émotionnel adéquat. Pour mettre en place ces interventions, il importe que les établissements scolaires établissent des partenariats avec des services communautaires et de santé mentale pour soutenir les familles dans la gestion de l'hostilité chez leurs jeunes.

CONCLUSION

Les résultats obtenus dans le cadre de la présente étude permettent de mieux comprendre les facteurs associés à des niveaux d'hostilité plus élevés chez les jeunes en temps de pandémie, notamment en ce qui concerne leur âge, leur genre, leur sentiment de solitude et leur niveau de stress. L'identification de ces facteurs permettra de mieux soutenir certains jeunes, entre autres ceux qui sont particulièrement sensibles au stress et à la solitude, en mettant à contribution le soutien provenant de leur famille et du milieu scolaire. Ces interventions semblent particulièrement importantes à développer, dans un contexte où les catastrophes naturelles, incluant les risques de pandémies, seront de plus en plus nombreuses dans les années à venir, tout en demeurant imprévisibles (Segondy, 2020).

Malgré sa pertinence et les pistes d'intervention qui s'en dégagent, cette étude présente certaines limites, la plus importante étant la méthode de recrutement. Comme seuls des volontaires ont été sollicités, il est possible que certains profils de personnes aient été amenés à remplir le questionnaire, et que les résultats obtenus ne soient pas représentatifs de l'ensemble de la population. Dans le même sens, le présent article repose sur des données qui n'ont pas été collectées uniquement auprès de jeunes, mais plutôt chez des personnes âgées de 14 ans et plus. Nous avons fait le choix de sélectionner les personnes de moins de 25 ans afin de constituer notre échantillon de jeunes, conformément à ce qui est suggéré par Arnett (2000) afin de considérer la période de l'adulte en émergence. Ce choix fait toutefois en sorte que les jeunes de notre échantillon présentent des caractéristiques et des réalités différentes, tant en ce qui concerne leur âge, leur occupation principale (fréquentation scolaire ou pas), de même que leurs caractéristiques développementales ou sociales. De plus, cet article documente les niveaux d'hostilité lors d'une période spécifique, soit au printemps 2020, ce qui ne permet pas de brosser un portrait complet de l'hostilité chez les jeunes tout au long de la pandémie. Or, compte tenu des multiples vagues de la COVID-19 et des changements dans les mesures sociosanitaires en vigueur au fil des mois, il semble pertinent de poursuivre les recherches afin de mieux comprendre l'évolution de l'hostilité dans un tel contexte. Ces recherches pourraient permettre d'identifier les effets à long terme de la pandémie sur le comportement des jeunes âgés de 14 à 24 ans afin d'y faire face dans un contexte postpandémique. Ces recherches semblent particulièrement pertinentes dans la mesure où certains jeunes sont susceptibles de vivre des problèmes persistants ou de présenter un « retard de détresse », en développant des séquelles à plus long terme après un tel événement (Osofsky et al., 2015; Self-Brown et al., 2013).

En outre, bien que la dégradation de la santé mentale des jeunes et leur isolement social aient été largement documentés dans le contexte de la pandémie, aucune étude n'a permis, à ce jour, d'établir un lien entre l'hostilité, la santé mentale et la solitude. Or, nos résultats indiquent que le stress et la solitude sont des facteurs prédictifs de l'hostilité chez les jeunes âgés de 14 à 24 ans. À ce sujet, Melegari et al. (2021) soulèvent l'hypothèse selon laquelle l'isolement social engendré par les mesures sanitaires a pu accroître les difficultés de gestion des émotions chez les jeunes, leur causant ainsi du stress. À la lumière de nos résultats, il est donc possible de se demander si la diminution des contacts avec les pairs a pu engendrer une perte de compétences sociales chez les jeunes, tout en contribuant à l'augmentation de leurs comportements hostiles. Cette hypothèse serait à confirmer lors d'études ultérieures.

Bibliographie

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. doi : <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>

Bamps, E., Achterhof, R., Lafit, G., Teixeira, A., Akcaoglu, Z., Hagemann, N., Hermans, K. S. F. M., Hiekkaranta, A. P., Janssens, J. J., Lecei, A., Myin-Germeys, I. et Kirtley, O. J. (2024). Changes in adolescents' daily-life solitary experiences during the COVID-19 pandemic: An experience sampling study. *BMC Public Health*, 24, 1172. doi : <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18458-1>

Baron, M. et Blouin, P. (2020). *Ma vie et la pandémie au Québec – MAVIPAN. Méthodes. Rapport méthodologique – volet informations générales* [version du 2 novembre 2020]. CIUSSS de la Capitale-Nationale et Université Laval.

Baudry, C., Pearson, J., Massé, L., Ouellet, G., Bégin, J.-Y., Couture, C., Gilbert, E., Slater, E. et Burton, K. (2021). Adaptation psychosociale et santé mentale des jeunes vivant en contexte de pandémie lié à la COVID-19 au Québec, Canada : données descriptives et préliminaires. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 62(1), 80-91. (<https://doi.org/10.1037/cap0000271>) doi : <https://doi.org/10.1037/cap0000271>

Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É. et St-Arnaud, P. (2018). La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation. Dans J. Laforest, P. Maurice, et L. M. Bouchard (dir.), *Rapport québécois sur la violence et la santé* (p. 200-228). Institut national de santé publique du Québec.

Branquinho, C., Kelly, C., Arevalo, L. C., Santos, A. et Gaspar de Matos, M. (2020). "Hey, we also have something to say" : A qualitative study of Portuguese adolescents' and young people's experiences under COVID-19. *Journal of community psychology*, 48(8), 2740-2752. doi : <https://doi.org/10.1002/jcop.22453>

Caron, J. (2013). A validation of the Social Provisions Scale: the SPS-10 items. [Une validation de la forme abrégée de l'Échelle de provisions sociales : l'ÉPS-10 items]. *Santé mentale au Québec*, 38(1), 297-318. (<https://doi.org/10.7202/1019198ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1019198ar>

Centrale des syndicats du Québec (CSQ). (2025). *Hausse de la violence en milieu scolaire : il faut agir rapidement*. (<https://www.lacsq.org/actualite/hausse-de-la-violence-en-milieu-scolaire-il-faut-agir-rapidement>)

De Grâce, G.-R., Joshi, P., & Pelletier, R. (1993). L'Échelle de solitude de l'Université Laval (ÉSUL): validation canadienne-française du UCLA Loneliness Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*.doi : <https://doi.org/10.1037/t97014-000>

Deng, S. et Feng, X. (2021). How perceived threat of COVID-19 related to aggressive tendencies during the pandemic in Hubei Province and other regions of China: Mediators and moderators. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 41(6), 4439-3362. (<https://doi.org/10.1007/s12144-021-01792-7>) doi : <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01792-7>

Derogatis, L. R. (1994). *Symptom Checklist-90-R: Administration, scoring & procedure manual for the revised version of the SCL-90*. National Computer System.

Favre, D. (2019). Chapitre 9 : Comprendre la violence pour mieux intervenir auprès des jeunes. Dans *Transformer la violence des élèves : Cerveau, motivations et apprentissage* (p. 85-104). Dunod. doi : <https://doi.org/10.3917/dunod.favre.2019.01>

Institut national d'excellence en santé et en services sociaux (INESSS, 2020). *COVID-19 et les moyens ou interventions mis en place pour limiter les conséquences négatives des mesures restrictives sur le développement et le bien-être des jeunes*. (https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/COVID-19/COVID-19_INESSS_Deconfinement_jeunes.pdf)

Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M. et Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *The journal of Pediatrics*, 221, 264-266. (<https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>

Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.

LeBlanc, A., Baron, M., Blouin, P., Tarabulsky, G., Routhier, F., Mercier, C., Després, J.-P., Hébert, M., De Koninck, Y., Cellard, C., Collin-Vézina, D., Côté, N., Dionne, É., Fleet, R., Gagné, M.-H., Isabelle, M., Lessard, L., Menear, M., Merette, C., Ouellet, M.-C., Roy, M.-A., Saint-Jacques, M.-C. et Savard, C. (2022). For a structured response to the psychosocial consequences of the restrictive measures imposed by the global COVID-19 health pandemic: The MAVIPAN longitudinal prospective cohort study protocol. *BMJ open*, 12(4), e048749. doi : <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-048749>

Lovibond, S. H. et Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the depression anxiety stress scales* (2^e éd.). Psychology Foundation of Australia. doi : <https://doi.org/10.1037/t01004-000>

McMahon, S. D., Worrell, F. C., Reddy, L. A., Martinez, A., Espelage, D. L., Astor, R. A., Anderman, E. M., Valido, A., Swenski, T., Perry, A. H., Dudek, C. M. et Bare, K. (2024). Violence and aggression against educators and school personnel, retention, stress, and training needs: National survey results. *The American psychologist*, 79(7), 903-919. (<https://doi.org/10.1037/amp0001348>) doi : <https://doi.org/10.1037/amp0001348>

- Melegari, M. G. (2021). Identifying the impact of the confinement of Covid-19 on emotional-mood and behavioural dimensions in children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Psychiatry Research*, 296, 113692. doi : <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113692>
- Napolitano, S. C., Balling, C. E., Peckinpaugh, I., Samuel, D. B. et Lane, S. P. (2023). Perceived social support attenuates increased hostile reactions to traumatic threat. *Journal of clinical psychology*, 79(11), 2566-2582. (<https://doi.org/10.1002/jclp.23567>) doi : <https://doi.org/10.1002/jclp.23567>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. et Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in psychology*, 11, 2986. (<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Osofsky, J. D., Osofsky, H. J., Weems, C. F., King, L. S. et Hansel, T. C. (2015). Trajectories of posttraumatic stress disorder symptoms among youth exposed to both natural and technological disasters. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(12), 1347-1355. doi : <https://doi.org/10.1111/jcpp.12420>
- Parola, A., Rossi, A., Tessitore, F., Troisi, G. et Mannarini, S. (2020). Mental health through the COVID-19 quarantine: a growth curve analysis on Italian young adults. *Frontiers in psychology*, 11, 567484. doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567484>
- Pelletier, M., Lafantaisie, M., Nicolakakis, N., Perron, S., Sylvain-Morneau, J., Jauvin, N., Viviers, S., Chevrier, A.-A. et Vézina, M. (2025). *Étude menée auprès du personnel scolaire du Québec sur l'état de santé mentale et l'exposition aux risques psychosociaux du travail*. Institut national de santé publique du Québec.
- Printz, U., Nutzinger, D. O., Schulz, H., Petermann, F., Braukhaus, C., et Andreas, S. (2013). Comparative psychometric analyses of the SCL-90-R and its short versions in patients with affective disorders, *BMC Psychiatry* (<https://bmcp psychiatry.biomedcentral.com/>) , 13, 104. doi : <https://doi.org/10.1186/1471-244X-13-104>
- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472–480. (<https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.3.472>) doi : <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.3.472>
- Scharf, N., Benita, M. et Benish-Weisman, M. (2023). Emotion regulation styles and Adolescent adjustment following a COVID-19 lockdown. *Stress and Health*, 40(1), e3274. doi : <https://doi.org/10.1002/smi.3274>
- Segondy, M. (2020). Les coronavirus humains. *Revue Francophone des Laboratoires*, 2020(526), 32-39. doi : [https://doi.org/10.1016/S1773-035X\(20\)30311-7](https://doi.org/10.1016/S1773-035X(20)30311-7)
- Self-Brown, S., Lai, B. S., Thompson, J. E., McGill, T. et Kelley, M. L. (2013). Posttraumatic stress disorder symptom trajectories in Hurricane Katrina affected youth. *Journal of affective disorders*, 147(1-3), 198-204. doi : <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.002>
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G. et Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry research*, 293, 113429. doi : <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- Taggart, F., Stewart-Brown, S., & Parkinson, J. (2015). *Warwick–Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): User guide (Version 2)*. NHS Health Scotland. (<https://warwick.ac.uk/fac/med/research/platform/wemwb>)
- Zebdi, R., Plateau, E., Delalandre, A., Vanwallegem, S., Chahed, M., Hentati, Y., Chaudoye, G., Moreau, E. et Lignier, B. (2022). Étude CONFAMI : effets du confinement durant l'épidémie de la COVID-19 sur la vie des enfants et leur famille. *L'Encéphale*, 48(6), 647-652. doi : <https://doi.org/10.1016/j.encep.2021.06.021>

Climat scolaire et soutien à la radicalisation violente du personnel enseignant au Québec en contexte de pandémie de COVID-19 : facteurs de risque et facteurs de protection
School climate and teacher support for violent radicalization in Quebec in the context of the COVID-19 pandemic: Risk factors and protective factors
Ambiente escolar y apoyo a la radicalización violenta del personal docente en Quebec en contexto de pandemia de COVID-19: factores de riesgo y factores de protección

Geneviève Audet, Diana Miconi, Manon Aigoïn et Cécile Rousseau

Volume 53, numéro 2, automne 2025

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1122429ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1122429ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Audet, G., Miconi, D., Aigoïn, M. & Rousseau, C. (2025). Climat scolaire et soutien à la radicalisation violente du personnel enseignant au Québec en contexte de pandémie de COVID-19 : facteurs de risque et facteurs de protection. *Éducation et francophonie*, 53(2). <https://doi.org/10.7202/1122429ar>

Résumé de l'article

Le soutien à la radicalisation violente en milieux éducatifs préoccupe les écoles. Il a été documenté chez des élèves de collège et d'écoles secondaires. Qu'en est-il du personnel enseignant? Cette étude examine les associations entre détresse psychologique, climat dans le milieu de travail et expériences d'adversité sociale, de même qu'avec le soutien à la radicalisation violente de personnes enseignantes d'origines diverses dans des écoles primaires et secondaires de différentes régions du Québec au cours des deux premières vagues de la COVID-19. De plus, elle explore si ces associations varient entre les personnes enseignantes issues de l'immigration et celles d'implantation plus ancienne. Au total, 891 personnes enseignantes ont répondu à un questionnaire en ligne. Des analyses de régression linéaire ont montré qu'un engagement professionnel plus important et une meilleure santé mentale étaient associés à moins de soutien à la radicalisation violente. Plus d'expériences de violence était un facteur de risque pour le soutien à la radicalisation violente, et ce, surtout pour les personnes issues de l'immigration. Ces résultats suggèrent que la promotion d'un climat de travail plus positif et inclusif, ainsi que le soutien psychologique au personnel enseignant représentent des pistes prometteuses pour réduire les risques de violence en milieu éducatif.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2025

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Climat scolaire et soutien à la radicalisation violente du personnel enseignant au Québec en contexte de pandémie de COVID-19 : facteurs de risque et facteurs de protection

School climate and teacher support for violent radicalization in Quebec in the context of the COVID-19 pandemic: Risk factors and protective factors

Ambiente escolar y apoyo a la radicalización violenta del personal docente en Quebec en contexto de pandemia de COVID-19: factores de riesgo y factores de protección

Geneviève AUDET

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Diana MICONI

Université de Montréal, Québec, Canada

Manon AIGOIN

Université de Montréal, Québec, Canada

Cécile ROUSSEAU

Université McGill, Québec, Canada

Résumé

Le soutien à la radicalisation violente en milieux éducatifs préoccupe les écoles. Il a été documenté chez des élèves de collège et d'écoles secondaires. Qu'en est-il du personnel enseignant? Cette étude examine les associations entre détresse psychologique, climat dans le milieu de travail et expériences d'adversité sociale, de même qu'avec le soutien à la radicalisation violente de personnes enseignantes d'origines diverses dans des écoles primaires et secondaires de différentes régions du Québec au cours des deux premières vagues de la COVID-19. De plus, elle explore si ces associations varient entre les personnes enseignantes issues de l'immigration et celles d'implantation plus ancienne. Au total, 891 personnes enseignantes ont répondu à un questionnaire en ligne. Des analyses de régression linéaire ont montré qu'un engagement

professionnel plus important et une meilleure santé mentale étaient associés à moins de soutien à la radicalisation violente. Plus d'expériences de violence était un facteur de risque pour le soutien à la radicalisation violente, et ce, surtout pour les personnes issues de l'immigration. Ces résultats suggèrent que la promotion d'un climat de travail plus positif et inclusif, ainsi que le soutien psychologique au personnel enseignant représentent des pistes prometteuses pour réduire les risques de violence en milieu éducatif.

Abstract

Support for violent radicalization in educational settings is a concern for schools. This phenomenon has been documented among college and high school students, but how about teachers? In the context of the first two waves of COVID-19, this study examines connections between psychological distress, workplace climate and experiences of social adversity in relation to teacher support for violent radicalization. The teachers were from diverse backgrounds and were working in primary and secondary schools across Quebec. It also explores whether these associations differ between teachers from an immigrant background and those with longstanding presence in Quebec. A total of 891 teachers responded to an online questionnaire. Linear regression analyses showed that greater professional engagement and better mental health were associated with less support for violent radicalization. More experiences of violence were a risk factor for supporting violent radicalization, especially among people from an immigrant background. These findings suggest that promoting a more positive and inclusive work environment, as well as providing psychological support to teachers, are promising avenues for reducing risks of violence in educational settings.

Resumen

El apoyo a la radicalización violenta en los entornos educativos preocupa las escuelas. Se ha documentado en alumnos del colegio y de escuelas secundarias. ¿Qué ocurre con el personal docente? Este estudio examina las asociaciones entre sufrimiento psicológico, ambiente laboral y experiencias de adversidad social, así como con el apoyo a la radicalización violenta de personas docentes de diversos orígenes en escuelas primarias y secundarias de diferentes regiones de Quebec durante las dos primeras oleadas de COVID 19. Además, examina si estas asociaciones varían entre las personas docentes procedentes de la inmigración y las de implantación más antigua. En total, 891 personas docentes respondieron un cuestionario en línea. Análisis de regresión lineal mostraron que un compromiso profesional más importante y una mejor salud mental eran asociados a menos apoyo a la radicalización violenta. Más experiencias de violencia eran un factor de riesgo para el apoyo a la radicalización violenta, y esto, sobre todo para las personas procedentes de la inmigración. Estos resultados sugieren que la promoción de un ambiente laboral más positivo e inclusivo así como el apoyo psicológico al personal docente representan pistas prometedoras para reducir los riesgos de violencia en entorno educativo.

INTRODUCTION

Dans le cadre de cet article, nous présentons les résultats d'une recherche qui avait comme objectif général de documenter les facteurs de risque et les facteurs de protection liés au soutien à la radicalisation violente (RV) de personnes enseignantes au Québec. Les données que nous présentons ont été collectées de manière concomitante avec les deux premières vagues de la COVID-19, ce qui nous permet d'éclairer ce phénomène pendant la pandémie, une crise sanitaire et sociétale qui a accentué les inégalités sociales et les polarisations, notamment à l'école (Magnan et al., 2020; Santavicca et al., 2022; Venkatesh et al., 2021), et qui nous apparaît avoir constitué un marqueur symbolique dans un processus de transformation sociale déjà en cours. Nous identifierons ensuite des pistes d'action pour les écoles.

CONTEXTE

Les polarisations sociales, c'est-à-dire la tendance de la population à se positionner dans des valeurs et des idées opposées dans la société face à des thèmes sensibles, sont en augmentation et constituent un terrain fertile pour le développement d'idées radicales. Que l'on pense aux débats sur l'immigration, le genre, l'identité ou à des enjeux ciblés comme les mesures sanitaires durant la pandémie, les polarisations sont multiples et entrecroisées, et elles peuvent mener, au-delà de la radicalisation des opinions, à la radicalisation des comportements, à des dérives haineuses et, finalement, au recours à la violence (Rousseau et al., 2017).

La radicalisation ne représente pas une menace pour la société, sauf si elle est liée à la violence ou à d'autres actes illégaux, comme l'incitation à la haine. La RV est un processus par lequel une personne ou un groupe manifeste la volonté de recourir à l'utilisation de la violence ou de moyens non démocratiques, ou de soutenir ou de faciliter une telle utilisation, afin de provoquer des changements dans la société (Schmid, 2013). Si la RV a initialement été associée à la radicalisation religieuse, nos récents travaux auprès d'élèves d'écoles secondaires montrent que les idéologies se modifient rapidement et qu'elles se combinent, ouvrant ainsi la porte à des idéologies dites « hybrides » (Miconi et al., 2023). Il importe de préciser que nous nous intéressons aux attitudes face à la RV et non aux comportements; c'est ce qui distingue le soutien à la RV de la RV en tant que telle.

Au Québec, notre équipe a documenté le soutien à la RV chez des élèves de collège (Rousseau et al., 2016) et d'élèves d'écoles secondaires (Miconi et al., 2023); l'accent a rarement été mis sur leurs personnels. Or, la polarisation et la radicalisation ne sont pas seulement l'apanage des jeunes; pensons notamment aux polémiques autour de la place de la religion dans les écoles qui rejaillissent dans l'espace public et qui créent, encore aujourd'hui, des divisions dans les équipes-écoles. On peut également penser à l'obligation du port du masque et de la vaccination pour le personnel scolaire en temps de pandémie (Santavicca et al., 2022).

Des polarisations en milieux scolaires, chez les jeunes et chez le personnel scolaire, sont de plus en plus rapportées en Amérique du Nord (Mayer et al., 2024; Miconi et al., 2025) et en Europe (de Haan, 2023), soulignant le rôle clé que les milieux éducatifs peuvent jouer dans la prévention de la RV. Examiner la radicalisation possible du personnel scolaire est délicat et peut être interprété comme potentiellement blâmant. Mais dans un contexte où toute institution devient un reflet des communautés qu'elle dessert, un exercice réflexif devient essentiel à l'élaboration de solutions misant sur l'hétérogénéité de notre société.

Les milieux scolaires québécois jouent un rôle central dans la mise en oeuvre de l'équité et dans la réduction des inégalités (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec [MEES], 2017), le tout dans un climat « de bienveillance, de bien-être et de sécurité des élèves » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2023, p. 27). Par ailleurs, depuis 2015, suite au Plan d'action gouvernemental *La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble* (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2015), le ministère de l'Éducation s'engage dans la prévention de la RV en milieux scolaires, notamment en « favoris[ant] le rapprochement, le dialogue et les relations interculturelles harmonieuses » (MEQ, 2024, p. 23).

Dans une recherche portant sur le climat scolaire d'établissements secondaires, Archambault et al. (2019) ont mis en évidence que les relations entre le personnel d'origines diverses sont difficiles, voire tendues. De plus, il a été documenté que la pandémie de COVID-19 a eu des effets sur la santé mentale des personnes enseignantes au Québec (Miconi et al., 2024), ailleurs au Canada (Hutchison et al., 2022) et dans le monde (Santiago et al., 2023). En contexte québécois, notre équipe a pu démontrer que les personnes enseignantes issues de l'immigration rapportaient, d'une part, davantage de discrimination au travail et des relations de travail de qualité moindre et, d'autre part, plus d'engagement au travail (Miconi et al., 2024). Dans un tel contexte, il est essentiel d'investiguer le soutien à la RV à l'école, pas seulement chez les élèves, mais surtout avec les membres du personnel scolaire québécois.

Ainsi, dans cet article, nous souhaitons :

1. Identifier les associations entre variables sociodémographiques et soutien à la RV;
2. Identifier les associations de potentiels facteurs de risque et de protection (détresse psychologique, climat dans le milieu de travail, événements de vie adverses) avec le soutien à la RV;
3. Explorer si le rôle joué par la détresse psychologique, le climat de travail et l'adversité sociale sur le soutien à la RV diffère entre les personnes enseignantes issues de l'immigration (première et deuxième générations) et celles d'implantation plus ancienne (troisième génération et plus).

MÉTHODOLOGIE

Personnes participantes

Au total, 891 membres du personnel enseignant ayant soumis leur questionnaire ont été inclus dans cette étude. Les personnes participantes étaient âgées de 22 à 72 ans (âge moyen = 44,4, ET = 9,23; composition à 82,5 % de femmes, soit n = 735). Parmi ces personnes, 8,9 % étaient immigrantes de première génération (nées en dehors du Canada) et 7 % de deuxième génération (nées au Canada d'au moins un parent né à l'extérieur du Canada). Pour des raisons statistiques, les personnes de première et de deuxième génération ont dû être réunies dans le groupe des personnes enseignantes issues de l'immigration. Elles représentent au total 15,9 % (n = 140) de l'échantillon (avec 11 personnes participantes qui n'ont pas répondu à la question). La majorité des personnes participantes (82,5 %, n = 735) sont nées au Canada de parents nés au Canada, donc d'implantation plus ancienne (troisième génération ou plus).

Les personnes participantes travaillaient dans des écoles primaires (n = 565) et secondaires (n = 316) de différentes régions. Au total, 93,3 % (n = 831) d'entre elles travaillaient dans une école du secteur francophone et 6,2 % (n = 55) du secteur anglophone. Bien qu'elles proviennent de régions administratives différentes, la moitié (50 %, n = 450) oeuvraient à Montréal, un peu plus de

14 % dans la Capitale-Nationale (n = 129), près de 14 % (n = 122) en Montérégie, près de 13 % (n = 114) dans la région de Lanaudière/Laurentides/Laval et près de 8 % (n = 69) dans une autre région de la province. La grande majorité (98 %; n = 874) exerçait dans le réseau public, et 1,1 % (n = 10) dans le réseau privé. Aussi, les trois-quarts (75,2 %, n = 670) enseignaient dans des classes ordinaires, un peu plus de 13 % (n = 119) dans des classes d'adaptation scolaire et sociale, et 4 % (n = 36) dans des classes d'élèves en apprentissage du français. Finalement, la grande majorité (92,4 %, n = 823), au moment de répondre au questionnaire, enseignait à temps plein (permanent, contractuel, etc.).

Les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des personnes participantes sont présentées dans le Tableau 1.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes et statistiques descriptives des variables de l'étude pour l'échantillon total (n = 891) ainsi que pour les personnes enseignantes issues (n = 140) et non issues de l'immigration (n = 740)

Caractéristiques	Total (N = 891)	Non issues de l'immigration (N = 740)	Issues de l'immigration (N = 140)	p
Genre				0,033
Femme	735 (82,5 %)	620 (83,8 %)	107 (76,4 %)	
Homme	149 (16,7 %)	116 (15,7 %)	33 (23,6 %)	
Manquantes	7 (0,8 %)	4 (0,5 %)	0 (0 %)	
Religion				0,005
Aucune religion	382 (42,9 %)	333 (45,0 %)	44 (31,4 %)	
Religion	499 (56,0 %)	402 (54,3 %)	94 (67,1 %)	
Manquantes	10 (1,1 %)	5 (0,7 %)	2 (1,4 %)	
École				0,276
Préscolaire/Primaire	565 (63,4 %)	463 (62,6 %)	95 (67,9 %)	
Secondaire	316 (35,5 %)	271 (36,6 %)	44 (31,4 %)	
Manquantes	10 (1,1 %)	6 (0,8 %)	1 (0,7 %)	
Années d'expérience en enseignement				0,070
Dix ans ou moins	190 (21,3 %)	151 (20,4 %)	39 (27,9 %)	
Plus de 10 ans	693 (77,8 %)	584 (78,9 %)	101 (72,1 %)	
Manquantes	8 (0,9 %)	5 (0,7 %)	0 (0 %)	
Région				< 0,001
Montréal	450 (50,5 %)	349 (47,2 %)	97 (69,3 %)	
Capitale-Nationale	129 (14,5 %)	120 (16,2 %)	9 (6,4 %)	
Montérégie	122 (13,7 %)	104 (14,1 %)	17 (12,1 %)	
Lanaudière/Laurentides/Laval	114 (12,8 %)	101 (13,6 %)	11 (7,9 %)	
Autre	69 (7,7 %)	64 (8,6 %)	4 (2,9 %)	
Manquantes	7 (0,8 %)	2 (0,3 %)	2 (1,4 %)	
Discrimination				< 0,001
Non	494 (55,4 %)	439 (59,3 %)	50 (35,7 %)	
Oui	326 (36,6 %)	241 (32,6 %)	82 (58,6 %)	
Manquantes	71 (8,0 %)	60 (8,1 %)	8 (5,7 %)	
Exposition à la violence				0,041
Non	545 (61,2 %)	466 (63,0 %)	73 (52,1 %)	
Oui	340 (38,2 %)	274 (37,0 %)	64 (45,7 %)	
Manquantes	6 (0,7 %)	0 (0 %)	3 (2,1 %)	
Seuil de dépression				0,698
En dessous du seuil clinique	422 (47,4 %)	356 (48,1 %)	64 (45,7 %)	
Au-dessus du seuil clinique	442 (49,6 %)	366 (49,5 %)	72 (51,4 %)	

Manquantes	27 (3,0 %)	18 (2,4 %)	4 (2,9 %)	
Seuil d'anxiété				0,613
En dessous du seuil clinique	550 (61,7 %)	457 (61,8 %)	86 (61,4 %)	
Au-dessus du seuil clinique	309 (34,7 %)	264 (35,7 %)	44 (31,4 %)	
Manquantes	32 (3,6 %)	19 (2,6 %)	10 (7,1 %)	
Âge				0,114
Moyenne (SD)	44,4 (9,23)	44,2 (9,07)	45,5 (10,1)	
Médiane (Min, Max)	45,0 [22,0; 72,0]	45,0 [22,0; 67,0]	46,0 [22,0; 72,0]	
Manquantes	5 (0,6 %)	2 (0,3 %)	0 (0 %)	
Dépression				0,385
Moyenne (SD)	1,87 (0,583)	1,88 (0,590)	1,83 (0,554)	
Médiane (Min, Max)	1,80 [1,00; 3,80]	1,80 [1,00; 3,80]	1,83 [1,00; 3,20]	
Manquantes	27 (3,0 %)	18 (2,4 %)	4 (2,9 %)	
Anxiété				0,052
Moyenne (SD)	1,67 (0,497)	1,69 (0,507)	1,60 (0,439)	
Médiane (Min, Max)	1,60 [1,00; 3,70]	1,60 [1,00; 3,70]	1,50 [1,00; 2,80]	
Manquantes	32 (3,6 %)	19 (2,6 %)	10 (7,1 %)	
Stress lié à la Covid				0,147
Moyenne (SD)	5,73 (1,28)	5,77 (1,19)	5,60 (1,63)	
Médiane (Min, Max)	6,00 [1,00; 7,00]	6,00 [1,00; 7,00]	6,00 [1,00; 7,00]	
Manquantes	10 (1,1 %)	4 (0,5 %)	3 (2,1 %)	
Engagement au travail				0,175
Moyenne (SD)	4,58 (0,931)	4,56 (0,909)	4,68 (1,06)	
Médiane (Min, Max)	4,78 [0; 6,00]	4,67 [0,556; 6,00]	5,00 [0; 6,00]	
Manquantes	14 (1,6 %)	6 (0,8 %)	5 (3,6 %)	
Conflits interpersonnels				0,776
Moyenne (SD)	7,00 (2,65)	6,99 (2,66)	7,06 (2,62)	
Médiane (Min, Max)	7,00 [4,00; 20,0]	6,00 [4,00; 20,0]	6,50 [4,00; 15,0]	
Manquantes	9 (1,0 %)	3 (0,4 %)	2 (1,4 %)	
Soutien à la RV				0,019
Moyenne (SD)	7,22 (4,32)	7,08 (4,09)	8,02 (5,39)	
Médiane (Min, Max)	6,00 [4,00; 28,0]	6,00 [4,00; 28,0]	6,00 [4,00; 28,0]	
Manquantes	10 (1,1 %)	6 (0,8 %)	1 (0,7 %)	

Note. Les valeurs p des tests du chi carré et de l'ANOVA pour évaluer les différences entre personnes enseignantes issues et non issues de l'immigration sont rapportée

Collecte des données

Les données ont été collectées de manière concomitante avec les deux premières vagues de la COVID-19, c'est-à-dire d'octobre 2020 à mars 2021, à l'aide d'un questionnaire en ligne créé et ouvert sur la plateforme LimeSurvey© disponible en français et en anglais. Les personnes participantes ont été recrutées par effet boule de neige à travers le Québec. Le projet a été décrit comme une étude sur des contextes de polarisation sociale, s'intéressant aux vulnérabilités et à la résilience du personnel enseignant en milieu scolaire québécois. Les personnes pouvaient participer à l'étude si elles étaient membres du personnel scolaire d'établissements d'ordre préscolaire, primaire ou secondaire. Elles ont donné leur accord en validant un formulaire de

consentement en ligne. Le projet a été approuvé par le comité éthique de l'Université du Québec à Montréal.

Mesures

Attitudes positives envers la RV. La sous-échelle d'intention de radicalisme (*Radicalism Intention Scale*; Moskalkenko et McCauley, 2009), issue des échelles d'intention d'activisme et de radicalisme, a été utilisée pour mesurer les intentions de RV. Dans ce questionnaire d'autoévaluation, les personnes évaluent leur disposition à soutenir ou à participer à des comportements illégaux ou violents, au nom de leur groupe ou de leur organisation, à travers quatre items tels que « Soutenir une organisation qui se bat pour les droits de mon groupe même si parfois l'organisation a recours à la violence » et « Participer à une manifestation publique contre l'oppression de mon groupe même si la manifestation pourrait [sic] devenir violente ». Pour ce faire, elles indiquent sur une échelle de type Likert, allant de 1 (je désapprouve complètement) à 7 (j'approuve complètement), à quel point elles sont en accord ou non avec les énoncés. L'attitude positive envers la RV était calculée en additionnant les items afin d'obtenir un score total, la fourchette de score possible allant de 4 à 28. Plus les scores étaient élevés, plus le soutien à la RV était grand. L'échelle est la mesure la plus utilisée des attitudes envers la RV. Elle a été traduite et rétrotraduite dans plusieurs langues, dont le français, et utilisée par des personnes chercheuses à travers le monde et auprès d'échantillons présentant des caractéristiques sociodémographiques variées (Frounfelker et al., 2021; Pavlović et al., 2022). Dans cette étude, la cohérence interne (Cronbach et oméga de McDonald; Green et Yang, 2009) de la vision globale de l'attitude positive envers la RV était respectivement de 0,76 et 0,77.

Adversité sociale

Discrimination perçue. L'échelle de discrimination perçue (Noh et al., 1999) a été utilisée pour documenter l'expérience de la discrimination. Il s'agit d'un questionnaire d'autoévaluation invitant les personnes à renseigner leur expérience de discrimination pour une liste de motifs (par exemple, la langue ou le genre) et de contextes (par exemple, dans le milieu du travail ou lors de la recherche de logement). Dans cette étude, deux sous-échelles ont été choisies, une première concernant le cadre de la discrimination, parmi sept contextes (7 items) proposés, et une seconde portant sur la discrimination, parmi neuf raisons proposées (9 items). Pour ces 16 items au total, les modalités de réponses étaient dichotomiques (oui, non). En fonction des réponses, deux groupes ont été constitués : (1) les personnes ayant été victimes de discrimination dans au moins un des énoncés (c'est-à-dire au moins une réponse positive), et (2) celles n'ayant signalé aucune discrimination dans aucun domaine (c'est-à-dire toutes les réponses négatives). Cette échelle a été utilisée dans le contexte québécois dans plusieurs études (Miconi et al., 2022; Rousseau et al., 2019).

Exposition à la violence. Trois questions utilisées dans l'Enquête Santé Québec sur les communautés culturelles (Rousseau et Drapeau, 2004) ont été sélectionnées pour mesurer l'exposition à la violence. Les personnes devaient répondre par oui ou par non aux questions suivantes : (1) si elles avaient été témoins ou victimes d'actes de violence dans un contexte social et/ou politique; (2) si elles avaient vécu une expérience personnelle de persécution et (3) si elles avaient été témoins ou victimes d'événements violents impliquant un proche. Les personnes participantes ayant répondu oui à au moins une des questions ont été classées comme « exposées à la violence ».

Détresse psychologique

Dépression et anxiété. La liste de contrôle des symptômes de Hopkins-25 (HSCL-25; Derogatis et al., 1974) a été utilisée pour mesurer la détresse psychologique. Il s'agit d'un questionnaire d'autoévaluation visant à dépister les niveaux de dépression et d'anxiété. Les personnes sont

évaluées sur une échelle de type Likert allant de 1 (pas du tout) à 4 (énormément), parmi 10 symptômes d'anxiété (tels que des maux de tête ou des tremblements) et 15 symptômes de dépression (tels que pleurer facilement ou ressentir un sentiment de solitude), pour cerner à quel point elles ont vécu ces symptômes au cours des sept derniers jours. La sévérité des symptômes de dépression et d'anxiété est calculée en faisant la moyenne des réponses aux items de dépression et d'anxiété (fourchette : 1-4). La liste de contrôle des symptômes de Hopkins-25 exige un score seuil de 1,75 pour indiquer une dépression ou une anxiété cliniquement significative. Les qualités psychométriques du HSCL-25 sont bien établies à travers plusieurs contextes culturels et plusieurs langues, en incluant le français (Nabbe et al., 2019). Dans cette étude, l'alpha de Cronbach et l'oméga de McDonald pour le score de dépression étaient tous deux de 0,91, et pour le score d'anxiété de 0,86 pour les deux également.

Stress lié à la COVID-19. Le stress lié à la COVID-19 a été mesuré avec l'item suivant : « Le contexte actuel de pandémie a amené beaucoup de transformations dans votre environnement. Considérez-vous que cette situation est moins stressante ou plus stressante que votre situation habituelle au travail? » Les personnes répondaient sur une échelle Likert allant de 1 (moins stressante) à 7 (plus stressante), avec des scores plus élevés indiquant un plus grand stress au travail en lien avec la pandémie.

Climat au travail

Engagement des personnes employées. L'échelle d'engagement au travail d'Utrecht (UWES; Schaufeli et al., 2006), sous sa forme courte, a été utilisée pour mesurer l'engagement. Ce questionnaire d'autoévaluation comprend neuf items, ayant de bonnes propriétés psychométriques et une validité transculturelle. Les items sont présentés sous forme d'énoncés descriptifs, et, dans le cadre de cette étude, les personnes ont évalué, sur une échelle de fréquence allant de 0 (jamais) à 6 (tous les jours), à quel point chaque énoncé s'applique à elles (par exemple : « Je suis complètement absorbé(e) par mon travail »). Un score moyen est obtenu pour l'échelle globale (variable entre 0 et 6) et un score élevé signifie un niveau élevé d'engagement au travail. La version française de l'échelle a été validée en démontrant de bonnes propriétés psychométriques (Zecca et al., 2015). L'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald pour cette échelle dans notre échantillon étaient de 0,90.

Conflits interpersonnels au travail. L'échelle de conflit interpersonnel au travail (ICAWS; Spector et Jex, 1998) a été utilisée pour mesurer les conflits entre les membres du personnel scolaire. Il s'agit d'un questionnaire d'autoévaluation comprenant quatre items se référant à la fréquence des conflits ou disputes sur le lieu de travail, ainsi que les comportements grossiers entre collègues (par exemple : « À quelle fréquence vos collègues se comportent-ils de manière grossière ou désagréable avec vous? »). Pour répondre à ces quatre items, les personnes évaluent, sur une échelle de type Likert allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent), à quel point elles ont fait l'expérience de chaque énoncé. Le conflit interpersonnel était calculé en additionnant les items afin d'obtenir un score total. Des scores plus élevés indiquaient des conflits avec les autres plus fréquents, la fourchette de score possible allant de 4 à 20. Les qualités psychométriques de l'échelle sont bien établies à travers plusieurs contextes culturels et plusieurs langues, incluant le français (Schaufeli et al., 2006). L'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald pour cette échelle dans notre échantillon étaient respectivement de 0,82 et 0,84.

Analyse des données

Les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel R (R Core Team, 2017). L'ANOVA et le test chi-carré ont été employés pour examiner les différences entre les personnes enseignantes issues de l'immigration et d'implantation plus ancienne dans le soutien à la RV, l'adversité sociale (discrimination perçue et exposition à la violence), la détresse psychologique (dépression, anxiété,

stress lié à la COVID-19), le climat de travail (engagement et conflits au travail) et les caractéristiques sociodémographiques. Avant les analyses multivariées, les scores de dépression, anxiété, stress lié à la COVID-19, engagement et conflits au travail ont été standardisés, permettant ainsi d'inférer l'effet d'une augmentation d'un écart-type (ET) de l'exposition sur les scores de soutien à la RV. Moins de 5 % des données étaient manquantes pour chaque variable et la suppression par paire (*pairwise deletion*) a été utilisée dans les analyses.

L'effet des variables sociodémographiques (genre, âge, génération d'immigration, croyance religieuse, années d'enseignement, niveau d'enseignement, région) sur le soutien à la RV dans notre échantillon global avec un modèle de régression linéaire multivariable a d'abord été étudié. Puis, trois modèles de régression distincts ont été mis en oeuvre pour examiner les associations entre l'adversité sociale, la détresse psychologique et le climat de travail sur le soutien à la RV, en contrôlant les variables sociodémographiques. Les associations indépendantes entre les prédicteurs et le soutien à la RV ont ensuite été évaluées en incluant dans un modèle tous les prédicteurs qui étaient simultanément associés de façon significative au soutien à la RV. Ce modèle a finalement été testé afin de savoir si les associations indépendantes entre les prédicteurs et le soutien à la RV variaient entre les personnes enseignantes issues de l'immigration et celles d'implantation plus ancienne via des analyses d'interaction. Plus précisément, une série de modèles de régressions multivariées ont été testés sur le soutien à la RV incluant tous les prédicteurs indépendants et les variables sociodémographiques, ainsi que les interactions entre chaque prédicteur et la génération, une à la fois dans des modèles séparés. Le seuil de signification statistique a été fixé à 0,05 (tests bilatéraux).

RÉSULTATS

Le Tableau 1 montre que près de 37 % des personnes participantes ont rapporté avoir vécu des expériences de discrimination et plus de 38 % des expériences de violence. Celles issues de l'immigration (1^{re} et 2^e générations) rapportent davantage de ces expériences que celles d'implantation plus ancienne (3^e génération et plus). Aussi, près de la moitié ont obtenu un score supérieur au seuil clinique de notre mesure de la dépression, et 35 % un score supérieur au seuil clinique de l'anxiété. Des niveaux très élevés de stress liés à la COVID ont été rapportés, avec une médiane de 6 sur une échelle allant de 1 à 7. Sur ces éléments liés à la santé mentale, il n'y a pas de différence significative entre les personnes enseignantes issues de l'immigration et celles d'implantation plus ancienne. Les statistiques descriptives sont rapportées plus en détail dans le Tableau 1.

Caractéristiques sociodémographiques et soutien à la radicalisation violente

Pour ce qui a trait aux caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes et leurs liens avec le soutien à la RV, les résultats des analyses montrent que, parmi ces dernières, les hommes, les personnes plus jeunes, celles issues de l'immigration et celles n'ayant pas rapporté de croyance religieuse ont obtenu des scores plus élevés sur le soutien à la RV, quand on les compare aux femmes, aux personnes d'implantation plus ancienne et à celles ayant rapporté une croyance religieuse. Les personnes enseignantes des écoles secondaires étaient plus susceptibles de soutenir la RV que celles des écoles primaires. Aucune association statistiquement significative n'est apparue entre les régions d'exercice, les années d'expérience et le soutien à la RV. Les associations entre les variables sociodémographiques et le soutien à la RV comme variable dépendante sont présentées dans le Tableau 2.

Tableau 2

Effet des variables sociodémographiques sur le soutien à la radicalisation violente comme variable dépendante (n = 891)

Variable	β	ES	p
Historique migratoire			
Non issus de l'immigration	réf		
Issus de l'immigration	0,23	0,09	0,015
Genre			
Femme	réf		
Homme	0,36	0,09	< 0,001
Religion			
Aucune religion	réf		
Religion	-0,28	0,07	< 0,001
École			
Préscolaire/primaire	réf		
Secondaire	0,16	0,07	0,026
Années d'expérience en enseignement			
10 ans ou moins	réf		
Plus de 10 ans	-0,12	0,10	0,267
Région			
Montréal	réf		
Capitale-Nationale	-0,17	0,10	0,096
Montérégie	0,07	0,10	0,519
Lanaudière/Laurentides/Laval	-0,13	0,11	0,228
Autre	-0,23	0,13	0,080
Âge	-0,01	0,005	0,002

Événements de vie adverses, climat dans le milieu de travail, détresse psychologique et soutien à la radicalisation violente

D'autres analyses, présentées dans le Tableau 3, ont révélé qu'un plus haut niveau de discrimination et d'exposition à la violence est associé à un niveau de soutien à la RV plus élevé. Les résultats montrent aussi qu'un niveau de dépression plus important est associé à un niveau de soutien plus élevé pour la RV. Toutefois, aucune association significative n'est apparue pour l'anxiété et le stress liés à la COVID, ce qui veut dire qu'il n'y a pas, parmi les personnes participantes, de lien entre ces deux derniers éléments et le soutien à la RV. Les données montrent également qu'un engagement professionnel plus faible et davantage de conflits au travail sont

associés à un soutien plus élevé à la RV. Ces résultats sont peu surprenants étant donné qu'ils confirment le lien classique entre griefs (entre autres professionnels) et soutien à la RV.

Finalement, dans le modèle final incluant tous les prédicteurs significatifs dans le même modèle, il a été constaté que le genre, l'âge, la religion, l'ordre d'enseignement, les expériences de violence, la dépression et l'engagement étaient significativement et indépendamment associés au soutien à la RV.

Tableau 3

Associations entre l'adversité sociale, la détresse psychologique et le climat de travail sur le soutien à la radicalisation violente (n = 891)

Variable	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3			Modèle 4		
	β	ES	p	β	ES	p	β	ES	p	β	ES	p
Discrimination	0,17	0,08	0,024							0,11	0,08	0,171
Exposition à la violence	0,33	0,07	< 0,001							0,35	0,08	< 0,001
Dépression				0,14	0,05	0,005				0,08	0,04	0,041
Anxiété				0,00	0,05	0,954						
Stress lié à la COVID				-0,01	0,04	0,788						
Engagement au travail							-0,10	0,03	0,005	-0,08	0,04	0,034
Conflits interpersonnels							0,08	0,03	0,021	0,003	0,04	0,939

Notes. ES = erreur standard.

Les quatre modèles de régression distincts ont été mis en œuvre en contrôlant les variables sociodémographiques suivantes : historique migratoire, genre, âge, statut générationnel, religion, école, nombre d'années d'expérience d'enseignement, région d'enseignement et âge.

Différences entre personnes enseignantes issues de l'immigration et d'implantation plus ancienne

Parmi les résultats indiqués dans le Tableau 4, une seule interaction significative de nos prédicteurs avec le statut générationnel d'immigration sur le soutien à la RV a été trouvée. En effet, les résultats ont montré que l'ampleur de l'association entre les expériences de violence et le soutien à la RV était plus grande parmi les personnes enseignantes issues de l'immigration (voir Figure 1). Les associations entre la discrimination, la dépression et l'engagement n'ont toutefois pas varié selon les générations d'immigration.

Tableau 4

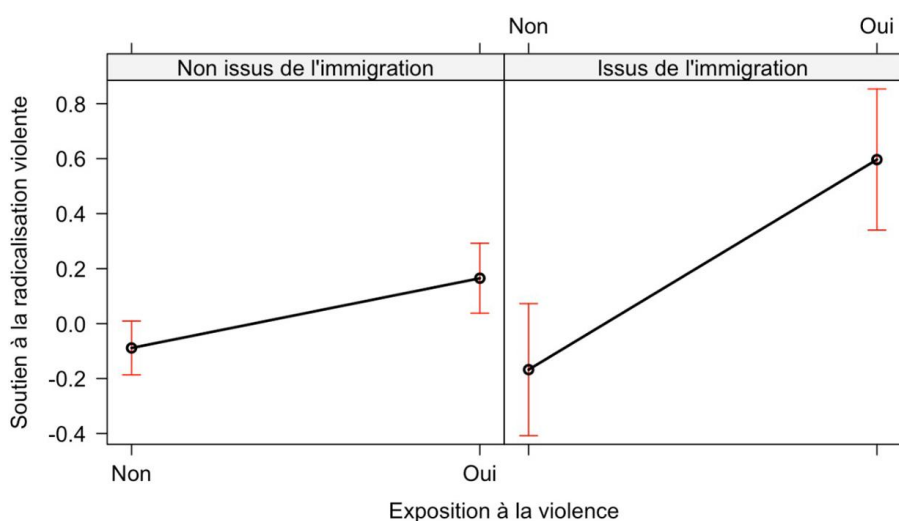
Comparaison des variations d'associations indépendantes entre les prédicteurs et le soutien à la RV selon l'historique migratoire (non issus de l'immigration – issus de l'immigration)

Variable	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
	β	ES	<i>p</i>	β	ES	<i>p</i>	β	ES	<i>p</i>
Issus de l'immigration	-0,08	0,13	0,556	0,16	0,10	0,123	0,15	0,10	0,131
Discrimination (oui)	0,13	0,08	0,121	0,11	0,08	0,174	0,11	0,08	0,173
Exposition à la violence	0,25	0,08	0,002	0,34	0,08	<0,001	0,34	0,08	<0,001
Dépression	0,09	0,04	0,031	0,09	0,04	0,043	0,08	0,04	0,042
Conflits interpersonnels	-0,001	0,04	0,982	0,003	0,04	0,943	0,003	0,04	0,932
Engagement au travail	-0,08	0,04	0,029	-0,08	0,04	0,033	-0,09	0,04	0,035
Exposition à la violence X issus de l'immigration	0,59	0,16	0,008						
Dépression X issus de l'immigration				-0,03	0,10	0,766			
Engagement au travail X Issus de l'immigration							0,04	0,09	0,664

Notes. Cette série de modèles de régression multivariée sur le soutien à la radicalisation violente inclut les variables sociodémographiques (genre, religion, école, années d'expérience d'enseignement, région et âge).

Figure 1

Association entre les expériences de violence et le soutien à la radicalisation violente selon la génération d'immigration



DISCUSSION

Nos données indiquent que, pendant la pandémie, les niveaux de stress et de détresse psychologique étaient élevés parmi les personnes enseignantes, ce qui va dans le même sens que les résultats empiriques à l'international (Hutchison et al., 2022). Bien que les niveaux de soutien à la RV chez le personnel scolaire demeurent modérés, la discrimination et les expériences de violence sont assez présentes dans le contexte scolaire. Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'Archambault et al. (2019) qui ont documenté des relations tendues entre les membres du personnel d'origines diverses dans des écoles secondaires.

En ce qui concerne notre premier objectif spécifique, qui a trait aux liens entre les caractéristiques sociodémographiques et le soutien à la RV, nos résultats confirment la littérature existante. En effet, ils montrent que les personnes plus jeunes et les hommes sont plus à risque de soutenir la RV (Wolfowicz et al., 2020). Le genre est le facteur de risque le plus important (les hommes sont plus susceptibles d'avoir des attitudes qui légitiment la violence et de passer à l'acte) dans toute la littérature de ce domaine (Jahnke et al., 2022; Wolfowicz et al., 2020). Nos résultats confirment également le rôle de protection d'une croyance religieuse; les personnes rapportant une religion soutiennent moins la RV, ce qui va dans le même sens que les recherches portant sur les élèves de collèges et d'écoles secondaires (Miconi et al., 2021; Rousseau et al., 2019). En effet, les travaux de notre équipe ont démontré que la religiosité peut jouer un rôle de protection en fournissant un sens à la vie ainsi qu'un réseau de soutien, deux facteurs de protection documentés dans la littérature scientifique sur ce sujet.

Le soutien à la RV était plus élevé chez le personnel oeuvrant dans des écoles secondaires. Dans le modèle final multivarié, la relation entre génération d'immigration et soutien à la RV n'était pas significative, ce qui indique que la relation entre ces deux variables n'est pas indépendante des autres variables considérées. Cela suggère que la polarisation et la radicalisation s'inscrivent dans un contexte social plus large, et ne sont pas uniquement liées à l'expérience migratoire en soi, mais plutôt à des interactions complexes entre l'expérience migratoire et d'autres expériences positives et négatives dans de multiples contextes de vie (Weine et al., 2017).

En ce qui a trait à notre deuxième objectif, les résultats suggèrent que les expériences de violence, la dépression et l'engagement au travail sont les facteurs de risque indépendants qui sont associés à un risque accru de soutenir la RV. Ces résultats étaient prévisibles puisqu'ils s'inscrivent en continuité avec ceux de Miconi et al. (2023), qui faisaient état d'une détresse psychologique considérable chez les élèves et chez le personnel enseignant pendant la pandémie (Miconi et al., 2024).

Pour le troisième objectif, qui souhaitait explorer si le rôle joué par l'adversité sociale, la détresse psychologique et le climat de travail sur le soutien à la RV diffère entre les personnes enseignantes issues de l'immigration et celles d'implantation plus ancienne, il ressort de nos analyses que seules les expériences de violence semblaient être un facteur de risque particulièrement marqué chez les personnes enseignantes issues de l'immigration. L'existence de préjugés islamophobes et le lien fréquemment établi entre immigration arabo-musulmane et radicalisation renforcent le présupposé selon lequel les jeunes immigrants seraient plus radicalisés que ceux de la majorité. Nos études antérieures sur le soutien à la RV chez les jeunes ont montré le contraire; nous avons gardé ces variables afin d'illustrer clairement que les majorités sont aussi radicalisées que les minorités.

Si le rôle des expériences d'adversité sociale et de détresse psychologique avait déjà été documenté comme facteurs de risque pour le soutien à la RV (Wolfowicz et al., 2020), nos résultats éclairent le rôle central de l'engagement au travail. Cet élément est déjà bien connu comme facteur de protection de la santé mentale, mais il n'avait jamais été examiné en lien avec le soutien à la RV,

encore moins en milieux éducatifs. Ainsi, nos résultats éclairent l'importance de miser sur le développement d'un climat scolaire « de bienveillance, de bien-être et de sécurité » (MEQ, 2023), et d'un sentiment d'appartenance non seulement pour les élèves, mais aussi pour le personnel scolaire.

Enfin, bien que discrimination et conflits n'étaient plus associés de manière significative au soutien à la RV dans notre modèle final, il est possible que ces variables puissent avoir une influence plus secondaire, permettant ainsi d'expliquer en partie la violence, la dépression et l'engagement au travail, qui sont directement associés au soutien à la RV.

Plus largement, à la lumière des niveaux élevés de stress lié à la COVID et de détresse psychologique rapportés par les personnes enseignantes, il nous apparaît évident que le soutien du personnel scolaire, notamment dans les écoles secondaires, où il semble y avoir plus de tensions et de difficultés en matière de climat de travail, doit être repensé à partir d'une compréhension des dynamiques propres à ces milieux. Il apparaît également important, pour les milieux scolaires, de promouvoir la santé mentale du personnel, en encourageant une autonomie et une créativité qui sont au coeur de l'engagement au travail, et en ne fermant les yeux ni sur les conflits qui se vivent, ni sur les discriminations qui, de manière directe ou indirecte, s'opèrent envers les personnes enseignantes issues de l'immigration.

CONCLUSION

Les résultats que nous présentons ici sont issus d'une étude transversale; il ne nous est donc pas possible de tirer de conclusions sur la direction des associations. Il s'agit aussi d'un échantillon de convenance, et le nombre de personnes enseignantes issues de l'immigration est limité, ce qui ne nous permet pas de généraliser nos résultats. Compte tenu du fait que la collecte de données a eu lieu pendant la pandémie de COVID-19, les résultats ne peuvent pas non plus être généralisés facilement aux contextes non marqués par une crise. Enfin, notre mesure d'exposition à la violence était assez générale et n'a permis de différencier ni les types de violence impliqués ni les lieux ou moments de cette exposition (avant ou après la migration, à l'école ou ailleurs, avec les élèves ou avec des adultes, etc.). Il serait pertinent pour des études futures de se pencher sur cette question, en analysant plus spécifiquement les formes d'exposition à la violence en milieux scolaires et comment ces expériences peuvent être associées au soutien à la RV.

Toutefois, les résultats présentés nous permettent de constater que les dynamiques en jeu sont semblables pour le personnel scolaire et les élèves de collèges et d'écoles secondaires, suggérant que les écoles sont plus un miroir de notre société qu'un lieu protégé. Souvent considéré comme un point tournant, l'effet de la pandémie demeure peu clair. Nous faisons l'hypothèse que celle-ci a été l'une des multiples crises sociales qui mettent en évidence la radicalisation en accentuant la détresse et les conflits. Dans l'environnement scolaire, il est possible que les polarisations et le soutien à la RV du personnel et des élèves s'influencent réciproquement et contribuent au climat de l'école dans laquelle elles s'inscrivent. Il pourrait donc être intéressant, dans des recherches qualitatives futures, d'avoir une compréhension plus fine et davantage sensible de la manière dont ces phénomènes s'interalimentent dans la communauté éducative. Pour ce faire, la prévention auprès des élèves demeure essentielle, mais il nous apparaît pertinent de soutenir, de former et de faire la promotion du vivre-ensemble auprès du personnel. Il est urgent que les programmes de prévention ciblent autant les élèves que le personnel pour mitiger au maximum les répercussions des polarisations sociales et réduire les risques de violence à l'école.

Bibliographie

Archambault, I. Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M. et Tardif-Grenier, K. (2019). *L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). (https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/isabellearchambault_rapport_prs_2016-2017_reussite-immigrants.pdf)

de Haan, M. (2023). The 'every day' of polarisation in schools; understanding polarisation as (not) dialogue. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(2), 481-501. (<https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2237986>) doi : <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2237986>

Derogatis, L. R., Lipman, R. S., Rickels, K., Uhlenhuth, E. H. et Covi, L. (1974). The Hopkins Symptom Checklist (HSLC): A self-report symptom inventory. *Systems Research and Behavioral Science*, 19(1), 1-15. (<https://doi.org/10.1002/bs.3830190102>) doi : <https://doi.org/10.1002/bs.3830190102>

Frounfelker, R. L., Frissen, T., Miconi, D., Lawson, J., Brennan, R. T., d'Haenens, L. et Rousseau, C. (2021). Transnational evaluation of the Sympathy for Violent Radicalization Scale: Measuring population attitudes toward violent radicalization in two countries. *Transcultural Psychiatry*, 58(5), 669-682. (<https://doi.org/10.1177/13634615211000550>) doi : <https://doi.org/10.1177/13634615211000550>

Green, S. B. et Yang, Y. (2009). Reliability of summed item scores using structural equation modeling: An alternative to coefficient alpha. *Psychometrika*, 74(1), 155-167. (<https://doi.org/10.1007/s11336-008-9099-3>) doi : <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9099-3>

Hutchison S. M., Watts A., Gadermann A., Oberle E., Oberlander T. F., Lavoie P. M. et Mâsse L. C. (2022). School staff and teachers during the second year of COVID-19: Higher anxiety symptoms, higher psychological distress, and poorer mental health compared to the general population. *Journal of Affective Disorders Reports*, 8, 100335. (<https://doi.org/10.1016/j.jadr.2022.100335>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2022.100335>

Jahnke, S., Abad Borger, K. et Beelmann, A. (2022). Predictors of political violence outcomes among young people: A systematic review and meta-analysis. *Political Psychology*, 43(1), 111-129. (<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/pops.12743>) doi : <https://doi.org/10.1111/pops.12743>

Magnan, M.-O., Audet, G., Borri-Anadon, C et Paré M. (2020, 23 mai). Exit, le droit à l'éducation? *La Presse*. (<https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-05-23/exit-le-droit-a-l-education>)

Mayer, M. J., Horgan, J., Herrenkohl, T. I. et Osher, D. (2024). Violent extremism in the US: Causes and consequences for youth, families, schools, and communities. *Journal of School Psychology*, 106, 101345. (<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101345>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2024.101345>

Miconi, D., Aigoïn, M., Croguennec, F., Johnson-Lafleur, J. et Rousseau, C. (2025). "It's all about making room for young people": A mixed-method study on adolescents' experiences of social adversity and support for violent radicalization in high schools. *Journal of Research on Adolescence*, 35(2), e70026. (<https://doi.org/10.1111/jora.70026>) doi : <https://doi.org/10.1111/jora.70026>

Miconi, D., Aigoïn, M., Njingouo Mounchingam, A. et Rousseau, C. (2023). *La polarisation sociale dans les écoles secondaires : comment promouvoir le bien-être et réduire la violence chez les adolescent.e.s*. https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/2023/10/Miconi_Rapportrecherche_annee1.pdf (https://can01.safelinks.protection.outlook.com?url=https%3A%2F%2Fsherpa-recherche.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2023%2F10%2FMiconi_Rapportrecherche_annee1.pdf&data=05%7C02%7Caudet.genevieve%40

https://can01.safelinks.protection.outlook.com?url=https%3A%2F%2Fsherpa-recherche.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2023%2F10%2FMiconi_Rapportrecherche_annee1.pdf&data=05%7C02%7Caudet.genevieve%40

Miconi, D., Frounfelker, R. L., Whiteley, T., Mekki-Berrada, A. et Rousseau, C. (2021). Discrimination and sympathy for violent radicalization among college students in Quebec (Canada): The protective role of intrinsic and extrinsic religiosity. *The Journal of nervous and mental disease*, 209(10), 773-776. (<https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000001405>) doi : <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001405>

- Miconi, D., Levinsson, A., Frounfelker, R. L., Li, Z. Y., Oulhote, Y. et Rousseau, C. (2022). Cumulative and independent effects of experiences of social adversity on support for violent radicalization during the COVID-19 pandemic: the mediating role of depression. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 57(6), 1221-1233. (<https://doi.org/10.1007/s00127-022-02244-8y>) doi : <https://doi.org/10.1007/s00127-022-02244-8>
- Miconi, D., Levinsson, A. et Rousseau, C. (2024). Multiple group identities and support for violent radicalization among college and university students: Challenge or opportunity? *Psychology of Violence*, 14(2), 137-147. (<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/vio0000501>) doi : <https://doi.org/10.1037/vio0000501>
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2024). *Soutien au milieu scolaire 2024-2025 – Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (2023). *Plan stratégique 2023-2027*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec [MEES]. (2017). *Politique de réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'immigration, de la diversité et de l'inclusion [MIDI]. (2015). *Plan d'action gouvernemental 2015–2018 – La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre-ensemble*. Gouvernement du Québec.
- Moskalenko, S. et McCauley, C. (2009). Measuring political mobilization: The distinction between activism and radicalism. *Terrorism and Political Violence*, 21(2), 239-260. (<https://doi.org/10.1080/09546550902765508>) doi : <https://doi.org/10.1080/09546550902765508>
- Nabbe, P., Le Reste, J. Y., Guillou-Landreat, M., Gatineau, F., Le Floch, B., Montier, T., Van Marwijk, H. et Van Royen, P. (2019). The French version of the HSCL-25 has now been validated for use in primary care. *PloS one*, 14(4), e0214804. (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214804>) doi : <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214804>
- Noh, S., Beiser, M., Kaspar, V., Hou, F. et Rummens, J. (1999). Perceived racial discrimination, depression, and coping: A study of Southeast Asian refugees in Canada. *Journal of Health and Social Behavior*, 40(3), 193-207. (<https://doi.org/10.2307/2676348>) doi : <https://doi.org/10.2307/2676348>
- Pavlović, T., Moskalenko, S. et McCauley, C. (2022). Bifactor analyses provide uncorrelated measures of activism intentions and radicalism intentions. *Dynamics of Asymmetric Conflict*, 15(2), 123-140. (<http://dx.doi.org/10.1080/17467586.2021.1980220>) doi : <https://doi.org/10.1080/17467586.2021.1980220>
- Rousseau, C. et Drapeau, A. (2004). Premigration exposure to political violence among independent immigrants and its association with emotional distress. *The Journal of nervous and mental disease*, 192(12), 852-856. (<https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000146740.66351.23>) doi : <https://doi.org/10.1097/01.nmd.0000146740.66351.23>
- Rousseau, C., Hassan, G., Lecompte, V., Oulhote, Y., El Hage, H., Mekki-Berrada, A. et Rousseau-Rizzi, A. (2016). *Le défi du vivre ensemble : les déterminants individuels et sociaux du soutien à la radicalisation violente des collégiens et collégiennes au Québec*. SHERPA. (<https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Les-d%C3%A9terminants-individuels-et-sociaux-du-soutien-%C3%A0-la-radicalisation-violente-des-coll%C3%A9giens-et-coll%C3%A9giennes-au-Qu%C3%A9bec.pdf>)
- Rousseau, C., Hassan, G., et Oulhote, Y. (2017). And if there were other way out? Questioning the prevalent radicalization models. *Canadian Journal of Public Health*, 108(5-6), e633-e635. (<https://doi.org/10.17269/cjph.108.6233>) doi : <https://doi.org/10.17269/CJPH.108.6233>
- Rousseau, C., Hassan, G., Miconi, D., Lecompte, V., Mekki-Berrada, A., El Hage, H. et Oulhote, Y. (2019). From social adversity to sympathy for violent radicalization: the role of depression, religiosity and social support. *Archives of Public Health*, 77(1), 45. (<https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s13690-019-0372-y>) doi : <https://doi.org/10.1186/s13690-019-0372-y>

Santavicca, T., Vanier-Clément, A. et Rousseau, C. (2022). Preventing and appeasing COVID-19 vaccine tension in schools to protect the well-being of children and adolescents in Québec, Canada. *International Journal of Child and Adolescent Resilience*, 9(1), 182-204. (<https://doi.org/10.54488/ijcar.2022.309>) doi : <https://doi.org/10.54488/ijcar.2022.309>

Santiago, I. S. D., Dos Santos, E. P., da Silva, J. A., de Sousa Cavalcante, Y., Gonçalves Júnior, J., de Souza Costa, A. R. et Cândido, E. L. (2023). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of teachers and its possible risk factors: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 17-47. doi : <https://doi.org/10.3390/ijerph20031747>

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. et Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716. (<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0013164405282471>) doi : <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>

Schmid, A. P. (2013). Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation: A conceptual discussion and literature review. *ICCT research paper*, 97(1), 22. (<http://dx.doi.org/10.19165/2013.1.02>) doi : <https://doi.org/10.19165/2013.1.02>

Spector, P. E. et Jex, S. M. (1998). Development of four self-report measures of job stressors and strain: interpersonal conflict at work scale, organizational constraints scale, quantitative workload inventory, and physical symptoms inventory. *Journal of occupational health psychology*, 3(4), 356. doi : <https://doi.org/10.1037/1076-8998.3.4.356>

Venkatesh, V., Rousseau, C., Morin, D. et Hassan, G. (2021, 18 avril). Violence as collateral damage of the COVID-19 pandemic. *The Conversation*. (<https://theconversation.com/collateral-damage-of-covid-19-rising-rates-of-domestic-and-social-violence-143345>) doi : <https://doi.org/10.64628/AAM.pfxe6wh5k>

Weine, S., Eisenman, D. P., Kinsler, J., Glik, D. C. et Polutnik, C. (2017). Addressing violent extremism as public health policy and practice. *Behavioral sciences of terrorism and political aggression*, 9(3), 208-221. (<https://doi.org/10.1080/19434472.2016.1198413>) doi : <https://doi.org/10.1080/19434472.2016.1198413>

Wolfowicz, M., Litmanovitz, Y., Weisburd, D. et Hasisi, B. (2020). A field-wide systematic review and meta-analysis of putative risk and protective factors for radicalization outcomes. *Journal of Quantitative Criminology*, 36(3), 407-447. (<https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10940-019-09439-4>) doi : <https://doi.org/10.1007/s10940-019-09439-4>

Zecca, G., Györkös, C., Becker, J., Massoudi, K., de Bruin, G. P. et Rossier, J. (2015). Validation of the French Utrecht Work Engagement Scale and its relationship with personality traits and impulsivity. *European review of applied psychology*, 65(1), 19-28. (<https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.erap.2014.10.003>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.erap.2014.10.003>

Une crise sanitaire, de multiples réalités : regards croisés d'acteurs scolaires lors de la pandémie

A health crisis, multiple realities: Intersecting perspectives of school actors during the pandemic

Una crisis sanitaria, múltiples realidades: miradas cruzadas de actores escolares durante la pandemia

Louise Clément, Caterina Mamprin, Alice Levasseur, Marie-Christine Rivest et Marie-Michèle Roy

Volume 53, numéro 2, automne 2025

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1122430ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1122430ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Clément, L., Mamprin, C., Levasseur, A., Rivest, M.-C. & Roy, M.-M. (2025). Une crise sanitaire, de multiples réalités : regards croisés d'acteurs scolaires lors de la pandémie. *Éducation et francophonie*, 53(2).
<https://doi.org/10.7202/1122430ar>

Résumé de l'article

La COVID-19 a entraîné des perturbations considérables au sein des centres de services scolaires (CSS) du Québec et de leurs différents établissements d'enseignement. Plusieurs décisions importantes ont été prises par les gestionnaires en accord avec l'Institut de la santé publique du Québec afin qu'ils puissent poursuivre leur mission éducative. Cependant, comme il s'agit d'un sujet complexe, il nécessite un regard pluriel afin de mieux comprendre ses répercussions selon une approche multi-informateurs. Cette étude empirique examine les répercussions de la pandémie selon deux temps de mesure [printemps/automne 2021] auprès de différents acteurs d'un CSS : 1) les élèves [primaire, secondaire, formation professionnelle, formation générale des adultes]; 2) les parents d'élèves; 3) le personnel [enseignant, professionnel, de soutien, de direction]. Les résultats présentent des nuances importantes selon leur perception de cinq volets et selon la mesure de leur stress perçu.

Une crise sanitaire, de multiples réalités : regards croisés d'acteurs scolaires lors de la pandémie

A health crisis, multiple realities: Intersecting perspectives of school actors during the pandemic

Una crisis sanitaria, múltiples realidades: miradas cruzadas de actores escolares durante la pandemia

Louise CLÉMENT

Université Laval, Québec, Canada

Caterina MAMPRIN

Université de Montréal, Québec, Canada

Alice LEVASSEUR

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Marie-Christine RIVEST

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Marie-Michèle ROY

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Résumé

La COVID-19 a entraîné des perturbations considérables au sein des centres de services scolaires (CSS) du Québec et de leurs différents établissements d'enseignement. Plusieurs décisions importantes ont été prises par les gestionnaires en accord avec l'Institut de la santé publique du Québec afin qu'ils puissent poursuivre leur mission éducative. Cependant, comme il s'agit d'un sujet complexe, il nécessite un regard pluriel afin de mieux comprendre ses répercussions selon une approche multi-informateurs. Cette étude empirique examine les répercussions de la pandémie selon deux temps de mesure [printemps/automne 2021] auprès de différents acteurs d'un CSS : 1) les élèves [primaire, secondaire, formation professionnelle, formation générale des adultes]; 2) les parents d'élèves; 3) le personnel [enseignant, professionnel, de soutien, de direction]. Les résultats présentent des nuances importantes selon leur perception de cinq volets et selon la mesure de leur stress perçu.

Abstract

COVID-19 caused considerable disruption within Quebec's school boards and their educational institutions. In alignment with Quebec's institute of public health (INSPQ), administrators made several major decisions in order to continue carrying out their educational mission. However, since this is a complex subject, to better understand the repercussions of the pandemic in this context, we sought a variety of perspectives through a multi-informant approach. This empirical study examines the impact of the pandemic over two periods of time [spring/autumn 2021] on different school actors: 1) students [primary, secondary, vocational training, general adult education]; 2) parents of students; 3) staff [teacher, professional, support, administration]. The results reveal important nuances in their perception of five components and their perceived level of stress.

Resumen

La COVID-19 ha provocado considerables perturbaciones en los centros de servicios escolares (CSS por su sigla en francés) de Quebec y de sus distintas instituciones educativas. Se tomaron varias decisiones importantes por los administradores de acuerdo con el Instituto de la salud pública de Quebec para que puedan seguir con su misión educativa. Sin embargo, dado que se trata de un tema complejo, se necesita una visión plural para entender mejor sus repercusiones según un enfoque multi-informadores. Este estudio empírico examina las repercusiones de la pandemia en dos tiempos (primavera/otoño 2021) con diferentes actores de un CSS: 1) los alumnos y alumnas [primaria, secundaria, formación profesional, formación general de adultos]; 2) los padres de alumnos y alumnas; 3) el personal [docente, profesional, de apoyo, de dirección]. Los resultados presentan matices importantes de acuerdo con su percepción de cinco vertientes y según la escala de estrés percibido.

CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Il est plutôt rare qu'une crise sanitaire connaisse une progression aussi fulgurante à l'échelle planétaire. Or, la pandémie de la COVID-19 présente un bilan catastrophique mondial non seulement quant à son nombre de victimes (~675 millions), mais également quant à son nombre de décès (~7 millions; Gouvernement du Canada, 2023). Cette conjoncture a entraîné de nombreuses conséquences et son lot d'imprévisibilité dès son apparition. Il a d'ailleurs touché plusieurs aspects du bien-être des individus à la suite de la fermeture d'écoles ou de lieux de travail pour tenter de mitiger ses effets [Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2022].

Les gestionnaires de centres de services scolaires (CSS) ont dû *ipso facto* suivre les directives du gouvernement, guidé par l'Institut national de santé publique du Québec (INSPQ; Lemieux et al., 2023). Dès lors, des préoccupations majeures ont émergé, notamment en ce qui concerne le potentiel retard dans les apprentissages des élèves (Côté et al., 2023), le difficile équilibre à maintenir par le personnel afin de répondre aux besoins des élèves ou encore, le fait que plusieurs parents se sont retrouvés dépassés dans leur capacité à soutenir leur-s enfant-s, tout en étant eux-mêmes soumis à plusieurs changements et contraintes dans leur milieu de travail (Trudel et Sokal, 2023).

La communauté scientifique québécoise s'est mobilisée afin d'examiner les répercussions de la COVID-19 sur les apprentissages des élèves (p. ex. Côté et al., 2023), la formation en ligne (p. ex. Beaudoin et al., 2022), le soutien pédagogique offert aux élèves (p. ex. Beaudoin et al., 2022), la motivation scolaire (p. ex. Smith et al., 2022), la santé mentale des élèves (p. ex. Giroux et al., 2024), ou la transformation des pratiques pédagogiques du personnel enseignant (p. ex. Coulombe et al., 2021).

Cependant, bien que ces études offrent un éclairage précieux, elles n'offrent pas de vue d'ensemble sur des enjeux essentiels à cerner selon la perception concomitante de différents acteurs du milieu (c.-à-d. élèves, parents d'élèves, personnel scolaire) comme aucun d'entre eux n'a échappé à l'emprise de la pandémie. Pourtant, afin d'avoir une meilleure compréhension d'une situation, différentes perspectives sont nécessaires à l'aide d'une approche multi-informateurs offrant une vision plus nuancée et complète d'une situation et permettant de réduire les biais (Achenbach et al., 1987). Or, à notre connaissance, aucune étude québécoise n'a examiné les répercussions de la COVID-19 en milieu d'enseignement selon cette approche.

Pourtant, plusieurs questions demeurent à ce jour en suspens au sujet du degré de satisfaction des changements apportés par les CSS, du sentiment de sécurité perçu au sein du milieu, du retard des élèves dans leurs apprentissages, de la proportion de l'enseignement en ligne et de l'aide supplémentaire reçue relativement aux travaux scolaires (Schleicher, 2020). Qui plus est, certaines études ont mis en évidence que des niveaux de stress élevé en lien avec la COVID-19 ont entraîné des répercussions chez les élèves (p. ex. INSPQ, 2024), les parents d'élèves (p. ex. Adams et al., 2021; Anderson et al., 2021) et le personnel scolaire (p. ex. Anderson et al., 2021; McMahon et al., 2024).

Par ailleurs, offrir une approche multi-informateurs à l'aide de deux études transversales répétées ou successives (Voelkle et Hecht, 2020) permet d'examiner les perceptions divergentes ou encore évolutives des enjeux liés à la situation exceptionnelle de la pandémie. Ces informations sont centrales : elles facilitent l'analyse des changements qui se sont opérés et permettent de tirer des leçons relatives aux décisions qui ont été prises (OCDE, 2022).

OBJECTIF ET CADRE DE L'ÉTUDE

L'objectif général de cette étude, menée dans le contexte de la pandémie, s'articule autour de deux grands axes. Le premier vise à mieux comprendre les préoccupations concomitantes des élèves, parents et personnel au regard de cinq volets d'intérêt. Le choix de ces cinq volets d'intérêt s'appuie sur des études internationales visant à examiner les répercussions de la COVID-19 chez les élèves (Aucejo et al., 2020; Grewenig et al., 2020), parents d'élèves (Anderson et al., 2021; Biddle et al., 2020; Horowitz, 2020; Horowitz et Igielnik, 2020) et personnel (Anderson et al., 2021; Schleicher, 2020; Trudel et Sokal, 2023).

Le premier volet a trait au degré de satisfaction des acteurs quant aux multiples changements apportés par les directions d'établissement (DÉ). Lemieux et al. (2023) rapportent que plusieurs changements ont été appliqués en mode accéléré par les DÉ où des décisions parfois contradictoires ont été prises. Le deuxième volet concerne le sentiment de sécurité des acteurs au sein du milieu étant donné que la nature virulente de la COVID-19 a parfois fait naître un sentiment de peur de contagion auprès de certains (Anderson et al., 2021). Le troisième volet se rapporte au retard perçu des élèves dans leurs apprentissages et leur cheminement scolaire (INSPQ, 2024). Comme il y a eu plusieurs mesures sanitaires qui ont été mises en place et que la formation à distance a été privilégiée, un sujet repris dans les paragraphes suivants, certains ont manifesté des inquiétudes quant aux répercussions possibles sur ce cheminement (INSPQ, 2024). Le quatrième volet est lié à la proportion d'enseignement en ligne reçu par les élèves; cette question sera également approfondie dans les paragraphes suivants. Bien que ce choix ait diminué les risques de contagion virale, cette mesure n'a pas été appliquée de manière homogène au Québec selon l'ordre d'enseignement ou selon le niveau scolaire (INSPQ, 2022). Le cinquième volet aborde l'aide supplémentaire reçue par les élèves hormis celle offerte par le milieu (c.-à-d. l'examen du soutien offert par les parents et amis). La pertinence d'examiner ces cinq volets vise à mieux comprendre la perception des acteurs face à ces nombreux changements et à mieux comprendre leurs besoins respectifs et les attentes de chacun (Bernatchez et al., 2025) au cours de cette crise sans précédent.

Le deuxième axe de cette étude vise à examiner le stress perçu concomitant des acteurs et certains de ses symptômes, étant donné que la pandémie a eu des conséquences profondes et que « l'épuisement a gagné du terrain » (OCDE, 2022, p. 3). Ses répercussions se sont fait sentir chez les élèves (Giroux et al., 2024), les parents appelés à jouer un rôle accru de soutien auprès de leur-s enfant-s (Schleicher, 2020 ainsi que chez le personnel scolaire dont les exigences professionnelles se sont intensifiées pendant la crise et ont perduré par la suite (Trudel et Sokal, 2023). Le stress peut être défini comme le produit d'un déséquilibre au travail, par exemple entre les ressources et les demandes (Demerouti et al., 2001), l'autonomie et les exigences (Karasek et Theorell, 1990), ou les efforts et les récompenses (Siegrist, 1996). D'abord formulées en psychologie organisationnelle pour comprendre les risques de détresse et de *burnout*, ces perspectives ont depuis été transposées à différentes populations comme les élèves (p. ex. Lesener et al., 2020; Wang et al., 2023) et parents (p. ex. Wang et al., 2025; Zhao et al., 2023).

MÉTHODOLOGIE

Personnes participantes et procédure

Cette étude a été menée à la suite d'une demande formulée par un CSS du Québec dans le cadre d'une subvention de recherche obtenue par la première autrice de cet article. Ses différentes populations ont été invitées à participer au sondage en ligne à deux reprises, soit au printemps 2021-Temps 1 (T1) et à l'automne 2021-Temps 2 (T2). Cette méthodologie correspond à

deux études transversales répétées ou successives (*cross-sectional sequence design*) qui consistent à sonder des échantillons différents (p. ex. les élèves du primaire sondés à T1 ne sont pas les mêmes que ceux sondés à T2). Cette méthodologie couramment utilisée en psychologie permet d'observer l'évolution d'un phénomène à l'échelle populationnelle sans suivre les mêmes individus dans le temps contrairement à une étude réalisée avec un devis longitudinal où l'évolution d'un phénomène est observée avec les mêmes individus dans le temps (Voelkle et Hecht, 2020).

Ainsi, les élèves de l'enseignement primaire (4^e, 5^e, 6^e), secondaire (1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e, 5^e), de la formation professionnelle (FP) et de la formation générale des adultes (FGA), les parents d'élèves, le personnel scolaire (c.-à-d. enseignant, professionnel, de soutien, de direction) ont été invités à participer. La durée de passation du sondage (T1 et T2) variait entre cinq et dix minutes selon les cohortes. Le tableau 1 présente la proportion quant au genre des personnes participantes de chaque cohorte ainsi que leur âge moyen avec leur écart-type pour les deux collectes de données.

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des cohortes de participantes et participants selon le temps de mesure

			Élèves – PRIMAIRE		Élèves – SECONDAIRE		Élèves – FP et FGA		Parents d'élèves		Personnel enseignant		Autres membres du personnel	
			T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Nombre ¹			67	50	78	46	45	53	194	85	352	131	317	299
Genre	Féminin	%	40,3	38,0	46,2	47,8	66,7	78,4	87,0	81,0	75,5	76,3	81,0	77,3
	Masculin	%	59,7	62,0	53,8	52,2	33,3	21,6	13,0	19,0	24,5	23,7	19,0	22,7
Âge (ans)	<i>M</i> (<i>ÉT</i>)		11,3 (0,75)	10,6 (0,66)	13,4 (1,66)	13,1 (1,52)	nd ²	nd ²	41,0 (6,74)	44,1 (6,66)	42,5 (9,74)	45,2 (9,13)	44,4 (9,60)	44,9 (9,38)
	Étendue		10-13	9-12	11-17	11-17	16-52	16-52	27-60	32-60	23-76	24-77	21-76	20-77

Note. *M* : moyenne. *É-T* : écart-type.

1. Malgré le faible taux de participation des élèves, leurs caractéristiques sociodémographiques sont relativement semblables à celles du Québec (Gouvernement du Québec, 2023a; 2023b; 2023c)
2. Il n'est pas possible d'établir une moyenne d'âge puisque ces répondants étaient invités à cibler leur âge selon une plage d'âge fixe (p. ex. 30 à 34 ans).

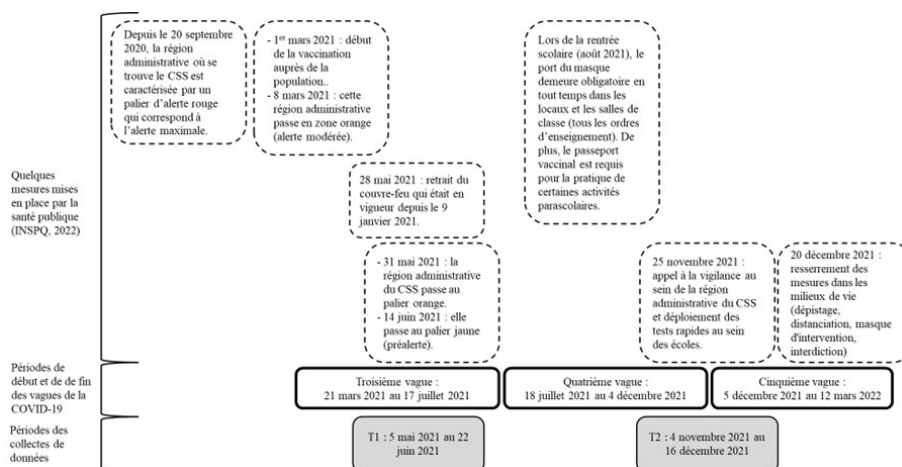
La première collecte de données (T1) s'est déroulée du 5 mai 2021 au 22 juin 2021, tandis que la deuxième collecte de données (T2) s'est déroulée du 4 novembre 2021 au 16 décembre 2021. La réalité de la population québécoise lors de la pandémie a été caractérisée par un ensemble de mesures déployées par l'INSPQ (2022) avant, pendant et après les deux temps de collecte de données (p. ex. l'instauration d'un système d'alertes régionales selon un code de couleurs, l'instauration d'un couvre-feu). La figure 1 met en évidence certaines de ces mesures ainsi que les périodes des vagues de la COVID-19 lorsque sa présence était considérée comme accrue lors des deux collectes de données.

Les études transversales répétées ou successives offrent une richesse d'informations sur le phénomène étudié, car elles permettent d'examiner la stabilité ou l'évolution d'un changement (p. ex. COVID-19) ainsi que ses répercussions (p. ex. stress perçu). Il n'est pas nécessaire que ce changement soit de nature cyclique ou périodique ni qu'il suive un calendrier précis : la relation

entre le phénomène (ici, la COVID-19) et les variables d'un modèle conceptuel peut varier dans le temps (Collins, 2006).

Figure 1

Ligne du temps en lien avec certaines caractéristiques de la COVID-19 lors des deux collectes de données



Note. INSPQ : Institut national de santé publique du Québec. T1 : première collecte de données. T2 : deuxième collecte de données.

Instrument de mesure

En plus des caractéristiques sociodémographiques des cohortes de participantes et participants, les cinq volets d'intérêt du cadre conceptuel ont été convertis en énoncés, de même que le stress perçu et ses symptômes ont également été examinés. En concertation avec les gestionnaires du CSS, le tutoiement a été privilégié lors de la formulation des énoncés destinés aux élèves (tous les ordres d'enseignement), tandis que le vouvoiement a été privilégié pour les parents et le personnel.

Cinq volets d'intérêt. Chaque volet d'intérêt a été sondé à l'aide d'un seul énoncé. Ces cinq énoncés ont été adaptés aux différentes cohortes de l'étude selon les études d'Horowitz (2020), Horowitz et Igielnik (2020) et Biddle et al. (2020). L'étape d'adaptation (traduction linguistique et adaptation culturelle) a été réalisée en conformité avec les principes formulés par Corbière et Fraccaroli (2020). Concernant l'étape de validation d'un instrument de mesure avec un seul énoncé, elle peut être utile dans certains contextes (p. ex. sondages rapides, mesures de satisfaction; Jovanović et Lazić, 2020). Bien qu'un seul énoncé pour opérationnaliser un concept soit moins robuste sur le plan psychométrique, notre analyse repose sur trois études ayant privilégié l'usage d'un seul énoncé (c.-à-d. Horowitz, 2020; Horowitz et Igielnik, 2020; Biddle et al., 2020). De plus, cette étape est également soutenue par d'autres travaux en psychologie qui ont démontré la pertinence et la validité de mesures à énoncé unique dans certains contextes de recherche (p. ex. Rammstedt et al., 2024; Robins et al., 2001).

Comme il y a eu deux temps de mesure, les précisions suivantes ont été apportées pour chaque énoncé : lors du T1, « depuis les débuts de la COVID-19 » et lors du T2, « depuis l'automne 2021 ». Le texte suivant présente pour chaque énoncé : le volet correspondant, l'énoncé (É) qui a été formulé et son échelle de réponses.

Volet 1 – Le degré de satisfaction quant aux changements apportés par le milieu (école/centre/CSS): É1-« Dans l'ensemble, dans quelle mesure êtes-vous satisfait ou insatisfait de la façon dont votre établissement a géré les changements depuis? ». L'ancrage de l'échelle de réponses allait de 1 (Très insatisfait) à 4 (Très satisfait).

Volet 2 – Leur sentiment de sécurité au sein du milieu (école/centre/CSS) : É2-« Dans l'ensemble, dans quelle mesure vous sentez-vous en sécurité au sein de votre établissement depuis? ». L'ancrage de l'échelle de réponses allait de 1 (Je me sens toujours en sécurité) à 4 (Je ne me sens jamais en sécurité). Par ailleurs, lorsque les parents ont été appelés à répondre à É2, ils ont indiqué le sentiment de sécurité de leur enfant (et non le leur)¹.

Volet 3 – Leur préoccupation quant au retard des élèves dans leurs apprentissages : É3-« Dans quelle mesure êtes-vous préoccupé du retard des élèves dans leurs apprentissages depuis? ». L'ancrage de l'échelle de réponses allait de 1 (Pas du tout préoccupé) à 4 (Très préoccupé).

Volet 4 – Leur perception de la proportion d'enseignement en ligne : É4-« Pour les élèves identifiés à la question précédente : quelle proportion d'enseignement en ligne ces élèves ont-ils reçu depuis? ² ». L'ancrage de l'échelle de réponses allait de 1 (Ils n'ont reçu aucun enseignement en ligne) à 4 (Tout leur enseignement est en ligne).

Volet 5 – Leur perception de l'aide supplémentaire reçue par les élèves (hormis celle offerte par le milieu) : É5-« Toujours en lien avec les élèves identifiés aux deux questions précédentes, et ce, depuis : dans quelle mesure croyez-vous que ces élèves aient reçu une aide supplémentaire relativement à leurs travaux scolaires de la part d'amis ou de parents (autre que le personnel enseignant) au-delà de ce qui a été fourni par l'école ou le centre? ». L'ancrage de l'échelle de réponses allait de 1 (Jamais) à 4 (Souvent).

Stress perçu. Le stress perçu et ses symptômes ont été mesurés à l'aide d'échelles tirées de la rubrique « Santé et bien-être » du *Copenhagen Psychosocial Questionnaire* (COPSOQ-III; Burr et al., 2019). Celles-ci sont basées sur la notion de déséquilibre présentée précédemment. Les personnes participantes ont été invitées à répondre à des énoncés en indiquant à quelle fréquence au cours des quatre dernières semaines elles avaient ressenti : 1 – un stress (trois énoncés; p. ex. « Avez-vous eu de la difficulté à vous détendre? »); 2 – des troubles du sommeil (quatre énoncés; p. ex. « Avez-vous mal dormi ou avez-vous eu un sommeil agité? »); 3 – des symptômes de troubles somatiques (quatre énoncés; p. ex. « Avez-vous eu des maux de tête? »); 4 – des symptômes de troubles cognitifs (quatre énoncés; p. ex. « Avez-vous eu des problèmes de concentration? »). Les participantes et participants ont répondu à l'aide d'une échelle de réponses ayant cinq ancrages allant de 1 (Tout le temps) à 5 (Jamais)³.

Analyses statistiques

L'ensemble des analyses statistiques a été réalisé à l'aide du logiciel Jamovi (2023; version 2.3). D'abord, la fiabilité des échelles de mesure du stress a été confirmée à l'aide du coefficient oméga (ω) de McDonald (1970) où le seuil acceptable doit être minimalement de 0,70 (Cheung et al., 2024). Ce coefficient a été privilégié étant donné qu'il existe des limites associées au coefficient alpha de Cronbach (McNeish, 2018).

Ensuite, afin de comparer les résultats obtenus de chaque cohorte aux deux temps de mesure, un test-*t* pour échantillons indépendants a été réalisé. Ce test permet de comparer les moyennes de deux échantillons (ici, il s'agit d'examiner les résultats de chaque cohorte pour T1 et T2) et de démontrer s'il existe une différence statistique entre les deux échantillons (Tabachnick et al., 2019). Préalablement aux analyses, un examen des données de chaque cohorte aux deux temps de mesure a permis d'établir que les variances de certains groupes ne sont pas égales. Il existe également des tailles d'échantillons différentes dans certains cas. Pour ces motifs, il est recommandé de privilégier le test-*t* de Welch (West, 2021).

RÉSULTATS

Fiabilité des échelles

Les quatre échelles de l'état de stress (Burr et al., 2019) démontrent une fiabilité adéquate (coefficient oméga), pour les trois cohortes ayant répondu à tous les énoncés des échelles (c.-à-d. parents, personnel enseignant et autres membres du personnel) : 1 – pour le stress : $0,799 < \omega < 0,879$; 2 – pour les troubles du sommeil : $0,867 < \omega < 0,879$; 3 – pour les troubles somatiques : $0,705 < \omega < 0,788$; 4 – pour les troubles cognitifs : $0,847 < \omega < 0,911$.

Cinq volets d'intérêt

Le test-*t* de Welch pour échantillons indépendants a permis de rapporter l'existence ou non de différences significatives entre T1 et T2 (tableau 2). Plus spécifiquement, nous observons quant au volet 1 – que seul le personnel enseignant présente des résultats significatifs parmi l'ensemble des cohortes quant à une plus grande satisfaction en regard des changements apportés entre T1 et T2; volet 2 – que seul le personnel enseignant présente des résultats significatifs voulant qu'il se sente plus en sécurité au T2 qu'au T1; volet 3 – que toutes les cohortes perçoivent qu'elles sont moins préoccupées quant au retard des apprentissages des élèves des élèves au T2 qu'au T1, hormis les élèves du secondaire ainsi que ceux de la FP et FGA où il n'y a pas de différences significatives entre les deux temps; volet 4 – que toutes les cohortes perçoivent qu'il y a une moins grande proportion d'enseignement en ligne pour les élèves au T2 qu'au T1, hormis pour les élèves de la FP et FGA; volet 5 – que seuls les parents présentent des résultats significatifs voulant qu'ils perçoivent que les élèves ont reçu moins d'aide supplémentaire au T2 qu'au T1.

Tableau 2

Comparaison de la perception des participantes et participants selon cinq énoncés (É) lors des deux temps de mesure (T1 et T2)

Vote	t	Élèves PRIMAIRE		Élèves SECONDAIRE		Élèves FP et FGA		Parents d'élèves		Personnel enseignant		Autres membres du personnel	
		M (É-T)	t de Welch	M (É-T)	t de Welch	M (É-T)	t de Welch	M (É-T)	t de Welch	M (É-T)	t de Welch	M (É-T)	t de Welch
É1	T1	2,79 (0,64)	-1,41	2,86 (0,75)	-0,55	3,09 (0,70)	-0,87	3,04 (0,75)	-1,15	2,87 (0,70)	-3,91***	3,16 (0,68)	-0,77
	T2	2,98 (0,77)		2,93 (0,74)		3,21 (0,63)		3,15 (0,79)		3,12 (0,62)		3,20 (0,61)	
É2	T1	1,52 (0,53)	0,41	1,68 (0,75)	0,21	1,58 (0,66)	0,97	1,65 (0,64)	0,86	2,01 (0,70)	4,45***	1,71 (0,67)	0,93
	T2	1,48 (0,58)		1,65 (0,67)		1,45 (0,61)		1,58 (0,56)		1,73 (0,58)		1,66 (0,58)	
É3	T1	2,10 (0,94)	2,88**	2,29 (1,06)	1,96	2,20 (1,06)	0,77	2,59 (0,96)	2,80**	3,00 (0,78)	2,69**	2,95 (0,87) ¹	2,92** 1/ 2,51* ²
	T2	1,64 (0,80)		1,96 (0,84)		2,04 (1,01)		2,44 (0,97)		2,77 (0,86)		2,73 (0,82) ¹	
É4	T1	2,01 (0,28)	7,20**	2,29 (0,49)	12,70**	1,82 (0,78)	1,30	2,15 (0,40)	12,52**	2,10 (0,69)	6,18***	2,77 (1,27)	5,88**
	T2	1,36 (0,60)	*	1,20 (0,45)	*	1,60 (0,88)		1,33 (0,54)	*	1,52 (0,99)		2,09 (1,55)	*
É5	T1	2,49 (1,12)	0,35	2,31 (1,05)	-0,52	1,84 (0,93)	0,63	2,96 (0,97)	3,86***	2,76 (1,08)	1,12	3,56 (1,19)	3,44
	T2	2,42 (1,13)		2,41 (1,11)		1,72 (1,06)		2,44 (1,07)		2,62 (1,25)		3,21 (1,34)	

Note. M : moyenne. É-T : écart-type.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

É1 : « Dans l'ensemble, dans quelle mesure êtes-vous satisfait ou insatisfait de la façon dont votre établissement a géré les changements depuis _____ ? ».

É2 : « Dans l'ensemble, dans quelle mesure vous sentez-vous en sécurité au sein de votre établissement depuis _____ ? ».

É3 : « Dans quelle mesure êtes-vous préoccupé du retard des élèves dans leurs apprentissages depuis _____ ? ».

É4 : « Pour les élèves identifiés à la question précédente : quelle proportion d'enseignement en ligne ces élèves ont-ils reçu depuis _____ ? ».

É5 : « Toujours en lien avec les élèves identifiés aux deux questions précédentes et ce, depuis _____ : dans quelle mesure croyez-vous que ces élèves aient reçu une aide supplémentaire relativement à leurs travaux scolaires de la part d'amis ou de parents (autre que le personnel enseignant) au-delà de ce qui a été fourni par l'école ou le centre ? ».

¹ Autres membres du personnel présents au sein d'écoles ou de centres (p. ex. éducateur en service de garde, psychologue)

² Autres membres du personnel présents uniquement au sein du CSS (p. ex. personnel de soutien manuel, personnel-cadre des services).

Stress perçu

Le test-*t* de Welch pour échantillons indépendants concernant le stress et ses symptômes a permis de rapporter l'existence ou non de différences significatives entre T1 et T2 (tableau 3). Plus spécifiquement, 1 – quant au stress perçu, seuls les parents, le personnel enseignant et les autres membres du personnel présentent des différences significatives entre les deux temps de mesure, à savoir une perception de stress moins élevée au T2 qu'au T1; 2 – quant aux troubles du sommeil, seuls les élèves du primaire, les parents et le personnel enseignant présentent des différences significatives entre les deux temps de mesure, à savoir une perception de troubles du sommeil moins élevée au T2 qu'au T1; 3 – quant aux troubles somatiques, seul le personnel enseignant présente des différences significatives entre les deux temps de mesure, à savoir une perception de symptômes de troubles somatiques moins élevée au T2 qu'au T1; 4 – quant aux troubles cognitifs, seuls les élèves du primaire, le personnel enseignant et les autres membres du personnel présentent des différences significatives entre les deux temps de mesure, à savoir une perception de symptômes de troubles cognitifs moins élevée au T2 qu'au T1.

Tableau 3

Comparaison de la perception du stress et de ses symptômes lors de deux temps de mesure (T1 et T2)

		Élèves PRIMAIRE		Élèves SECONDAIRE		Élèves FP et FGA		Parents d'élèves		Personnel enseignant		Autres membres du personnel	
		<i>M</i> (<i>É-T</i>)	<i>t de Welch</i>	<i>M</i> (<i>É-T</i>)	<i>t de Welch</i>	<i>M</i> (<i>É-T</i>)	<i>t de Welch</i>	<i>M</i> (<i>É-T</i>)	<i>t de Welch</i>	<i>M</i> (<i>É-T</i>)	<i>t de Welch</i>	<i>M</i> (<i>É-T</i>)	<i>t de Welch</i>
Stress	T1	3,36 (1,18)	-0,81	3,15 (1,26)	-0,32	2,79 (0,99)	-0,23	2,92 (0,84)	-2,76**	2,57 (0,81)	-3,77***	2,79 (0,78)	-2,47*
	T2	3,53 (1,10)		3,22 (1,06)		2,83 (0,93)		3,21 (0,80)		3,00 (0,96)		2,96 (0,92)	
Troubles du sommeil	T1	2,99 (1,17)	-2,14*	3,04 (1,30)	-0,66	3,12 (1,22)	0,72	3,26 (0,95)	-2,28*	2,96 (0,89)	-2,92**	3,12 (0,88)	-1,88
	T2	3,47 (1,23)		3,20 (1,31)		2,95 (1,06)		3,52 (0,81)		3,25 (0,98)		3,26 (0,91)	
Troubles somatiques	T1	3,72 (1,11)	-1,60	3,65 (1,05)	-1,87	3,66 (1,12)	1,22	3,84 (0,81)	-1,23	3,44 (0,82)	-3,77***	3,60 (0,76)	-1,76
	T2	4,04 (1,06)		4,00 (0,95)		3,39 (1,00)		3,95 (0,67)		3,75 (0,79)		3,71 (0,80)	
Troubles cognitifs	T1	2,85 (1,29)	-3,15***	2,72 (1,20)	-1,33	2,86 (1,07)	-1,63	3,63 (0,87)	-1,21	3,15 (0,90)	-3,69***	3,39 (0,82)	-2,36*
	T2	3,59 (1,22)		3,02 (1,23)		3,21 (1,02)		3,76 (0,79)		3,48 (0,85)		3,55 (0,84)	

Note. *M* : moyenne. *É-T* : écart-type.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Analyses supplémentaires

Cinq volets d'intérêt

Afin de réduire le nombre d'élèves dans les écoles secondaires situées dans une zone rouge, les élèves de 2^e cycle du secondaire (3^e, 4^e, 5^e) ont dû demeurer à la maison un jour sur deux et suivre des cours offerts en ligne (INSPQ, 2022; Nadeau, 2020). Ainsi, la réalité scolaire de ces derniers n'était pas tout à fait la même que les élèves des autres ordres d'enseignement ainsi que celle des élèves du 1^{er} cycle du secondaire. À ce titre, des analyses supplémentaires ont été réalisées afin

d'examiner plus en détail la présence ou non de résultats significatifs entre T1 et T2. Les résultats de tests-*t* de Welch ne présentent pas de différences significatives entre les deux temps de mesure hormis pour l'É4 comme à l'image du tableau 2 qui présente les données des élèves des deux cycles du secondaire.

Par ailleurs, des analyses supplémentaires ont également été réalisées quant aux parents en distinguant l'ordre d'enseignement fréquenté par leur enfant, soit le primaire, le 1^{er} cycle du secondaire et le 2^e cycle du secondaire⁴. Les parents indiquant que leurs enfants fréquentaient le primaire et le secondaire ont été exclus de ces analyses. Les résultats de tests-*t* de Welch montrent d'abord, pour les parents d'élèves du primaire, qu'il existe des différences significatives, pour l'É3 (la perception d'un moins grand retard dans les apprentissages pour T2 comparativement à T1), l'É4 (une proportion plus faible d'enseignement en ligne à T2 qu'à T1) et l'É5 (une perception d'une aide supplémentaire inférieure à T2 qu'à T1) à l'image des résultats présentés dans le tableau 2.

Ensuite, pour les parents d'élèves du 1^{er} cycle du secondaire, les résultats révèlent que seuls l'É3 et l'É5 présentent des différences significatives contrastant avec l'image des résultats présentés pour l'ensemble des parents (tableau 2) où il n'y avait pas de différences significatives quant à ces deux volets. Enfin, pour les parents d'élèves du 2^e cycle du secondaire, les résultats révèlent que seul l'É4 présente des différences significatives contrastant également avec l'image des résultats présentés pour l'ensemble des parents (tableau 2). En somme, les résultats des analyses supplémentaires présentent des nuances plus fines quant à la perception des différents parents selon l'ordre/cycle d'enseignement fréquenté par leur-s enfant-s et quant à leurs préoccupations lors de la pandémie.

Stress perçu

En outre, les résultats du tableau 3 démontrent que seul le personnel enseignant, parmi les différentes cohortes, perçoit non seulement une réduction du stress perçu, mais également une diminution observable de ses symptômes (c.-à-d. troubles du sommeil, somatiques, cognitifs) entre T1 et T2. Dès lors, nous avons cherché à mieux comprendre s'il y avait des nuances plus fines à apporter relativement à l'ordre d'enseignement dans lequel il évolue⁵. Les résultats des quatre tests-*t* de Welch pour chaque sous-groupe indiquent qu'il n'existe pas de différences significatives pour le personnel enseignant de la FP et de la FGA entre les deux temps de mesure. Autrement dit, il existe uniquement des différences significatives au sujet de la perception de stress et de ses symptômes entre les deux temps de mesure pour le personnel enseignant du primaire et du secondaire, comme rapporté dans le tableau 3.

DISCUSSION

Cette étude visait à mieux comprendre la perception concomitante des élèves, des parents d'élèves et du personnel d'un CSS depuis la propagation de la COVID-19 relativement à cinq volets d'intérêt et à leur stress perçu face aux conséquences défavorables engendrées par la pandémie. Son contexte unique et perturbateur a suscité des préoccupations majeures pour ces derniers et les résultats présentés montrent des nuances importantes selon leur perception. Les paragraphes suivants résument les résultats clés quant aux cinq volets d'intérêt ainsi que le stress perçu.

Cinq volets d'intérêt

Premièrement, en ce qui concerne le degré de satisfaction des changements apportés par le milieu, seul le personnel enseignant parmi les cohortes participantes présente des résultats significatifs. Ce dernier était possiblement le mieux placé pour témoigner des changements apportés par les DÉ. Lemieux et al. (2020) soulignent qu'en situation de pandémie, les DÉ ont su « faire preuve d'initiative sur le plan des ressources humaines en réfléchissant autrement la répartition de tâches

habituelles, en étant à l'écoute des préoccupations de [leurs] employés » (p. 12). Le personnel enseignant a perçu que les DÉ ont appliqué ce principe de bonne gestion.

Deuxièmement, en ce qui concerne le sentiment de sécurité au sein du milieu, seul le personnel enseignant montre des résultats significatifs malgré l'inquiétude probable liée à la peur de la contamination, les procédures de désinfection et le respect des consignes liées à l'équipement de protection individuelle (Anderson et al., 2021). Le fait d'être à l'écoute du personnel (Lemieux et al., 2020) a probablement contribué à un sentiment de sécurité accru au T2 par rapport au T1, et ce, malgré le resserrement de mesures lors du T2 (décembre 2021) en réponse à une recrudescence des cas (INSPQ, 2022). En outre, le début de la vaccination en mars 2021 auprès de la population (INSPQ, 2022) a assurément joué un rôle important auprès des participantes et participants, notamment au T1.

Troisièmement, la perception du retard des élèves dans leurs apprentissages a initialement été une préoccupation partagée lors du T1 par plusieurs répondants (élèves du primaire, parents, personnel) en accord avec certaines études réalisées auprès de parents d'élèves (p. ex. Horowitz, 2020) et de personnel scolaire (p. ex. Anderson et al., 2021). Toutefois, au T2, cette préoccupation a diminué chez ceux-ci. Il est à noter que les inégalités d'accès aux outils numériques pour l'enseignement à distance ainsi que les diverses réalités familiales ont compliqué l'enseignement pendant les premières semaines, voire les premiers mois de la pandémie (Lemieux et al., 2023). En réponse à cette situation, plusieurs ajustements ont été apportés par le gouvernement québécois, notamment des fonds supplémentaires versés aux CSS pour répondre adéquatement aux besoins des élèves (Charbonneau, 2020).

Quatrièmement, concernant la perception de la proportion d'enseignement en ligne reçu par les élèves, il est important de rappeler que la fermeture des établissements d'enseignement s'est initialement déroulée du 13 mars 2020 au 11 mai 2020. Pendant cette période, l'enseignement à distance a été mis en place pour tous les élèves et s'est poursuivi lors des moments où la transmission du virus devait être mitigée en 2021 (INSPQ, 2022). Comme la collecte de données du T1 a eu lieu au printemps 2021, la réalité de l'enseignement en ligne était encore fraîche dans l'esprit des élèves, ce qui en faisait une préoccupation majeure à ce moment-là, mais qui a diminué lors du T2. Il convient de mentionner que ce volet est étroitement lié à la perception du retard des élèves dans leurs apprentissages (volet 3). Les données du T2 ont pu être influencées par les budgets supplémentaires alloués par le gouvernement québécois pour la formation du personnel, l'acquisition de licences d'abonnement à des ressources éducatives numériques et l'embauche de personnels techniques en informatique (Charbonneau, 2020). Ces mesures ont probablement atténué les préoccupations initiales au fil du temps.

Enfin, cinquièmement, en ce qui concerne la perception de l'aide supplémentaire reçue par les élèves (en dehors de celle offerte par l'école), seuls les résultats des parents montrent une diminution de la préoccupation à ce sujet. On peut supposer que ce sont ceux-ci qui ont été les plus impactés par cette situation. Cependant, il n'est pas clairement établi s'ils se sont mobilisés pour offrir (ou obtenir) une aide supplémentaire ou si cette aide n'était tout simplement plus nécessaire.

Stress perçu

Que ce soit pour le stress ou ses symptômes, toutes les cohortes – à l'exception des élèves du secondaire et de ceux de la FP et de la FGA – ont perçu une diminution au T2 par rapport au T1. Des chercheuses et chercheurs concluent que certains individus souffraient de détresse psychologique avant l'arrivée de la pandémie, tandis que d'autres ont montré une vulnérabilité accrue soit au début, soit plus tard lors de la crise pandémique (p. ex. Breslau et al., 2021). Pour d'autres chercheuses et chercheurs, des facteurs de protection, comme la compréhension de leurs émotions, ont pu jouer un rôle crucial dans la gestion du stress pendant et après la pandémie

(p. ex. McPherson et al., 2021). Ainsi, bien que les résultats de la présente étude soient de nature positive (diminution pour les participantes et participants entre T1 et T2), il reste difficile de tirer des conclusions précises en raison des facteurs de protection ou de risque possiblement préexistants à la pandémie.

Implications pratiques

L'OCDE (2022) a souligné l'importance cruciale de dresser un bilan de la situation pandémique pour analyser les changements survenus, en tirer des leçons et évaluer l'impact des décisions sur les acteurs du milieu scolaire. La présente étude met en avant l'importance du soutien auprès des élèves et des parents, mais également auprès du personnel. Pour l'avenir, il serait judicieux de créer des canaux de communication exclusifs entre les acteurs et s'assurer qu'ils soient compris et utilisés par tous. Également, la mise en place de structures d'enseignement en ligne dès les premières semaines a été un élément clé, bien que cela ait nécessité des adaptations importantes, exacerbant les inégalités sociales des familles et l'accessibilité au réseau internet. Enfin, la collaboration entre les acteurs scolaires s'est avérée cruciale pour relever un tel défi. Rédiger un plan de contingence pour garantir que les CSS soient prêts à réagir efficacement constituerait certainement un pas dans la bonne direction.

Limites de l'étude et perspectives de recherche

Cette étude comporte des limites et certaines représentent des perspectives de recherche intéressantes à développer. Premièrement, le faible taux de réponse de certaines cohortes peut faire en sorte que les réponses pourraient ne pas être représentatives de l'ensemble d'une de ces populations. Deuxièmement, malgré le temps qui s'est écoulé depuis les débuts de la pandémie, la fluctuation du stress perçu des individus reste largement méconnue puisque peu de comparatifs étaient disponibles, notamment pour examiner les variations attendues au cours de l'année scolaire. Il serait ainsi pertinent de réaliser des études longitudinales ayant ces visées auprès des différentes cohortes. Troisièmement, les données recueillies auprès des participantes et participants ont un caractère subjectif en ce sens que les réponses obtenues sont le reflet de leur perception et non le résultat de données objectives. À titre d'exemple, il serait intéressant de mesurer le cortisol, qui est une hormone liée au stress (p. ex. Marcil et al., 2022). Quatrièmement, certaines comparaisons de résultats doivent être interprétées avec prudence : les élèves du primaire et du secondaire n'ont répondu qu'à un seul des quatre énoncés portant sur le stress et ses symptômes comparativement aux autres cohortes qui ont répondu à tous les énoncés. Cinquièmement, il apparaît important de souligner que certaines mesures mises en place par l'INSPQ ont pu jouer un rôle quant à la perception des personnes participantes lorsqu'elles ont répondu à l'un ou l'autre des sondages (ou les deux).

CONCLUSION

Cette étude a permis de dégager des enseignements issus de la situation pandémique, notamment en ce qui concerne le soutien distinct à offrir aux élèves, aux parents et au personnel scolaire. L'interprétation des résultats doit être nuancée en raison de certaines limites (telles qu'un faible taux de réponse pour certaines populations, des variations possibles entre les deux temps de mesure et la nature autorapportée des données). En s'appuyant sur cinq volets d'intérêt et en examinant le stress perçu par ces acteurs du milieu, l'étude révèle que les formes de soutien à privilégier sont de différente nature et, par conséquent, être adaptées à la diversité des besoins identifiés. La mise en place de mécanismes de communication et l'élaboration d'un plan de contingence efficaces devraient permettre une intervention plus rapide en cas de situations d'une telle envergure. Des recherches ultérieures pourraient s'intéresser à l'existence et à la structure de

ces plans de contingence, pour évaluer si les apprentissages tirés de la pandémie ont été intégrés dans les pratiques.

Cet article repose sur une recherche soutenue par une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH; subvention 892-2020-1014) attribuée à la première autrice de l'article.

Notes

[1] « Dans l'ensemble, dans quelle mesure croyez-vous que votre enfant se sent en sécurité au sein de son école depuis? ».

[2] L'enseignement en ligne a pu prendre de nombreuses formes : devoirs en ligne, réunions avec un enseignant et/ou vidéos pédagogiques.

[3] À la demande des gestionnaires du CSS, les élèves du primaire et du secondaire ont été invités à ne répondre qu'à un seul énoncé dans le cadre de ces quatre échelles. Cette demande avait pour but de réduire leur temps de réponse au sondage et de favoriser un meilleur taux de participation.

[4] Parents du primaire (T1, $n = 126$; T2, $n = 46$), parents du 1^{er} cycle du secondaire (T1, $n = 21$; T2, $n = 11$) et parents du 2^e cycle du secondaire (T1, $n = 47$; T2, $n = 28$).

[5] Personnel enseignant du primaire (T1, $n = 178$; T2, $n = 66$), du secondaire (T1, $n = 133$; T2, $n = 47$), de la FP et de la FGA (T1, $n = 46$; T2, $n = 17$).

Bibliographie

Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. et Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213-232. (<https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>) doi : <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.213>

Adams, E. L., Smith, D., Caccavale, L. J. et Bean, M. K. (2021). Parents are stressed! Patterns of parent stress across COVID-19. *Frontiers in Psychiatry*, 12. (<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.626456>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.626456>

Anderson, J. R., Hughes, J. L. et Trivedi, M. H. (2021). School personnel and parents' concerns related to COVID-19 pandemic's impact related to schools. *School Psychology Review*, 50(4), 519-529. (<https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1080/2372966X.2020.1862626>) doi : <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1862626>

Aucejo, E., French, F., Ugalde Araya, M. P. et Zafar, B. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *NBER Working Paper 27392*, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Maine, États-Unis. doi : <https://doi.org/10.3386/w27392>

Beaudoin, C., Rousseau, N. et Chartrey, D. (2022). Expérience d'apprentissage en contexte d'enseignement à distance en temps de pandémie de COVID-19 : point de vue d'élèves du secondaire qui bénéficient d'un programme de services de soutien scolaire et personnel du Carrefour jeunesse-emploi. *Enfance en difficulté*, 9, 79-115. (<https://doi.org/10.7202/1091299ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1091299ar>

Bernatchez, J., Lemieux, O., Alladatin, J. et Bergeron, D. (2025). *La gestion réflexive du changement*. Presses de l'Université du Québec.

Biddle, N., Edwards, B., Gray, M. et Sollis, K. (2020) *Experience and views on education during the COVID-19 pandemic*. ANU Centre for Social Research and Methods. (<https://polis.cass.anu.edu.au/research/publications/experience-and-views-education-during-covid-19-pandemic>)

Breslau, J., Finucane, M. L., Locker, A. R., Baird, M. D., Roth, E. A. et Collins, R. L. (2021). A longitudinal study of psychological distress in the United States before and during the COVID-19 pandemic. *Preventive Medicine*, 143. (<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106362>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2020.106362>

Burr, H., Berthelsen, H., Moncada, S., Nübling, M., Dupret, E., Demiral, Y., Oudyk, J., Kristensen, T. G., Llorens, C., Navarro, A., Lincke, H.-J., Bocéréan, C., Sahan, C., Smith, P., Pohrt, A. et International COPSOQ Network (2019). The third version of the Copenhagen Psychosocial Questionnaire. *Safety and Health at Work*, 10(4), 482-503. (<https://doi.org/10.1016/j.shaw.2019.10.002>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2019.10.002>

Charbonneau, J.-A. (2020, 26 septembre). COVID-19 : Québec octroie 85 millions de dollars supplémentaires aux écoles. *Radio-Canada Info*. (<https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1736728/enveloppe-supplementaire-ecoles-quebec-pandemie>)

Cheung, G. W., Cooper-Thomas, H. D., Lau, R. S. et Wang, L. C. (2024). Reporting reliability, convergent and discriminant validity with structural equation modeling: A review and best-practice recommendations. *Asia Pacific Journal of Management*, 41(2), 745-783. (<https://doi.org/10.1007/s10490-023-09871-y>) doi : <https://doi.org/10.1007/s10490-023-09871-y>

Collins, L. M. (2006). Analysis of longitudinal data: The integration of theoretical model, temporal design, and statistical model. *Annual Review of Psychology*, 57, 505-528. (<http://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190146>) doi : <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190146>

Corbière, M. et Fraccaroli, F. (2020). La conception, la validation, la traduction et l'adaptation transculturelle d'outils de mesure. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes* (p. 703-752). Presses de l'Université du Québec. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c29qz7.32>

Côté, S., Larose, S. et Haeck, C. M. (2023, 26 avril). Effets des perturbations scolaires des années 2020 et 2021 sur les apprentissages des enfants du Québec. *Le réseau EdCan*. (<https://www.edcan.ca/articles/effets-des-perturbations-scolaires-des-annees-2020-et-2021-sur-les-apprentissages-des-enfants-du-quebec/?lang=fr>) doi : <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5863>

Coulombe, S., Gagnon, C., Bisson, J., Gagné, A., Dupuis, S., Larouche, M., Alexandre, M. et Beaucher, C. (2020). Transformations des pratiques enseignantes en formation professionnelle au Québec avec l'arrivée de la COVID-19. *Formation et profession*, 28(4), 1-13. (<https://doi.org/10.18162/fp.2020.682>) doi : <https://doi.org/10.18162/fp.2020.682>

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. et Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. (<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>) doi : <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

Giroux, M., Bacque-Dion, C., Bélanger, R. et Haddad, S. (2024). L'évolution de la santé mentale des adolescents au cours de la pandémie COVID-19. Une analyse des cohortes scolaires COMPASS-Québec. *Compass-Québec*. (https://www.ciuss-capitalnationale.gouv.qc.ca/sites/d8/files/docs/SantePublique/Coronavirus/Ressources/COMPASS-Quebec_evolution-sante-mentale.pdf)

Gouvernement du Canada. (2023, 23 février). *Visualisations interactives de données de COVID-19*. (<https://sante-infobase.canada.ca/covid-19/international/>)

Gouvernement du Québec. (2023a). Effectif scolaire de la formation générale des jeunes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2022-2023p, Québec. *Institut de la statistique du Québec*. (https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken2122_navig_niv_2.page_niv2?p_iden_tran=REPERN5BYDD47165841738945ialWO&p_id_ss_domn=825)

Gouvernement du Québec. (2023b). Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2021-2022, Québec. *Institut de la statistique du Québec*. (https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERN5BYDD47165841738945ialWO&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3415#tri_d)

Gouvernement du Québec. (2023c). Effectif scolaire de la formation générale des adultes, selon diverses variables, années scolaires 2005-2006 à 2021-2022, Québec. *Institut de la statistique du Québec*. (https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERV4033H3863464932955fEzk:&p_lang=1&p_m_o=MEQ&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3414#tri_de_t)

Grewenig, L., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L. et Zierow L. (2020). *COVID-19 school closures hit low-achieving students particularly hard*. (<https://voxeu.org/article/covid-19-school-closures-hit-low-achieving-studentsparticularly-hard>) .

Horowitz, J. M. (2020). *Lower-income parents most concerned about their children falling behind amid COVID-19 school closures*. Pew Research Center. (<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/15/lower-income-parents-most-concerned-about-their-children-falling-behind-amid-covid-19-school-closures/>)

Horowitz, J. M. et Igielnik, R. (2020). *Most Parents of K-12 Students learning online worry about them falling behind*. Pew Research Center. (https://www.pewresearch.org/social-trends/wp-content/uploads/sites/3/2020/10/PSDT_10.29.20_kids.edu_full_.pdf)

Institut national de santé publique du Québec. (2022). *Ligne du temps COVID_19 au Québec : Ensemble des événements et mesures liés à la COVID-19 en ordre chronologique*. (<https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>)

Institut national de santé publique du Québec. (2024). *Les impacts de la pandémie de COVID-19 chez les jeunes de 14 à 17 ans du Québec*. (<https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/2024-01/3433-pandemie-covid-19-impacts-adolescents.pdf>)

Jamovi.(2023). *Jamovi (version 2.3)* [Logiciel]. (<https://www.jamovi.org>)

Jovanović, V. et Lazić, M. (2020). Is longer always better? A comparison of the validity of single-item versus multiple-item measures of life satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 15(3), 675-692. (<https://doi.org/10.1007/s11482-018-9680-6>) doi : <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9680-6>

Karasek, R. et Theorell, T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. Basic Books.

Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A. M. (2020). Gestion de crise sanitaire en milieu scolaire. Recueil de pratiques rapportées par 12 directions d'établissement. *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec*. (https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2020/12/CTREQ-Gestion-de-crise-sanitaire-en-milieu-scolaire-34832_v3.pdf)

Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, M.-M. (2023). Point de vue des directions et des directions adjointes d'établissement du réseau scolaire public québécois sur la dynamique de prise de décision en contexte de crise au moment de la première vague de la COVID-19. *Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, 202, 84-97. (<https://doi.org/10.7202/1099984ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1099984ar>

Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B. et Wolter, C. (2020). The study demands-resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14). (<https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>) doi : <https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>

Marcil, M. J., Cyr, S., Marin, M.-F., Rosa, C., Tardif, J.-C., Guay, S., Guertin, M.-C., Genest, C., Forest, J., Lavoie, P., Labrosse, M., Vadebooncoeur, A., Selcer, S., Ducharme, S. et Brouillette, J. (2022). Hair cortisol change at COVID-19 pandemic onset predicts burnout among health personnel. *Psychoneuroendocrinology*, 138. (<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2021.105645>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2021.105645>

McDonald, R. P. (1970). Theoretical foundations of principal factor analysis, canonical factor analysis, and alpha factor analysis. *British Journal of Mathematical & Statistical Psychology*, 23, 1-21. (<https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1970.tb00432.x>) doi : <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1970.tb00432.x>

- McMahon, S. D., Worrell, F. C., Reddy, L. A., Martinez, A., Espelage, D. L., Astor, R. A., Anderman, E. M., Valido, A., Swenski, T., Perry, A. H., Dudek, C. M. et Bare, K. (2024). Violence and aggression against educators and school personnel, retention, stress, and training needs: National survey results. *The American Psychologist*, 79(7), 903–919. (<https://doi.org/10.1037/amp0001348>) doi : <https://doi.org/10.1037/amp0001348>
- McNeish, D. (2018). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*, 23(3), 412-433. <https://doi.org/10.1037/met0000144> (<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/met0000144>) doi : <https://doi.org/10.1037/met0000144>
- McPherson, K. E., McAloney-Kocaman, K., McGlinchey, E., Faeth, P. et Armour, C. (2021). Longitudinal analysis of the UK COVID-19 psychological wellbeing study: Trajectories of anxiety, depression and COVID-19-related stress symptomology. *Psychiatry Research*, 304. (<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114138>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114138>
- Nadeau, J. (2020, 22 août). Les réponses à vos questions sur le retour en classe. *Le Devoir*. (<https://www.ledevoir.com/societe/education/584616/le-retour-a-l-ecole-en-5-questions>)
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2022). *COVID-19 et bien-être (version abrégée). La vie en temps de pandémie*. Éditions OCDE. (<https://doi.org/10.1787/af8ee031-fr>) .doi : <https://doi.org/10.1787/af8ee031-fr>
- Rammstedt, B., Grüning, D. J. et Lechner, C. M. (2024). Measuring growth mindset: Validation of a three-item and a single-item scale in adolescents and adults. *European Journal of Psychological Assessment*, 40(1), 84-95. (<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000735>) doi : <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000735>
- Robins, R. W., Hendin, H. M. et Trzesniewski, K. H. (2001). Measuring global self-esteem: Construct validation of a single-item measure and the Rosenberg self-esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 151-161. (<https://doi.org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/0146167201272002>) doi : <https://doi.org/10.1177/0146167201272002>
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020*. (<https://www.improvingthestudentexperience.com/library/covid19/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>)
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27-41. (<https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>) doi : <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>
- Smith, J., Guimond, F.-A., St-Amand, J., Fitzpatrick, C., Bergeron, J. et Gagnon, M. (2022). The effects of the COVID-19 pandemic on French-Canadian adolescents' academic motivation: A follow-up study. *Clinical Case Reports*, 10(9), e6376. (<https://doi.org/10.1002/ccr3.6376>) doi : <https://doi.org/10.1002/ccr3.6376>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. et Ullman, J. B. (2019). *Using multivariate statistics* (7^e éd.). Pearson.
- Trudel, L. E. et Sokal, L. (2023, 26 avril). De réaction à rétablissement. *Le réseau EdCan*. (<https://www.edcan.ca/articles/de-reaction-a-retablissement/?lang=fr>)
- Voelkle, M. C. et Hecht, M. (2020). Cross-sectional research designs. Dans V. Zeigler-Hill et T. K. Shackelford (dir.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (p. 962-966). Springer. doi : https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1295
- Wang, Y., Gao, Y., Zhang, X., Shen, J., Wang, Q. et Wang, Y. (2023). The relationship between effort-reward imbalance for learning and academic burnout in junior high school: A moderated mediation model. *behavioral sciences*, 13(1), 28. (<https://doi.org/10.3390/bs13010028>) doi : <https://doi.org/10.3390/bs13010028>
- Wang, W., Zhang, M., Mikolajczak, M. et Li, Y. (2025). Using the effort–reward imbalance (ERI) model to predict parental burnout. *Journal of Family Psychology*, 39(6), 778-786. (<https://doi.org/10.1037/fam0001305>) doi : <https://doi.org/10.1037/fam0001305>

West, R. M. (2021). Best practice in statistics: Use the Welch t-test when testing the difference between two groups. *Annals of Clinical Biochemistry*, 58(4), 267-269. (<https://doi.org/10.1177/00045632219920>) doi : <https://doi.org/10.1177/0004563221992088>

Zhao, J., Hu, H., Zhao, S., Li, W. et Lipowska, M. (2023). Parental burnout of parents of primary school students: An analysis from the perspective of job demands-resources. *Frontiers in Psychiatry*. 14. (<https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1171489>) doi : <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1171489>

La conciliation travail-famille chez les parents employés universitaires dans le contexte de la pandémie de COVID-19

Work-life balance among parents working at a university during the COVID-19 pandemic

La conciliación entre la vida laboral y familiar de los padres empleados en la universidad en el contexto de la pandemia de COVID-19

Eve Pouliot, Christiane Bergeron-Leclerc, Jacinthe Dion, Danielle Maltais, Ann-Sophie Simard, Pascale Dubois et Jacques Cherblanc

Volume 53, numéro 2, automne 2025

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1122431ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1122431ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pouliot, E., Bergeron-Leclerc, C., Dion, J., Maltais, D., Simard, A.-S., Dubois, P. & Cherblanc, J. (2025). La conciliation travail-famille chez les parents employés universitaires dans le contexte de la pandémie de COVID-19. *Éducation et francophonie*, 53(2). <https://doi.org/10.7202/1122431ar>

Résumé de l'article

Cette étude s'intéresse à la conciliation travail-famille du personnel universitaire en temps de pandémie. Elle indique que celui-ci présente majoritairement un conflit travail-famille modéré ou élevé. Certains facteurs associés à la conciliation travail-famille dans cette population de parents sont identifiés, à savoir : le niveau de pression dans l'exercice du rôle parental, la satisfaction du partage des tâches liées aux soins et à l'éducation des enfants, la catégorie d'emploi et le nombre d'enfants âgés de 4 ans ou moins. Ces résultats soulignent l'importance de mettre en oeuvre des programmes de soutien et des mesures de répit pour les parents ayant de jeunes enfants, afin de les aider à concilier leurs responsabilités familiales et professionnelles en temps de crise.

La conciliation travail-famille chez les parents employés universitaires dans le contexte de la pandémie de COVID-19

Work-life balance among parents working at a university during the COVID-19 pandemic

La conciliación entre la vida laboral y familiar de los padres empleados en la universidad en el contexto de la pandemia de COVID-19

Eve POULIOT

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Christiane BERGERON-LECLERC

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Jacinthe DION

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Québec, Canada

Danielle MALTAIS

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Ann-Sophie SIMARD

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Pascale DUBOIS

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Jacques CHERBLANC

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), Québec, Canada

Résumé

Cette étude s'intéresse à la conciliation travail-famille du personnel universitaire en temps de pandémie. Elle indique que celui-ci présente majoritairement un conflit travail-famille modéré ou élevé. Certains facteurs associés à la conciliation travail-famille dans cette population de parents sont identifiés, à savoir : le niveau de pression dans l'exercice du rôle parental, la satisfaction du partage des tâches liées aux soins et à l'éducation des enfants, la catégorie d'emploi et le nombre d'enfants âgés de 4 ans ou moins. Ces résultats soulignent l'importance de mettre en oeuvre des programmes de soutien et des mesures de répit pour les parents ayant de jeunes enfants, afin de les aider à concilier leurs responsabilités familiales et professionnelles en temps de crise.

Abstract

This study focuses on the work-life balance of university staff during a pandemic. It indicates a moderate to high work-family conflict. Some factors associated with work-family balance in this population of parents are identified, such as the level of pressure experienced in exercising the parental role, satisfaction with task-sharing in caring for and raising children, job category and the number of children aged 4 and under. These findings highlight the importance of providing support programs and respite measures for parents with young children in order to help them balance their family and work responsibilities in times of crisis.

Resumen

Este estudio se centra en la conciliación entre la vida laboral y familiar del personal universitario en tiempos de pandemia. Indica que la mayoría de los miembros de este personal presenta un conflicto moderado o elevado entre el trabajo y la familia. En esta población de padres, se identifican algunos factores asociados a la conciliación entre la vida laboral y familiar, a saber: el nivel de presión en el ejercicio del rol parental, la satisfacción en el reparto de las tareas relacionadas con el cuidado y la educación de los hijos, la categoría de empleo y el número de hijos menos de 4 años de edad. Estos resultados destacan la importancia de implementar programas de apoyo y medidas de descanso para los padres con hijos pequeños con el fin de ayudarles a conciliar sus responsabilidades familiares y profesionales en tiempo de crisis.

MISE EN CONTEXTE

Selon Lavoie (2016), la conciliation travail-famille fait référence à « la façon dont les individus conjuguent leurs responsabilités professionnelles et leurs responsabilités familiales » (Lavoie, 2006, p. 13). L'équilibre entre la vie familiale et le travail est compromis lorsqu'il y a présence de conflits entre les différents rôles, notamment celui de travailleur et celui de parent (Lavoie, 2006). Cette relation est bidirectionnelle, c'est-à-dire que les conflits interviennent lorsque les demandes liées à l'emploi interfèrent avec les responsabilités familiales ou, à l'inverse, lorsque les tâches et les responsabilités familiales interfèrent avec les responsabilités professionnelles (Bilodeau et al., 2023).

Dans le contexte de la pandémie de COVID-19 et des mesures de confinement qui en ont découlé, de nombreux parents ont vécu des défis de conciliation travail-famille (Coyne et al., 2020; Craig et et Churchill, 2020; Neece et al., 2020; Provenzi et al., 2021). Ce conflit de rôles a entraîné de nombreuses distractions, ce qui a aussi eu une incidence sur la performance au travail des parents (Iza, 2020). Bien que la conciliation travail-famille ait été étudiée dans le contexte de la pandémie, peu d'études se sont intéressées spécifiquement au vécu des personnes employées universitaires. Les études réalisées sur le sujet s'accordent à reconnaître que les mesures de confinement, le télétravail imposé, ainsi que la fermeture des écoles et des services de garde ont considérablement accru les tensions entre les exigences professionnelles et les responsabilités familiales en milieu universitaire (Bam et al., 2023; Gordon et al., 2024; Thébaud et al., 2024; Weinreich et al., 2023; Wick et Lento, 2023).

Les facteurs associés à la conciliation travail-famille en milieu universitaire en temps de pandémie

Certains facteurs semblent influencer la capacité des membres du personnel universitaire à composer avec les exigences simultanées du travail et de la vie familiale. Sur le plan individuel, certaines recherches soulignent que les femmes universitaires ont été les plus exposées à la surcharge liée à la pandémie, notamment en raison de leur rôle prédominant dans les soins aux enfants et aux proches (Bam et al., 2023; Gordon et al., 2024; Thébaud et al., 2024).

Sur le plan familial, le fait d'avoir de jeunes enfants apparaît également comme un facteur de vulnérabilité accru, en raison des interruptions fréquentes, de la nécessité d'assurer une scolarisation à domicile et d'une intensification du travail domestique (Weinreich et al., 2023; Wick et Lento, 2023). Par ailleurs, le partage inégal des tâches dans le couple est documenté comme contribuant à alourdir la charge mentale des femmes, particulièrement dans les contextes où les partenaires masculins sont moins impliqués (Bam et al., 2023; Thébaud et al., 2024).

En ce qui concerne les facteurs professionnels, plusieurs études soulignent que les attentes institutionnelles en matière d'enseignement, de recherche et de services aux collectivités n'ont pas été révisées de façon substantielle pendant la pandémie, ce qui a accru le stress des universitaires, particulièrement chez les femmes (Bam et al., 2023; Gordon et al., 2024; Thébaud et al., 2024; Wick et Lento, 2023). L'adaptation rapide à l'enseignement à distance a également contribué à une augmentation de la charge de travail, notamment en l'absence de formation ou de soutien adéquat (Bam et al., 2023; Wick et Lento, 2023). De plus, Gordon et al. (2024) mettent en lumière le soutien affectif offert aux collègues et aux personnes étudiantes, qui s'est intensifié durant la pandémie et a souvent été assumé sans reconnaissance formelle. Cette charge émotionnelle fait partie intégrante du travail de « *care* », soit le fait de prendre soin d'autrui, rarement valorisé dans les critères d'évaluation universitaire (Bam et al., 2023; Gordon et al., 2024).

Du point de vue institutionnel, la perception d'un faible soutien organisationnel est identifiée dans certaines études. Les femmes, en particulier, estiment que leurs établissements n'ont pas suffisamment tenu compte des réalités familiales dans l'élaboration des mesures d'accompagnement, et des politiques d'évaluation ou de promotion (Gordon et al., 2024; Thébaud et al., 2024).

Enfin, les facteurs contextuels liés à la pandémie elle-même, tels que les confinements successifs et l'évolution des mesures sociosanitaires, ont contribué à intensifier les conflits travail-famille (Bam et al., 2023; Thébaud et al., 2024; Wick et Lento, 2023). Malgré tout, à notre connaissance, seule l'étude de Weinreich et al. (2023) a impliqué plus d'un temps de mesure, permettant de comparer le vécu de personnes professeures dans le domaine de la médecine au printemps 2020 et au printemps 2021. Cette étude indique une diminution globale du stress au travail et à la maison à l'an deux (printemps 2021), bien que le stress au travail n'ait pas changé et soit demeuré élevé chez les femmes pendant cette période.

La pertinence de l'étude

En somme, les écrits recensés soulignent que peu d'études ont porté, à ce jour, sur la conciliation travail-famille des parents employés universitaires dans le contexte de la pandémie de COVID-19. Les études disponibles ont principalement été réalisées auprès de femmes professeures (Bam et al., 2023; Gordon et al., 2024; Su et al., 2023) ou de personnes professeures oeuvrant dans des disciplines spécifiques, soit la comptabilité (Wick et Lento, 2023) et la médecine (Weinreich et al., 2023). De plus, la plupart de ces études reposent sur des échantillons de taille limitée, souvent circonscrits à une seule institution, et ont été réalisées à un moment précis de la pandémie, ce qui restreint la portée de leurs conclusions (Bam et al., 2023; Gordon et al., 2024; Wick et Lento, 2023). Une seule d'entre elles a été menée au Canada (Wick et Lento, 2023), sans se pencher sur la réalité québécoise. Ces travaux, bien qu'éclairants, sont donc ancrés dans des contextes culturels, politiques et institutionnels distincts de celui du Québec, où les structures universitaires, les politiques publiques et les dynamiques de genres peuvent différer. À ce sujet, Tremblay et Mathieu (2020) soulignent que la conciliation travail-famille est susceptible d'être vécue différemment au Québec, « où la politique familiale en place favorise l'activité des femmes » (Tremblay et Mathieu, 2020, p. 76).

C'est dans ce contexte que nous avons élaboré un projet de recherche qui vise à analyser les trajectoires d'adaptation des membres de la communauté universitaire québécoise à la pandémie et à ses restrictions. Cette étude se distingue à plusieurs égards. D'abord, elle est la première, au Québec, à analyser le cas des parents employés universitaires, un groupe de travailleuses et de travailleurs ayant été parmi les premiers à avoir été affectés par les fermetures d'établissements d'enseignement au printemps 2020. Elle repose sur une approche quantitative, impliquant trois temps de mesure allant d'avril 2020 à juillet 2021, et permettant de documenter l'évolution des enjeux de conciliation travail-famille au fil de différentes phases de la pandémie. Elle mobilise un large échantillon composé d'employés universitaires issus de 11 établissements québécois, ce qui permet d'offrir une vue d'ensemble inédite de la réalité de cette population, tout en tenant compte de différentes caractéristiques individuelles, familiales et professionnelles. En s'intéressant spécifiquement aux personnes employées universitaires ayant des enfants, notre étude cible une population à la croisée de plusieurs tensions caractérisant la culture universitaire, soit la valorisation de la performance individuelle, de la disponibilité constante et de la productivité mesurable (Gordon et al., 2024; Thébaud et al., 2024), combinée à une tendance à invisibiliser le travail du « *care* » assumé en grande partie par les femmes (Bam et al., 2023). Dans un contexte où les frontières entre les sphères professionnelles et familiales se sont trouvées brouillées, cette population a été particulièrement exposée aux conflits de rôle, à l'épuisement et à une perte de contrôle sur l'organisation du travail (Weinreich et al., 2023; Wick et Lento, 2023). De plus, il est possible de penser que les attentes implicites de rendement dans le monde universitaire, qui sont

peu compatibles avec les exigences du « *care* », rendent les répercussions de la pandémie plus durables dans cet environnement comparativement à d'autres milieux de travail.

Dans ce contexte, cette étude vise à documenter les caractéristiques personnelles, familiales et professionnelles associées à la conciliation travail-famille chez les parents employés universitaires, ayant des enfants âgés de onze ans ou moins, qui ont répondu à au moins l'un des trois temps de mesure réalisés dans le contexte de la pandémie de la COVID-19.

MÉTHODE

Procédure

Les données utilisées pour la présente étude ont été collectées lors de trois phases d'une vaste étude portant sur les répercussions de la pandémie de la COVID-19 dans le milieu universitaire. Ces phases ont eu lieu à intervalles de six mois au cours de la première année de la pandémie de COVID-19. La première phase a été menée entre le 24 avril et le 5 juin 2020. Elle a eu lieu lors de la première vague de la pandémie (25 février au 11 juillet 2020), qui a été caractérisée par une période de confinement, suivie de la fermeture des établissements scolaires postsecondaires jusqu'au mois de septembre 2020 (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2022). La deuxième phase a eu lieu entre le 9 novembre et le 8 décembre 2020, soit dans le contexte de la deuxième vague de la pandémie (23 août 2020 au 20 mars 2021). Au cours de cette période, les universités fonctionnaient presque exclusivement à distance, au moyen de modalités d'enseignement en ligne. Ainsi, à l'exception des laboratoires pratiques ou des stages cliniques, les modalités d'enseignement en ligne étaient privilégiées (INSPQ, 2022). Enfin, la troisième phase s'est déroulée du 22 mars au 24 avril 2021. Cette phase correspond à la troisième vague de la pandémie (21 mars au 17 juillet 2021), qui a engendré un reconfinement partiel et a eu pour effet de maintenir les universités dans un mode d'enseignement essentiellement à distance (INSPQ, 2022).

C'est au moyen d'un sondage en ligne, disponible sur la plateforme *LimeSurvey*, qu'ont été recueillies les données auprès de personnes étudiantes et employées des 11 établissements du Réseau de l'Université du Québec. Une stratégie d'échantillonnage non probabiliste a été privilégiée, en sollicitant la participation de volontaires par divers moyens, dont des messages électroniques reçus de la part de leur syndicat, de leur association étudiante ou par le Service des communications des différentes universités participant à cette étude. La certification éthique du projet (#2020-491) a été attribuée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Chicoutimi. Au total, 7178 personnes ont participé à l'une des trois phases de l'étude.

Variables étudiées

Les difficultés liées à la conciliation travail-famille (variable dépendante) ont été mesurées à partir d'une échelle de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants âgés de 0 à 5 ans [EQEPE] (Lavoie, 2016). Cette échelle est composée de cinq questions permettant d'évaluer les situations de conflit travail-famille vécues fréquemment au cours des douze derniers mois précédant l'enquête. Quatre de ces questions proviennent de la *Job-Family Role Strain Scale* (Bohen et Viveros-Long, 1981) et la cinquième est tirée de la *Work-Family Conflict Scale* (Netemeyer et Boles, 1996). À partir de ces cinq situations potentiellement conflictuelles entre les obligations familiales et professionnelles, un indicateur a été créé afin d'estimer le niveau de conflit travail-famille vécu par les parents. Dans le cadre de la présente étude, cet indicateur est nommé l'indice de conflit travail-famille (ICTF). Pour construire cet indicateur, les choix de réponse *souvent* et *toujours* ont été regroupés pour chacune des questions, sauf pour le deuxième énoncé, qui est formulé dans des termes positifs et pour lequel les choix de réponse *jamais* et *rarement* ont été regroupés. Ensuite, pour chaque parent, un calcul du nombre de situations de conflit travail-

famille pour lesquelles les parents ont mentionné *souvent* ou *toujours* (ou *jamais* ou *rarement* dans le cas du deuxième énoncé) a été effectué (Lavoie, 2016). Alors que cet indicateur présentait un coefficient alpha de Cronbach de 0,77 dans l'EQEPE (Lavoie, 2016), il varie entre 0,82 et 0,84 aux trois temps de mesure de notre étude.

Les variables indépendantes sont ici des caractéristiques personnelles, familiales et professionnelles des répondants. Les *caractéristiques personnelles* constituent un ensemble de quatre variables sociodémographiques, soit : le genre, l'âge, le statut légal au Canada et l'état matrimonial. Les *caractéristiques familiales* comprennent six variables. Trois d'entre elles visent à décrire la présence d'enfants au sein du milieu familial, qu'il s'agisse du nombre total d'enfants ou encore du nombre d'enfants âgés de 0 à 4 ans ou de 5 à 11 ans. De plus, deux variables concernant la satisfaction face au partage des tâches domestiques et liées aux enfants ont été considérées. Enfin, une question cherchant à savoir si les personnes se mettent beaucoup, un peu ou pas du tout de pression quant à la façon de s'occuper de leurs enfants (pression parentale) a été utilisée. Les *caractéristiques professionnelles* comprennent deux variables qui concernent les différents types de statuts professionnels universitaires, ainsi que la stabilité des revenus mensuels au cours des derniers mois précédant les trois temps de mesure.

Analyses statistiques

Les analyses statistiques descriptives (p. ex. : fréquences, proportions et moyennes) et de variance (ANOVA) ont été menées à l'aide du logiciels SPSS (version 27). Le logiciel SAS (version 9.4) a, quant à lui, été privilégié pour les analyses de régressions multiples mixtes avec effets aléatoires. Ces analyses ont pris en considération la dépendance intertemps, c'est-à-dire qu'elles tiennent compte du fait que les personnes participantes ne sont pas nécessairement les mêmes d'un temps à l'autre, tout en permettant de conserver les réponses de toutes les personnes répondantes, dont celles ayant répondu à plus d'un temps de mesure. Le modèle de régressions linéaires multiples mixtes avec sélection de variables descendantes a été retenu, car il permet d'élaborer un modèle prédictif de haute qualité, mais qui comprend un nombre minimal de dimensions. Ce type d'analyse implique que toutes les variables indépendantes sont intégrées au départ, puis éliminées une à la fois, jusqu'à ce que le modèle ne comprenne que des variables significatives. Dans le cas qui nous concerne, les 16 variables décrites à la section précédente ont été considérées dans le modèle initial. Ces analyses ont permis de déterminer l'influence respective des facteurs associés à l'ICTF. Des ajustements de Bonferroni ont systématiquement été effectués afin de prévenir les fausses corrélations. De plus, des tests ont été réalisés afin de valider les postulats d'homogénéité de la variance des résidus et de normalité des résidus.

RÉSULTATS

Description de l'échantillon

L'échantillon sélectionné pour cet article est constitué des membres du personnel faisant partie du Réseau de l'Université du Québec, et ayant à leur charge un enfant âgé de 11 ans ou moins qui vit plus de 40 % du temps avec eux. Au total, l'échantillon comprend 899 observations concernant 728 personnes répondantes. Certains membres du personnel ont participé à deux (n = 73) ou trois (n = 45) temps de mesure. Plus précisément, 217 observations ont eu lieu au Temps 1 (T1), 285 au Temps 2 (T2) et 397 au Temps 3 (T3).

Le Tableau 1 présente les principales caractéristiques personnelles, familiales et professionnelles des personnes répondantes. En ajout à ce portrait descriptif, des analyses de régression, pour lesquelles les valeurs *p* sont situées dans le tableau, indiquent jusqu'à quel point ces caractéristiques demeurent stables ou non dans le temps. Aux trois temps de mesure, les personnes

participantes présentent des caractéristiques sociodémographiques comparables, et ce, tant en ce qui concerne l'âge, le genre, la citoyenneté, le statut matrimonial ainsi que l'âge de leurs enfants. Les seules différences statistiquement significatives concernent la catégorie d'emploi, la proportion de personnes chargées de cours étant plus élevée au T1 comparativement aux T2 et T3, et celle des personnes professeures plus grande au T1 qu'au T2.

Tableau 1

Portrait des caractéristiques personnelles, familiales et professionnelles des répondants

Caractéristiques	T1		T2		T3		P
	n	%	n	%	n	%	
Caractéristiques personnelles							
Genre							0,114
Féminin (n = 622)	151	70 %	207	73 %	264	66 %	
Masculin (n = 262)	64	30 %	76	27 %	122	31 %	
Autre (n = 13)	1	0 %	1	0 %	11	3 %	
Catégorie d'âge							0,241
18-24 ans (n = 3)	1	33 %	0	0 %	2	67 %	
25-34 ans (n = 159)	37	23 %	41	26 %	81	51 %	
35-44 ans (n = 580)	149	26 %	191	33 %	240	41 %	
45-54 ans (n = 141)	26	18 %	46	33 %	69	49 %	
55-64 ans (n = 11)	2	18 %	5	45 %	4	36 %	
Statut matrimonial							0,919
En couple (n = 815)	198	24 %	258	32 %	359	44 %	
Célibataire (n = 83)	18	22 %	27	33 %	38	46 %	
Statut légal au Canada							0,014* ¹
Citoyenneté canadienne (n = 831)	208	25 %	270	32 %	353	42 %	
Résidence permanente (n = 43)	7	16 %	11	26 %	25	58 %	
Résidence temporaire (n = 21)	1	5 %	3	14 %	17	81 %	
Caractéristiques familiales							
Avoir au moins un enfant de 0-4 ans							0,201
Oui (n = 371)	101	27 %	108	29 %	162	44 %	
Non (n = 528)	116	22 %	177	34 %	235	45 %	
Avoir au moins un enfant de 5-11 ans							0,947
Oui (n = 702)	172	25 %	221	31 %	309	44 %	
Non (n = 197)	45	23 %	64	32 %	88	45 %	
Satisfaction du partage des tâches domestiques							0,327
Oui (n = 592)	146	25 %	181	31 %	265	45 %	
Non (n = 220)	44	20 %	77	35 %	99	45 %	
Satisfaction du partage des tâches éducatives							0,791
Oui (n = 668)	155	23 %	208	31 %	305	46 %	
Non (n = 159)	39	25 %	52	33 %	68	43 %	
Pression dans le rôle parental							0,629
Aucune (n = 71)	15	21 %	21	30 %	35	49 %	
Un peu (n = 381)	88	23 %	125	33 %	168	44 %	
Beaucoup (n = 447)	114	26 %	139	31 %	194	43 %	
Caractéristiques professionnelles							
Catégorie d'emploi²							
Professeur(e) (n = 203)	62	31 %	47	23 %	94	46 %	0,016*
Professionnel(le) (n = 265)	59	22 %	93	35 %	113	43 %	0,452
Employé(e) de soutien (n = 245)	47	19 %	89	36 %	109	44 %	0,129
Chargé(e) de cours (n = 84)	38	45 %	20	24 %	26	31 %	0,000*
Professionnel(le) de recherche (n = 88)	16	18 %	28	32 %	44	50 %	0,386
Cadre (n = 24)	3	13 %	9	38 %	12	50 %	0,501
Stabilité des revenus							0,771
Ont diminué (n = 57)	17	30 %	14	25 %	26	46 %	
Sont restés stables (n = 797)	190	24 %	257	32 %	350	44 %	
Ont augmenté (n = 45)	10	22 %	14	31 %	21	47 %	

Note : * Résultat significatif au seuil de 0,001.

1. Selon le modèle de régression multinominale (avec effet aléatoire), il y a une différence significative entre les temps en ce qui a trait au statut de citoyenneté. Toutefois, lorsque la correction pour comparaison multiple est utilisée (Bonferroni), cette différence s'estompe.
2. Le total des répondants est supérieur à 899, car certains appartenaient à plus d'une catégorie d'emploi lors de la collecte des données.

Description de la conciliation travail-famille

Le Tableau 2 présente la répartition des parents selon la fréquence à laquelle ils ont mentionné vivre, au cours des douze mois précédant les trois temps de collecte des données, chacune des situations de conflit travail-famille à l'étude. En moyenne, ce tableau révèle que 56,9 % des parents avaient *souvent ou toujours* l'impression de « courir toute la journée » afin d'accomplir leurs responsabilités. Ils avaient *rarement ou jamais* l'impression d'avoir suffisamment de temps libre pour eux (85,9 %) et le tiers de ceux-ci avaient *souvent ou toujours* le sentiment de ne pas consacrer assez de temps à leurs enfants (36,1 %). Près d'un parent sur deux était *souvent ou toujours* épuisé lorsque l'heure du souper arrivait (46,3 %), et le tiers éprouvaient le sentiment que les exigences de leur travail se répercutaient sur leur vie familiale (33,3 %). Aucune différence statistiquement significative n'est présente entre les hommes et les femmes sur ces différentes questions.

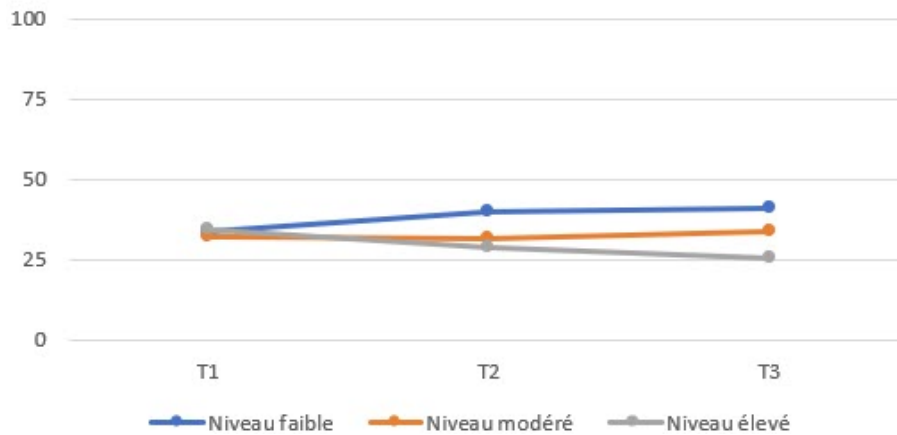
Tableau 2

Répartition de la fréquence des situations de conflit travail-famille aux trois temps de mesure

Au cours des douze derniers mois, les personnes répondantes ont souvent ou toujours eu l'impression de :	T1	T2	T3	M
Devoir courir toute la journée pour faire ce qu'ils devaient faire	61,8	54,7	54,1	56,9
Avoir suffisamment de temps libre pour elles	12,9	15,4	14,1	14,1
N'avoir pas assez de temps à consacrer à leurs enfants	49,5	31,2	27,5	36,1
Être physiquement épuisées quand arrivait l'heure du souper	44,7	46,0	48,2	46,3
Que les exigences de leur travail se répercutaient sur leur vie familiale	36,9	33,4	29,5	33,3

En fonction du nombre de situations de conflit travail-famille vécues au cours des douze mois ayant précédé les trois temps de mesure de la collecte des données, les parents ont pu être classifiés selon une gradation du niveau de conflit : (a) un niveau faible, correspondant à aucune ou à une seule situation de conflit; (b) un niveau modéré, soit deux ou trois situations de conflit; (c) un niveau plus élevé, c'est-à-dire quatre ou cinq situations de conflit. La Figure 1 présente l'évolution du niveau de conflit travail-famille à travers les trois temps de mesure. La proportion de personnes ayant un faible niveau de conflit semble augmenter dans le temps (passant de 33,8 % au T1, à 39,7 % au T2 pour atteindre 40,9 % au T3). Il en est de même pour le pourcentage de parents ayant exprimé un niveau modéré de conflit travail-famille, qui est demeuré stable dans le temps, soit 31,9 % (T1), 31,6 % (T2) et 33,6 % (T3). Finalement, la proportion de personnes participantes considérant vivre un niveau élevé de conflit travail-famille a diminué entre les trois temps de mesure, allant de 34,3 % (T1) à 28,5 % (T2) et 25,5 % (T3).

Figure 1. L'évolution du niveau de conflit travail-famille aux Temps 1, 2 et 3 (%)



Les variations du nombre moyen de situations de conflit travail-famille dans le temps

Cette section vise à mettre en évidence les relations linéaires existant entre le nombre moyen de situations de conflit travail-famille dans le temps (variant entre 0 et 5), et ce, en fonction des caractéristiques personnelles, familiales et professionnelles des personnes répondantes. Le premier constat qui émerge à ce titre est que le nombre moyen de situations de conflit diminue de façon considérable et significative dans le temps ($p = 0,001$). Plus spécifiquement, ce nombre passe de 2,56 (T1) à 2,26 (T2), pour finalement atteindre 2,18 (T3). Le deuxième constat est que toutes les caractéristiques familiales font fluctuer le nombre moyen de situations de conflit travail-famille, alors qu'aucune caractéristique individuelle n'y est associée. Ainsi, alors que le genre, l'âge, le statut matrimonial et la citoyenneté ne sont pas associés au nombre moyen de situations de conflit, ce dernier est significativement plus élevé chez les parents insatisfaits du partage des tâches domestiques liées aux soins et à l'éducation des enfants, de même que chez ceux qui ressentent beaucoup de pression dans leur rôle parental. Par ailleurs, une seule caractéristique professionnelle est associée à un nombre moyen de situations de conflit travail-famille plus élevé, soit la catégorie d'emploi. En effet, les parents ayant un statut de professeurs présentent un nombre moyen de situations de conflit significativement plus élevé que ceux qui occupent un autre type d'emploi. À l'inverse, les parents qui travaillent comme employés de soutien vivent un nombre moyen de situations de conflit travail-famille moins élevé que ceux des autres catégories d'emploi. Enfin, le dernier constat est que, pour l'ensemble des analyses linéaires réalisées, aucun effet d'interaction de type « temps \times variable indépendante » n'a été observé, ce qui signifie que les caractéristiques associées au nombre moyen de situations de conflit ne varient pas selon le temps de mesure. Le Tableau 3 décrit le nombre moyen de situations de conflit en fonction des trois types de caractéristiques étudiées.

Tableau 3

Nombre moyen de situations de conflit travail-famille pour les trois temps de mesure en fonction des caractéristiques personnelles, familiales et professionnelles des répondants

Caractéristiques	Nombre moyen de situations de conflit	P
Caractéristiques personnelles		
Genre		
<i>Femme</i>	1,91	0,556
<i>Homme</i>	1,89	
<i>Autre</i>	1,58	
Âge		
<i>18-24 ans</i>	1,33	0,752
<i>25-34 ans</i>	1,88	
<i>35-44 ans</i>	1,90	
<i>45-54 ans</i>	1,91	
<i>55-64 ans</i>	1,63	
Statut matrimonial		
<i>Vivre seul(e)</i>	1,78	0,055
<i>Vivre en couple</i>	1,91	
Citoyenneté		
<i>Être citoyen(ne) canadien(ne)</i>	1,90	0,532
<i>Être résident(e) permanent(e)</i>	1,83	
Caractéristiques familiales		
Avoir au moins un enfant de 0 à 4 ans		
<i>Oui</i>	2,01	0,002*
<i>Non</i>	1,82	
Avoir au moins un enfant de 5 à 11 ans		
<i>Oui</i>	1,87	0,028*
<i>Non</i>	1,99	
Satisfaction du partage des tâches domestiques		0,000**
<i>Oui</i>	1,91	
<i>Non</i>	2,12	
Satisfaction du partage des tâches liées aux enfants		0,000**
<i>Oui</i>	1,91	
<i>Non</i>	2,31	
Pression dans le rôle parental		
<i>Aucune pression</i>	1,30	0,000**
<i>Un peu de pression</i>	1,68	
<i>Beaucoup de pression</i>	2,18	
Caractéristiques professionnelles		
Statut de professeur(e)		
<i>Oui</i>	2,31	0,000**
<i>Non</i>	1,78	
Statut de professionnel(le)		0,574
<i>Oui</i>	1,84	
<i>Non</i>	1,92	
Statut d'employé(e) de soutien		0,000**
<i>Oui</i>	1,62	
<i>Non</i>	2,00	
Statut de chargé(e) de cours		0,705
<i>Oui</i>	1,90	
<i>Non</i>	1,90	
Statut de professionnel(le) de recherche		
<i>Oui</i>	1,78	0,105
<i>Non</i>	1,91	
Statut de cadre		
<i>Oui</i>	2,08	0,604
<i>Non</i>	1,89	
Stabilité des revenus		
<i>Ont diminué</i>	2,05	0,309
<i>Sont restés stables</i>	1,89	
<i>Ont augmenté</i>	1,82	

Notes : * Résultat significatif au seuil de 0,05 ** Résultat significatif au seuil de 0,001

Le modèle explicatif du conflit travail-famille

Un modèle de régression linéaire mixte avec effets aléatoires et sélection de variables descendantes a été utilisé pour identifier les caractéristiques personnelles, familiales et professionnelles permettant d'expliquer l'ICTF. Le modèle final, présenté dans le Tableau 4, comprend 5 des 16 variables indépendantes ayant été initialement considérées.

Tableau 4

Tableau des effets fixes

Effets	Num DDL	Den DDL	F	Pr > F
Pression dans l'exercice du rôle parental	1	146	103,55	<0,0001
Partage des tâches liées aux enfants	1	146	46,72	<0,0001
Catégorie d'emploi (occuper un poste de professeur[e])	1	146	50,50	<0,0001
Catégorie d'emploi (ne pas travailler comme employé[e] de soutien)	1	146	7,50	0,0069
Avoir un enfant âgé de 4 ans ou moins	1	146	10,82	0,0013

On peut ainsi observer que le niveau de pression dans l'exercice du rôle parental, la satisfaction du partage des tâches liées aux soins et à l'éducation des enfants, le fait d'occuper un emploi de professeur, le fait de ne pas occuper un emploi d'employé de soutien et le fait d'avoir un enfant de 4 ans ou moins sont les variables qui permettent d'expliquer le niveau de conflit travail-famille.

Ainsi, le paramètre de régression positif associé au niveau de pression dans le rôle parental (Estimation = 0,8429, Écart-type = 0,08283, $t = 10,18$, $Pr > |t| < 0,0001$) permet d'affirmer que plus un individu s'impose une pression parentale élevée, plus son niveau de conflit travail-famille est élevé. De plus, il apparaît que le niveau de conflit travail-famille des parents qui ne sont pas satisfaits du partage des tâches liées aux soins et à l'éducation des enfants est significativement plus élevé (moindres carrés moyens [MCM¹] = 3,2422) que celui des pères et des mères qui en sont satisfaits (MCM = 2,3654) ($\alpha = 0,05$). De la même manière, le niveau de conflit travail-famille des parents qui occupent un poste de professeur est significativement plus élevé (MCM = 3,3007) que le niveau de conflit de ceux qui ont un autre type d'emploi (MCM = 2,3070) ($\alpha = 0,05$). Également, cette étude montre que les parents qui ne travaillent pas comme employés de soutien ont un niveau de conflit travail-famille significativement plus élevé (MCM = 2,9803) que ceux qui sont employés de soutien (MCM = 2,6274) ($\alpha = 0,05$). Finalement, le niveau de conflit travail-famille est plus élevé chez les parents ayant au moins un enfant de 4 ans ou moins (MCM = 2,9818), comparativement aux parents d'enfants plus âgés (MCM = 2,6259).

DISCUSSION

Un niveau de conflit travail-famille modéré ou élevé chez les parents employés universitaires

De façon générale, les résultats de la présente étude indiquent que deux parents sur trois présentaient un niveau de conflit travail-famille modéré ou élevé pendant le confinement, une proportion supérieure à celle obtenue dans le cadre de l'EQEPE (Lavoie, 2016), dans laquelle un parent sur deux se retrouvait dans cette situation. Ce constat diffère aussi des données recueillies dans des études québécoises récentes, mentionnant que les parents estimaient majoritairement être bien parvenus à concilier leurs responsabilités familiales et professionnelles pendant la pandémie (Saba et Cachat-Rosset, 2020; Tremblay et Mathieu, 2020), l'une d'elles mentionnant même que le conflit travail-famille a été moins important pendant la pandémie comparativement aux données recueillies avant celle-ci (Mathieu et Tremblay, 2021).

Dans notre étude, il semble donc possible que la conciliation travail-famille ait été négativement influencée par le contexte particulier du confinement chez les parents employés universitaires ayant des enfants âgés de 11 ans ou moins. Ce constat converge avec les études disponibles sur la conciliation travail-famille en temps de pandémie en milieu universitaire, et qui soulignent des tensions accrues entre les exigences professionnelles et les responsabilités familiales (Bam et al., 2023; Gordon et al., 2024; Thébaud et al., 2024; Weinreich et al., 2023; Wick et Lento, 2023). Ces tensions peuvent s'expliquer par la culture universitaire qui valorise la performance et la productivité individuelle (Gordon et al., 2024; Thébaud et al., 2024).

Toutefois, dans notre étude, le nombre moyen de situations de conflit travail-famille diminue de façon significative aux Temps 2 et 3, qui correspondent à des périodes où les enfants d'âge scolaire ont réintégré l'école, ce qui peut laisser croire que les parents se sont peu à peu adaptés au contexte de la pandémie ou que le déconfinement a joué un rôle dans l'atténuation du conflit travail-famille. L'étude de Weinreich et al. (2023), qui impliquait la passation d'un questionnaire à deux périodes distinctes de la pandémie, soit au printemps 2020 et au printemps 2021, fait état d'un constat similaire en soulignant une diminution globale du stress au travail et à la maison entre les deux périodes. Toutefois, dans notre étude, lorsqu'intégré au modèle explicatif du conflit travail-famille, le temps n'est pas une variable d'importance pour expliquer le conflit travail-famille, ce qui limite la portée des interprétations précédentes.

Les facteurs associés au conflit travail-famille chez les personnes employées universitaires

L'étude met en évidence plusieurs relations significatives entre les caractéristiques étudiées et la conciliation travail-famille. Dans cette discussion, nous mettrons l'accent sur les variables comprises dans le modèle final de régression.

Parmi les facteurs familiaux liés au conflit travail-famille, le niveau de pression que les personnes répondantes s'imposent dans leur rôle parental semble particulièrement important. Ce résultat converge avec l'étude de Lavoie (2016), qui indique une plus grande difficulté à concilier travail et famille chez les parents qui se fixent de hautes exigences et attentes quant à la façon d'élever leurs enfants. Les études réalisées dans le contexte de la pandémie montrent, à ce sujet, que les inquiétudes des parents sont multiples en ce qui concerne leurs responsabilités parentales (Brown et al., 2020; Greenlee et al., 2020; Marchetti et al., 2020; Statistique Canada, 2020), ce qui peut sans doute exacerber le niveau de pression qu'ils s'imposent. En contexte universitaire, cette pression liée à la parentalité a pu s'ajouter à la pression de maintenir un haut niveau de productivité malgré la crise (Bam et al., 2023; Gordon et al., 2024; Thébaud et al., 2024; Wick et Lento, 2023).

À l'instar de l'étude de Craig et Churchill (2021), nos résultats indiquent que la satisfaction entourant le partage des tâches liées aux soins et à l'éducation des enfants est un facteur associé à un niveau moins élevé de conflit travail-famille. Ces résultats suggèrent que pendant la pandémie, les parents satisfaits du partage de leurs tâches avec leur partenaire estimaient plus facile la conciliation travail-famille au sein de leur ménage. Par ailleurs, la répartition des tâches domestiques n'est pas ressortie comme un facteur associé à la conciliation travail-famille dans le modèle explicatif. Néanmoins, il est intéressant de constater que les trois quarts des personnes répondantes ont affirmé être satisfaites de la répartition des tâches, que celles-ci soient domestiques ou liées aux soins et à l'éducation de leurs enfants au sein de leur famille.

En outre, plus les parents ont un nombre élevé d'enfants âgés de 4 ans et moins, plus leur conflit travail-famille est important. La présence de jeunes enfants au domicile est aussi apparue comme un facteur de vulnérabilité accrue dans des études réalisées en contexte universitaire pendant la pandémie (Weinreich et al., 2023; Wick et Lento, 2023).

Contrairement à d'autres études menées dans le contexte de la pandémie (Cheng et al., 2021; Craig et Churchill, 2021; Lemieux et al., 2020; Qian et Fuller, 2020; Tremblay et Mathieu, 2020), la présente recherche ne révèle pas de différences statistiquement significatives entre les hommes et les femmes quant au niveau de conflit travail-famille. Ces résultats divergent également des études menées en milieu universitaire, qui soulignent que les femmes universitaires ont été les plus exposées à la surcharge liée à la pandémie, cette surcharge étant particulièrement présente lorsque le partage des tâches était jugé inégal dans le couple (Bam et al., 2023; Thébaud et al., 2024). En revanche, ces résultats coïncident avec ceux de Ghislieri et al. (2021), qui mentionnent que le conflit travail-famille n'est pas influencé par le genre, mais davantage par le fait de devoir prendre soin d'une personne à charge. Les résultats de notre étude semblent appuyer cette idée, alors que les trois quarts des personnes répondantes ont affirmé être satisfaites de la répartition des tâches au sein de leur famille. À ce sujet, Craig et Churchill (2021) soulignent que la pandémie et les changements qui en découlent sont associés à une réduction des écarts entre les hommes et les femmes en ce qui concerne le stress temporel. De leur côté, Shafer et al. (2020) mentionnent que les pères ont participé davantage aux tâches liées aux soins et à l'éducation des enfants dans le contexte de la pandémie, ce qui pourrait diminuer le conflit travail-famille vécu par les femmes. Carlson et al. (2020) ajoutent que la pandémie a engendré un changement dans la répartition des tâches domestiques, venant ainsi réduire l'écart dans la répartition des tâches traditionnelles entre les hommes et les femmes. Tremblay et Mathieu (2020) soulignent, en ce sens, l'effet positif du congé de paternité largement utilisé au Québec, qui favoriserait l'implication des pères dans les tâches relatives aux soins des enfants.

Finalement, la catégorie socioprofessionnelle est associée à la conciliation travail-famille, les personnes professeures présentant un niveau de conflit plus élevé que les parents qui occupent un autre type d'emploi. Ce résultat peut sans doute s'expliquer par le niveau de scolarité élevé et la nature du travail réalisé par les personnes professeures universitaires. En effet, dans le contexte de la pandémie, Greenlee et al. (2020) mentionnent que les parents détenant un baccalauréat ou un grade supérieur ont été plus nombreux à être préoccupés par la nécessité de concilier les soins aux enfants, l'enseignement à distance des enfants et le travail. Des études soulignent également que l'adaptation rapide à l'enseignement à distance a contribué à une augmentation de la charge de travail des personnes professeures, notamment en l'absence de formation ou de soutien adéquat (Bam et al., 2023; Wick et Lento, 2023). Cette migration du « présentiel vers le virtuel », autant en enseignement qu'en recherche, a exigé du temps (Pudelko, 2020), ce qui a pu accroître le niveau de conflit dans la conciliation travail-famille. De plus, Gordon et al. (2024) soulignent que le soutien affectif offert aux enfants, aux collègues et aux personnes étudiantes s'est intensifié pendant la pandémie, sans reconnaissance formelle, et ce, particulièrement chez les femmes professeures. En ce sens, le nombre d'heures travaillées par semaine a pu être augmenté chez cette catégorie de parents, limitant ainsi le temps disponible afin de répondre aux demandes familiales, qui étaient

aussi plus élevées qu'à l'habitude pendant la pandémie, en raison de la présence des enfants à la maison.

Les retombées de l'étude

Cette étude permet de mieux cerner les facteurs associés au conflit travail-famille en temps de pandémie et d'orienter le développement de politiques institutionnelles plus sensibles aux réalités vécues par les personnes employées universitaires ayant des responsabilités familiales.

Tout d'abord, les résultats de notre étude révèlent que les personnes professeuses sont plus exposées aux conflits travail-famille que les autres catégories d'emploi, contrairement aux employés de soutien qui semblent moins affectés. Cette inégalité est corroborée par d'autres études montrant que les exigences implicites de performance et de productivité dans les rôles professoraux, notamment en recherche, exacerbent les tensions familiales (Gordon et al., 2024; Thébaud et al., 2024; Wick et Lento, 2023). Il semble donc pertinent d'adapter les attentes institutionnelles selon les rôles occupés, notamment en matière de productivité scientifique, d'évaluation de la performance et d'accès à des mesures de conciliation, en tenant compte du fardeau disproportionné vécu par les personnes professeuses qui ont des enfants à charge.

Les données de notre étude montrent aussi que les parents ayant au moins un enfant de 4 ans ou moins sont davantage exposés aux conflits travail-famille. Ce constat est soutenu par d'autres auteurs (Su et al., 2023; Thébaud et al., 2024), qui indiquent que la fermeture des garderies et des écoles pendant la pandémie a particulièrement affecté ces familles. Il semble donc pertinent de mettre en place des mesures spécifiques pour les parents de jeunes enfants en milieu universitaire, mesures telles que des horaires flexibles, des congés supplémentaires pour des raisons familiales, un accès prioritaire à des services de garde subventionnés, des mesures de répit, de même que des aménagements temporaires des charges d'enseignement ou de recherche.

Finalement, les résultats de notre étude montrent une baisse significative du nombre moyen de situations de conflit travail-famille entre le T1 et le T3, sans variation dans les facteurs explicatifs. Ce constat suggère un effet d'adaptation chez les individus, mais aussi l'importance de mesures structurelles soutenues dans le temps, au-delà de la crise sanitaire. Pour ce faire, les mesures d'adaptation mises en place durant la pandémie, incluant la flexibilité, le télétravail et le soutien aux parents, doivent être réinvesties en politiques durables et révisées régulièrement afin qu'elles répondent à l'évolution des besoins de conciliation des parents employés universitaires.

CONCLUSION

De façon générale, cette vaste étude indique que les personnes employées universitaires ayant des enfants âgés de 11 ans ou moins présentent majoritairement un conflit travail-famille modéré ou élevé dans le contexte de la pandémie. Elle permet également de mettre en lumière certains facteurs susceptibles de favoriser la conciliation travail-famille dans cette population de parents ou d'y faire obstacle, à savoir : le niveau de pression dans l'exercice du rôle parental, la satisfaction du partage des tâches liées aux soins et à l'éducation des enfants, la catégorie d'emploi et le nombre d'enfants âgés de 4 ans ou moins.

Les résultats de cette étude, malgré leur pertinence, doivent être interprétés à la lumière de certaines limites. Comme, évidemment, personne ne pouvait prédire l'arrivée de cette pandémie, aucune collecte de données pré-pandémique n'a été spécifiquement réalisée auprès des personnes répondantes, ce qui empêche de conclure à une augmentation du conflit travail-famille chez le personnel universitaire dans le contexte de la pandémie. Également, les personnes ayant participé à cette étude constataient, pour la plupart, une stabilité de leurs revenus pendant la pandémie, ce

qui n'a pas permis de tenir compte du poids de l'insécurité financière sur la conciliation travail-famille. Ils permettent cependant d'illustrer que, même chez les personnes en situation de stabilité financière et ayant accompli des études supérieures, certaines problématiques liées à la conciliation travail-famille ont été vécues. Certains facteurs n'ont également pas été considérés dans le questionnaire, notamment la situation professionnelle du conjoint ou de la conjointe, ou encore certaines informations relatives aux personnes professeuses susceptibles d'influencer leur vulnérabilité à des conflits travail-famille, dont le rang professoral, la discipline ou le niveau d'expérience relativement à l'enseignement en ligne. En outre, l'échantillon de cette étude étant non probabiliste, certains biais de sélection ont pu être introduits, c'est-à-dire que les personnes qui ont vécu des problèmes de santé ont pu se sentir davantage interpellées par le sujet de l'étude et, donc, être surreprésentées au sein de cet échantillon. Enfin, bien que l'étude propose différents temps de mesure, le fait que les périodes choisies soient relativement rapprochées ne permet pas d'entrevoir tous les changements possibles quant à la conciliation travail-famille en fonction des différentes vagues de la pandémie.

Malgré tout, cette étude présente plusieurs forces. Rapidement démarrée en temps de pandémie, elle permet d'avoir un regard sur une population de parents de façon longitudinale, ce qui est en soi assez unique. De plus, l'utilisation de l'enquête en ligne a permis de joindre rapidement un grand bassin de population adulte répartie à la grandeur du Québec (Lachance et al., 2020). Il est également reconnu que les sondages en ligne permettent plus facilement l'obtention de réponses sur des sujets sensibles, ce qui a pu être ici un élément favorable. En somme, cette étude contribue aux écrits scientifiques sur le vécu des parents employés universitaires en offrant une analyse contextualisée et nuancée de leur conciliation travail-famille en contexte de pandémie. Elle met en lumière l'importance de développer des politiques institutionnelles durables, flexibles et équitables, sensibles aux réalités des différents types d'emploi, afin de soutenir l'ensemble des parents en milieu universitaire, et ce, au-delà du contexte pandémique.

Note

[1] La méthode des moindres carrés consiste à ajuster une droite de façon à minimiser la somme des carrés des écarts entre les valeurs observées et celles prédites par le modèle. Elle permet ainsi d'obtenir l'estimation la plus fidèle possible de la relation entre les variables.

Bibliographie

Bam, A., Walters, C. et Jansen, J. (2023). Care and academic work in a pandemic lockdown: A study of women academics in South Africa. *Higher Education*, 87, 1791-1807. doi : <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01091-z>

Bilodeau, J., Mikutra-Cencora, M. et Quesnel-Vallée, A. (2023). Work-family interface and children's mental health: A systematic review. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17, 45. doi : <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00596-w>

Bohen, H. H. et Viveros-Long, A. (1981). *Balancing jobs and family life: Do flexible work schedules help?* Temple University Press.

Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E. et Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global covid-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect: Part 2*, 110. (<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104699>

- Carlson, D. L., Petts, R. et Pepin, J. (2020). Changes in parent's domestic labour during the COVID-19 pandemic. *SocArXiv*. (<https://doi.org/10.31235/osf.io/jy8fn>) doi : <https://doi.org/10.31235/osf.io/jy8fn>
- Cheng, Z., Mendolia, S., Paloyo, A. R., Savage D. A. et Tani, M. (2021). Working parents, financial insecurity, and childcare: Mental health in the time of COVID-19 in the UK. *Review of Economics of the Household*, 19(1), 123-144. (<https://doi.org/10.1007/s11150-020-09538-3>) doi : <https://doi.org/10.1007/s11150-020-09538-3>
- Coyne, L. W., Gould, E. R., Grimaldi, M., Wilson, K. G., Baffuto, G., & Biglan, A. (2020). First things first: parent psychological flexibility and self-compassion during covid-19. *Behavior Analysis in Practice*, 1-7, 1-7. (<https://doi.org/10.1007/s40617-020-00435-w>) doi : <https://doi.org/10.31219/osf.io/pyge2>
- Craig, L. et Churchill, B. (2020). Dual-earner parent couples' work and care during covid-19. *Gender, Work, and Organization*, 28(S1), 66-79. (<https://doi.org/10.1111/gwao.12497>) doi : <https://doi.org/10.1111/gwao.12497>
- Ghislieri, C., Molino, M., Dolce, V., Sanseverino, D. et Presutti, M. (2021). Work-family conflict during the covid-19 pandemic: Teleworking of administrative and technical staff in healthcare: An italian study. *La Medicina Del Lavoro*, 112(3), 229-240. (<https://doi.org/10.23749/mdl.v112i3.1122>) doi : <https://doi.org/10.23749/mdl.v112i3.11227>
- Gordon, L., Christopher, G., McNair, N. et Young, M. (2024). Keeping everyone buoyant: The care work of women faculty and research staff during COVID-19. *Socius: Sociological Research for a Dynamic World*, 10, 1-17. doi : <https://doi.org/10.1177/23780231241288594>
- Greenlee, E. et A. Reid. (2020). *Les parents soutenant l'apprentissage à la maison pendant la pandémie de COVID-19* (publication n° 45280001). Statistique Canada. (http://publications.gc.ca/collections/collection_2020/statcan/45-28/CS45-28-1-2020-49-fra.pdf)
- Institut national de santé publique du Québec (INSPQ). (2022). *Ligne du temps COVID-19 au Québec*. (<https://www.inspq.qc.ca/covid-19/donnees/ligne-du-temps>)
- Iza G. (2020) Effects of Covid-19 on human resource management from the perspective of digitalization and work-life-balance. *International Journal of Innovative Technologies in Economy*, 4(31). (https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijite/30092020/7148) doi : https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijite/30092020/7148
- Lachance, L., Cournoyer, L. et Richer, L. (2020). Enquêtes en ligne : exemple d'une étude longitudinale en ligne sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication auprès des travailleurs autonomes. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 753-774). Presses de l'Université du Québec. doi : <https://doi.org/10.2307/j.ctv1c29qz7.33>
- Lavoie, A. (2016). *Les défis de la conciliation travail-famille chez les parents salariés : un portrait à partir de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015*. Institut de la statistique du Québec.
- Lemieux, T., Milligan, K., Schirle, T. et Skuterud, M. (2020). Initial impacts of the covid-19 pandemic on the canadian labour market. *Canadian Public Policy*, 46, 55. (<https://doi.org/10.3138/cpp.2020-049>) doi : <https://doi.org/10.3138/cpp.2020-049>
- Marchetti, D., Fontanesi, L., Mazza, C., Di Giandomenico, S., Roma, P. et Verrocchio, M. C. (2020). Parenting-related exhaustion during the Italian COVID-19 lockdown. *Journal of Pediatric Psychology*, 45(10), 1114-1123. (<https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsaa093>) doi : <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsaa093>
- Mathieu, S. et D. G. Tremblay. (2021). L'effet paradoxal de la pandémie sur l'articulation emploi-famille : le cas du Québec. *Interventions Économiques*, 66(66). (<https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14234>) doi : <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14234>
- Neece, C., McIntyre, L. L. et Fenning, R. (2020). Examining the impact of covid-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749. (<https://doi.org/10.1111/jir.12769>) doi : <https://doi.org/10.1111/jir.12769>

Netemeyer, R. G. et Bol, J. S. (1996). Development and validation of work-family conflict and family-work conflict scales. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 400-410. doi : <https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.4.400>

Pudelko, B. (2020). Enseigner à distance : trois leçons apprises utiles au temps de la crise. *Affaires universitaires*. (<https://www.affairesuniversitaires.ca/conseils-carriere/conseils-carriere-article/etudier-et-enseigner-a-distance-trois-lecons-apprises-utiles-au-temps-de-la-crise/>)

Provenzi, L., Grumi, S., Gardani, A., Aramini, V., Dargenio, E., Naboni, C., Vacchini, V. et Borgatti, R. (2021). Italian parents welcomed a telehealth family-centred rehabilitation programme for children with disability during covid-19 lockdown. *Acta Paediatrica*, 110(1), 194-196. (<https://doi.org/10.1111/apa.15636>) doi : <https://doi.org/10.1111/apa.15636>

Qian, Y. et Fuller, S. (2020). Covid-19 and the gender employment gap among parents of young children. *Canadian Public Policy*, 46(S2), 101. (<https://doi.org/10.3138/cpp.2020-077>) doi : <https://doi.org/10.3138/cpp.2020-077>

Saba, T. et Cachat-Rosset, G. (2020). COVID-19 et télétravail : un remède universel ou une solution ponctuelle : Québec et comparaison internationale. Rapport-Teletravail-2020_OBVIA_PUB.pdf (https://www.dprd.ulaval.ca/wp-content/uploads/2021/09/Rapport-Teletravail-2020_OBVIA_PUB.pdf) doi : <https://doi.org/10.61737/UCVL3111>

Shafer, K., Scheibling, C. et M. A. Milkie. 2020. The Division of Domestic Labor before and during the COVID-19 Pandemic in Canada: Stagnation versus Shifts in Fathers' Contributions. *Canadian Review of Sociology*, 57(4), 523-549. doi : <https://doi.org/10.1111/cars.12315>

Statistique Canada. (2020). *Les répercussions de la pandémie de COVID-19 sur les familles et les enfants canadiens*. (<https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/200709/dq200709a-fra.pdf>)

Su, C., Tsorng-Yeh, L. et Flett, G. L. (2023). Academic mothers during the COVID-19 pandemic: Stressors, strains, and challenges in adapting to work-life enmeshment. *INVI Journal*, 12(1), 37-45. doi : <https://doi.org/10.25071/1929-8471.95>

Thébaud, S., Hoppen, C., David, J. et Boris, E. (2024). Understanding gender disparities in caregiving, stress, and perceptions of institutional support among faculty during the COVID-19 pandemic. *Social Sciences*, 13, 181. doi : <https://doi.org/10.3390/socsci13040181>

Tremblay, D. G. et Mathieu, S. (2020). Concilier emploi et famille en temps de pandémie : les résultats d'une recherche au Québec. *Les Politiques Sociales*, 2(3-4), 75-93. doi : <https://doi.org/10.3917/lps.203.0075>

Weinreich, H. M., Kotini-Shahm P., Man, B., Pabee, R., Hirshfield, L. E., Risman, B. J. et Buhimschi, I. (2023). Work-life balance and academic productivity among college of medicine faculty during the evolution of the COVID-19 pandemic: The new normal. *Women's Health Reports*, 4(1), 367-380. doi : <https://doi.org/10.1089/whr.2023.0007>

Wick, S. et Lento, C. (2023). Exploring the impacts of the COVID-19 pandemic on productivity: A study of accounting faculty who are caregivers of children. *Accounting Perspectives*, 22(3), 289-314. doi : <https://doi.org/10.1111/1911-3838.12341>

Naviguer dans la tempête : une comparaison Québec-France du vécu des directions d'établissement d'enseignement durant la pandémie de la COVID-19

Navigating the storm: Comparing experiences of school administrators in Quebec and France during the COVID-19 pandemic

Navegar en la tormenta: comparación Quebec-Francia de la experiencia vivida por las direcciones de instituciones educativas durante la pandemia de COVID-19

Rana Naimi, Marie-Christine Rivest, Rozenn Décret-Rouillard, Isabelle Moro, Louise Clément, Emmanuel Poirel, Alice Levasseur, Simon Mallard et Gwénola Réto

Volume 53, numéro 2, automne 2025

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1122432ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1122432ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Naimi, R., Rivest, M.-C., Décret-Rouillard, R., Moro, I., Clément, L., Poirel, E., Levasseur, A., Mallard, S. & Réto, G. (2025). Naviguer dans la tempête : une comparaison Québec-France du vécu des directions d'établissement d'enseignement durant la pandémie de la COVID-19. *Éducation et francophonie*, 53(2). <https://doi.org/10.7202/1122432ar>

Résumé de l'article

La pandémie de la COVID-19 a profondément perturbé le secteur de l'éducation, mettant à l'épreuve le leadership des directions d'établissement d'enseignement (DÉE ; chefs d'établissement en France). Certaines DÉE n'ont pas bénéficié d'un soutien adéquat et ont dû composer avec un manque de directives et des ressources limitées. Bien que les DÉE du Québec et de la France ont fait face à une crise sans précédent, les contextes distincts de ces régions soulèvent la question suivante : comment ont-elles vécu la crise de la COVID-19 dans leurs établissements et quels en sont les effets sur leur santé et leur bien-être? Pour y répondre, nous avons mené une collecte de données auprès de DÉE du secteur public du Québec ($n = 519$) et de la France ($n = 678$). Les résultats révèlent des différences significatives entre les perceptions des DÉE québécoises et françaises, et organisées en trois grandes catégories : 1) les demandes, 2) les ressources du travail, et 3) les indicateurs de santé et de bien-être.

Naviguer dans la tempête : une comparaison Québec-France du vécu des directions d'établissement d'enseignement durant la pandémie de la COVID-19

Navigating the storm: Comparing experiences of school administrators in Quebec and France during the COVID-19 pandemic

Navegar en la tormenta: comparación Quebec-Francia de la experiencia vivida por las direcciones de instituciones educativas durante la pandemia de COVID-19

Rana NAIMI

Université de Montréal, Québec, Canada

Marie-Christine RIVEST

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Rozenn DÉCRET-ROUILLARD

Université Rennes 2, France

Isabelle MORO

Université Rennes 2, France

Louise CLÉMENT

Université Laval, Québec, Canada

Emmanuel POIREL

Université de Montréal, Québec, Canada

Alice LEVASSEUR

Université d'Ottawa, Ontario, Canada

Simon MALLARD

Université catholique de l'Ouest, Université Rennes 2, France

Gwénola RÉTO

Université catholique de l'Ouest, France

Note éditoriale

Cet article repose en partie sur une recherche soutenue par une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH; subvention 890-2019-0029) attribuée à Emmanuel Poiré, coauteur de l'article.

Résumé

La pandémie de la COVID-19 a profondément perturbé le secteur de l'éducation, mettant à l'épreuve le leadership des directions d'établissement d'enseignement (DÉE ; chefs d'établissement en France). Certaines DÉE n'ont pas bénéficié d'un soutien adéquat et ont dû composer avec un manque de directives et des ressources limitées. Bien que les DÉE du Québec et de la France ont fait face à une crise sans précédent, les contextes distincts de ces régions soulèvent la question suivante : comment ont-elles vécu la crise de la COVID-19 dans leurs établissements et quels en sont les effets sur leur santé et leur bien-être? Pour y répondre, nous avons mené une collecte de données auprès de DÉE du secteur public du Québec ($n = 519$) et de la France ($n = 678$). Les résultats révèlent des différences significatives entre les perceptions des DÉE québécoises et françaises, et organisées en trois grandes catégories : 1) les demandes, 2) les ressources du travail, et 3) les indicateurs de santé et de bien-être.

Abstract

The COVID-19 pandemic profoundly disrupted the education sector, testing the leadership of school administrators. Some did not receive enough support had to cope with a lack of guidance and limited resources. Although administrators in both Quebec and France faced an unprecedented crisis, the different contexts of these regions gave rise to the following question: how did they experience the COVID-19 crisis in their schools and how were their health and well-being affected? To answer this, we collected data from public sector school administrators in Quebec ($n = 519$) and France ($n = 678$). The results reveal significant differences between the perceptions of Quebec and French administrators. These results were divided into three main categories: 1) Needs, 2) Workforce resources, and 3) Health and well-being indicators.

Resumen

La pandemia de COVID-19 ha profundamente perturbado el sector de educación, poniendo a prueba el liderazgo de las direcciones de instituciones educativas (DÉE [*por su sigla en francés*]; directivos docentes en Francia). Algunas DÉE no han contado con el apoyo adecuado y tuvieron que contemperizar con una falta de directivos y de recursos limitados. A pesar de que las DÉE de Quebec y de Francia se enfrentaron a una crisis sin precedente, los distintos contextos de estas regiones plantean la siguiente pregunta: ¿cómo se vivió la crisis de COVID-19 en sus instituciones y cuáles son los efectos de ella en su salud y bienestar? Para contestar la pregunta hemos llevado a cabo una colecta de datos con DÉE del sector público de Quebec ($n = 519$) y Francia ($n = 678$). Los resultados revelan diferencias significativas entre las percepciones de las DÉE quebequenses y francesas, y organizadas en tres categorías: 1) las peticiones, 2) los recursos laborales y 3) los indicadores de salud y bienestar.

INTRODUCTION

La pandémie de la COVID-19, crise mondiale sans précédent, a provoqué une onde de choc dans tous les secteurs, y compris le système éducatif (Banque Mondiale, 2021). Elle a exacerbé la crise des apprentissages et ses répercussions sur le capital humain d'une génération (Banque Mondiale, 2021), et causé des perturbations inédites dans l'histoire de l'éducation (UNESCO, 2020). Dans le secteur de l'éducation, concilier directives sanitaires et mission éducative est devenu essentiel.

Les chefs d'établissement d'enseignement français (DÉE) ont été particulièrement mis à l'épreuve en raison de leur rôle central dans la gestion des écoles. Cette crise leur a présenté des défis sans précédent, nécessitant une réactivité et une adaptabilité accrues (Schechter et al., 2022). Certaines recherches ont mis en évidence plusieurs aspects de leur réponse (Bernatchez et al., 2021; Cour des comptes, 2021; Lemieux et al., 2020).

Au Québec comme en France, la pandémie de la COVID-19 a marqué un tournant historique dès mars 2020, bouleversant le quotidien scolaire. Face à des directives changeantes et une communication parfois tardive des gouvernements, les DÉE ont dû s'adapter rapidement à des défis logistiques, pédagogiques et humains. La transition vers l'enseignement à distance a révélé des limites d'accès aux ressources et la priorisation du bien-être des élèves et du personnel. Malgré le manque de préparation et l'ampleur de la crise, les DÉE ont dû répondre à des exigences complexes. Leur rôle s'est élargi, incluant des tâches techniques tout en assurant la protection et le bien-être de toute la communauté éducative (Bernatchez et al., 2021; Cour des comptes, 2021).

Aucune de ces DÉE (du Québec ou de la France) n'a pu échapper à la pandémie, mais les particularités contextuelles de leur système éducatif respectif ont influencé leur expérience. Alors qu'en est-il de leur vécu respectif en matière de soutien et de ressources? Quels sont les indicateurs de santé et de bien-être qui en résultent?

ÉTAT DES CONNAISSANCES

Vécu des DÉE au Québec et en France pendant la COVID-19

Tout d'abord, les DÉE n'avaient ni formation ni expérience préalables pour affronter une telle situation de crise (Schechter et al., 2022). Au Québec comme en France, cette période a été marquée par plusieurs changements : les demandes régulières des supérieures et supérieurs hiérarchiques, la multiplication des communications, la disponibilité inégale des ressources et le soutien offert par les DÉE aux actrices et acteurs scolaires, et celui reçu de leurs supérieures et supérieurs hiérarchiques (Bédouchaud, 2022; Bernatchez et al., 2021). Ces aspects ont influencé la manière dont les DÉE ont géré la crise au quotidien et révélé des indicateurs préoccupants de santé et de bien-être (Bernatchez et al., 2021; Kubiszewski et al., 2021).

Demandes des supérieures et supérieurs hiérarchiques, et modes de communication

Au Québec, les DÉE ont dû faire face à un afflux massif de demandes urgentes liées à l'enseignement à distance, aux équipements technologiques et à la communication avec tous les acteurs et toutes les actrices (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2020). Les directives gouvernementales, souvent transmises sans préavis suffisant, ont exacerbé la pression sur les DÉE (Bernatchez et al., 2021). Celles-ci ont dû gérer simultanément les opérations quotidiennes et les nouvelles directives tout en les communiquant aux élèves, aux parents et au personnel, ce qui est devenu un défi majeur (Lemieux et al., 2020).

En France, avant la crise sanitaire, les DÉE subissaient déjà une « mise sous pression par les contraintes organisationnelles » et étaient « irritées par les modalités de communication » lors des réformes de l'enseignement secondaire en 2015 et en 2018 (Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche [IGESR], 2023). Les DÉE ont reçu une avalanche d'informations contradictoires, peu propices à l'anticipation et au pilotage, émanant du ministère de l'Éducation, des académies ou des collectivités locales (Bédouchaud, 2022). Les directives étaient souvent communiquées d'abord par les médias, puis précisées aux DÉE par un courriel ou par visioconférence.

Soutien des DÉE envers les actrices et acteurs scolaires

Au Québec comme en France, les DÉE ont assuré un soutien constant et essentiel aux actrices et acteurs de la communauté éducative durant la pandémie, incluant élèves, parents et personnel (Lemieux et al., 2020; 2023).

Pour les élèves, les DÉE ont priorisé le bien-être de ceux-ci en assurant un environnement d'apprentissage propice, notamment par l'accès aux ressources matérielles et humaines nécessaires. Elles ont également collaboré avec le personnel enseignant pour développer les compétences numériques des élèves, un aspect crucial pour l'apprentissage à distance, tout en les soutenant émotionnellement et en évitant la surcharge de travail (Cristofoli et al., 2021).

Concernant les parents, les DÉE ont assuré un accompagnement direct, en maintenant une communication régulière sur les mesures sanitaires et les ajustements pédagogiques. Elles les ont aidés à renforcer leurs compétences numériques pour suivre la progression de leurs enfants et maintenir un lien solide école-famille (Bernatchez et al., 2021).

Enfin, pour le personnel, les DÉE ont assuré la gestion des activités scolaires après le confinement, en planifiant le fonctionnement quotidien de l'école, en organisant des espaces et en appliquant rigoureusement les mesures sanitaires pour garantir ainsi un environnement de travail sécurisé. Elles ont également transmis les nouvelles directives et mis en place des stratégies de communication au moyen d'outils numériques (Bernatchez et al., 2021).

Ressources fournies aux établissements scolaires

Pendant cette période, le gouvernement du Québec a mis en place plusieurs mesures pour assurer la continuité des services éducatifs. À chaque rentrée (2020 et 2021), des ressources ont été allouées aux établissements, sous la responsabilité du MEQ, pour soutenir les élèves et le personnel, et favoriser leur bien-être (MEQ, 2020).

Cependant, la transition rapide vers l'enseignement à distance a révélé des lacunes significatives en matière de matériel et de soutien technique. Plusieurs établissements manquaient de matériel informatique adéquat (Conseil supérieur de l'éducation, 2021). La pandémie a aussi exacerbé la pénurie de personnel enseignant due aux absences fréquentes pour cause de maladie, aux congés de santé et aux besoins accrus de soutien pour l'enseignement à distance, compromettant ainsi la continuité des cours (Sirois, 2022).

En France, le soutien au bien-être des élèves, des familles ou des personnels était limité (Buffet, 2020). Les DÉE ont été confrontées à un manque de ressources matérielles et humaines qui a compliqué la continuité pédagogique. Ainsi, la plateforme d'enseignement à distance a rapidement été saturée, poussant les équipes à chercher des solutions de rechange, parfois hors du cadre réglementaire (Piastra, 2021). Les difficultés des élèves provenant de milieux défavorisés ont été accentuées par cette situation (Trouche, 2021). Les dépenses liées aux ressources matérielles en lien avec l'enseignement à distance ont été assumées au niveau local, ce qui a renforcé les inégalités (Cour des comptes, 2021). Les absences fréquentes de personnels ont désorganisé le

système éducatif, obligeant certaines écoles à recruter du personnel contractuel, mais aussi à faire appel à des enseignantes et enseignants retraités (Robin, 2022).

Indicateurs révélateurs de la santé et du bien-être des DÉE

Au Québec, une étude menée entre mars et juillet 2022 auprès de 21 830 personnels scolaires a révélé que la majorité de ceux-ci, parmi lesquels figurent des personnes relevant des directions scolaires, ont montré une détresse psychologique liée au travail. Également, une quasi-totalité ont montré des difficultés à concilier vie personnelle et vie professionnelle (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2025).

En France, le Baromètre international de la santé et du bien-être du personnel de l'éducation (2023) a montré une situation préoccupante : le bien-être subjectif des DÉE est fragilisé, plus de la moitié se situe dans la partie inférieure d'une échelle de vie et 45 % déclarent ressentir souvent ou toujours de l'anxiété, de la dépression ou du désespoir (Vercambre-Jacquot, 2024).

À la suite de ces constats, il apparaît que la crise de la COVID-19 a fortement affecté les DÉE, révélant des défis majeurs dans leur gestion de la crise. Bien que certaines études aient documenté le vécu des DÉE, l'influence des demandes exercées par la hiérarchie, des ressources disponibles et du soutien apporté sur leur santé, leur bien-être et leur capacité à maintenir la continuité pédagogique demeure peu claire. Ce problème est crucial, car les DÉE jouent un rôle central dans la mission éducative des élèves, et ces conditions de travail inadéquates ont affecté directement celle-ci.

Sur cette base, nous avons cherché à mieux comprendre le vécu des DÉE en comparant la situation du Québec à celle de la France, notamment en nous intéressant aux demandes formulées durant cette période, aux ressources dont disposaient les DÉE pour répondre aux exigences, et aux possibles conséquences sur leur santé et leur bien-être. Malgré les contributions importantes des études internationales (p. ex. : Upadyaya et al., 2021) et québécoises (p. ex. : Gravelle et al., 2023) sur le vécu des DÉE, plusieurs limites persistent et motivent la réalisation de la présente recherche. D'une part, peu d'études ont adopté une approche comparative entre des contextes différents, ce qui limite la compréhension des effets spécifiques des structures organisationnelles et des politiques locales sur le vécu des DÉE. D'autre part, elles se sont concentrées sur des aspects tels que le stress ou la charge de travail, sans intégrer simultanément les dimensions du soutien institutionnel, des ressources disponibles et des indicateurs de santé et de bien-être.

MODÈLE CONCEPTUEL

Le cadre de notre recherche s'appuie sur deux modèles théoriques de la santé au travail : le modèle demande-autonomie (Karasek et Theorell, 1990) et le modèle des demandes et des ressources du travail (Demerouti et al., 2001). Ces deux modèles théoriques permettent d'examiner la manière dont les demandes et les ressources du travail influencent la santé et la performance. Dans le rapport entre les demandes et les ressources, ces modèles permettent de considérer que, lorsque les demandes excèdent les ressources pour y faire face, les situations vécues par les personnes sont davantage perçues comme des obstacles (adaptation défensive de repli sur soi) plutôt que comme des défis (adaptation active de mobilisation des ressources). Cela peut affecter leur santé et leur bien-être au travail (Ben Aissa et Sassi, 2019), notamment leur sommeil, leurs habitudes de vie et leur prise de médicaments.

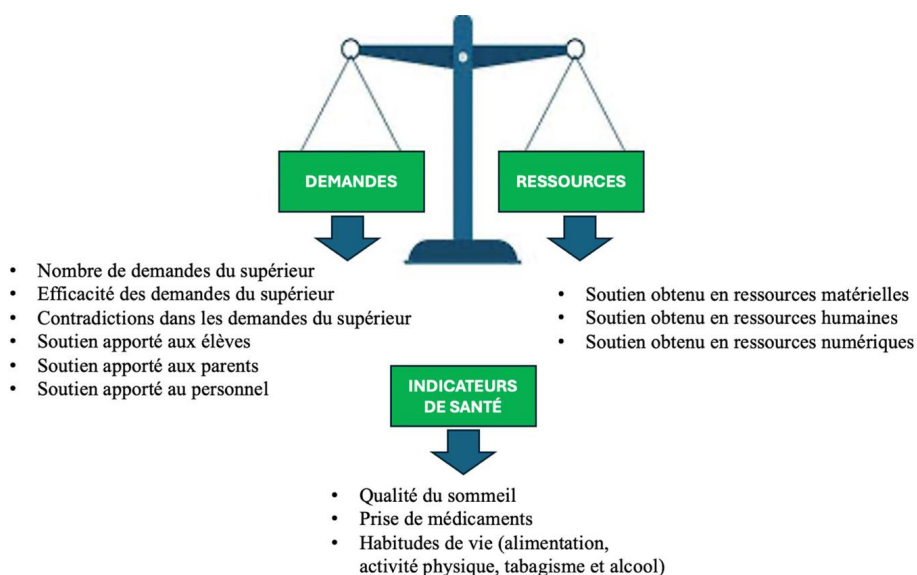
Ces modèles sont particulièrement pertinents en contexte éducatif, où les DÉE doivent gérer de façon concomitante des demandes pédagogiques, administratives et humaines en situation de crise. En nous intéressant aux demandes du travail en lien avec les ressources disponibles pour y

faire face, le modèle permet d'examiner le vécu des DÉE au moment de la crise afin de comprendre comment les demandes multiples émanant des supérieurs, des élèves, des parents et du personnel interagissent avec les ressources disponibles (matérielles, humaines et numériques) en lien avec leur santé et leur bien-être au travail.

Sur cette base, notre modèle conceptuel permet ainsi de rendre compte de la perception du vécu sans nécessairement passer par une description de l'expérience (Vermersch, 2011), mais en accédant à des indicateurs de perception. Au plan des demandes (Figure 1), nous nous intéressons à six types de demandes perçues, soit, 1) les demandes formulées aux DÉE par leurs supérieurs; 2) l'efficacité de ces demandes; 3) les contradictions entre elles; le soutien apporté par les DÉE aux actrices et acteurs de l'établissement, soit les demandes 4) des élèves, 5) des parents et 6) du personnel. Au plan des ressources, nous nous intéressons aussi au soutien que les DÉE ont reçu en termes de ressources matérielles, humaines et numériques.

Figure 1

Modèle conceptuel de la santé au travail : entre demandes et ressources pendant la pandémie (inspiré de Karasek et Theorell [1990] et Demerouti et al. [2001])



De façon générale, notre modèle conceptuel considère que des demandes élevées (qui exigent un effort, p. ex. : le traitement de la quantité des demandes) ne sont pas nécessairement synonymes de risques pour la santé si elles sont équilibrées avec des ressources adéquates. Ces ressources peuvent être organisationnelles (p. ex. : le soutien des supérieurs), sociales (p. ex. : les relations positives avec les collègues) ou encore personnelles (p. ex. : le degré d'autonomie). Bien qu'il existe plusieurs types de ressources, cette étude porte spécifiquement sur le soutien obtenu par les DÉE, pendant la pandémie, en termes de ressources matérielles, humaines et numériques, comme ce sont ces dernières qui ont été affectées directement lors de la COVID-19.

Finalement, au plan des indicateurs de santé et de bien-être au travail, le modèle conceptuel permet de considérer ces derniers comme une conséquence potentielle du déséquilibre entre les demandes et les ressources. Les indicateurs sélectionnés concernent notamment la qualité du sommeil, la prise de médicaments et les habitudes de vie (alimentation, activité physique, tabagisme et alcool; Conseil supérieur de l'éducation, 2021).

MÉTHODOLOGIE

Au Québec, cette étude a ciblé les DÉE au sein des centres de services scolaires francophones publics du Québec de trois organisations professionnelles à tous les ordres d'enseignement : l'Association montréalaise des directions d'établissement scolaire (AMDES), l'Association québécoise du personnel de direction d'école (AQPDE) et la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE). La collecte des données s'est déroulée à l'aide d'un questionnaire élaboré par des chercheurs et des praticiens membres du Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE). Elle a eu lieu entre novembre 2022 et février 2023, auprès de 860 DÉE, avec un taux de réponse de 46 %.

L'échantillon, composé uniquement de membres de directions ($n = 519$), a été sélectionné selon un mode probabiliste, puisque chaque élément de la population avait une chance connue et non nulle d'être choisi (Beaud, 2016). Toutefois, comme la participation était volontaire, il s'apparente aussi à un échantillonnage non probabiliste, donc exposé à un risque d'erreur. À la suite des comparaisons avec la population de référence ($n = 3\ 148$), l'échantillon ($n = 519$) est considéré comme représentatif des DÉE du Québec en termes de statut, de genre, de type d'établissement et d'indice de défavorisation socioéconomique, avec un taux de réponse de 16,5 %¹.

En France, l'enquête a visé les DÉE de l'enseignement secondaire public. Le questionnaire du GRIDE a été repris sans modification pour le nombre d'énoncés tout en l'adaptant au contexte français. La collecte s'est déroulée en ligne du 9 février au 31 mars 2023 par l'intermédiaire des syndicats, du réseau social professionnel LinkedIn et d'un envoi direct par courriel à tous les établissements scolaires. Dans le cadre de cette étude, 678 questionnaires entièrement remplis par des DÉE ont été conservés, soit 9 % de la population. Les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon correspondent à celles de l'ensemble des DÉE (IGESR, 2024)².

Instrument de mesure

Initialement, l'outil de mesure était composé de plusieurs échelles. Toutefois, pour les besoins de la présente étude, seuls les énoncés liés aux demandes, aux ressources et aux indicateurs de santé et de bien-être, en lien avec notre modèle conceptuel, ont été retenus.

Demandes du travail et soutien apporté. Les demandes du supérieur (trois énoncés; p. ex. : *Les demandes communiquées par les supérieurs sont nombreuses*; Poirel et al., 2024) ont été mesurées à partir d'une échelle de réponse à quatre ancrages allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 4 (*tout à fait d'accord*). De plus, le soutien offert aux élèves, aux parents et au personnel (trois énoncés; p. ex. : *Dans quelle mesure êtes-vous parvenu à apporter du soutien aux élèves*; Poirel et al., 2024) a été mesuré avec une échelle de réponse à quatre ancrages allant de 1 (*pas du tout*) à 4 (*dans une large mesure*).

Ressources du travail. Les variables « ressources du travail » étudiées sont le soutien reçu par la direction pour les ressources matérielles, humaines et numériques (trois énoncés; p. ex. : *Dans quelle mesure avez-vous obtenu le soutien nécessaire à l'exercice de vos fonctions pour les ressources*

matérielles en contexte de COVID-19?; Poirel et al., 2024). Une échelle de réponse à quatre ancrages allant de 1 (*pas du tout*) à 4 (*dans une large mesure*) a été utilisée.

Indicateurs de santé et bien-être. Les habitudes de vie comme l'activité physique, l'alimentation, la consommation d'alcool et le tabagisme ont été mesurées à partir d'une échelle de réponse à quatre ancrages allant de 1 (*pas du tout d'accord*) à 4 (*tout à fait d'accord*; Lapointe et al., 2021). La prise de médicaments pour des problèmes de santé physique et psychologique a aussi été mesurée (oui/non; Lapointe et al., 2021).

Analyses statistiques et tests choisis

Les analyses statistiques ont été conduites avec SPSS 28.0.1.1 (IBM). Étant donné que l'échantillon est composé de 1197 participantes et participants (Québec, $n = 519$; France, $n = 678$), la normalité des distributions est supposée (Cochran, 1977). Nous avons d'abord effectué des analyses statistiques descriptives (voir Tableau 1). Puis les résultats des tests-t pour échantillons indépendants ont permis de comparer les moyennes entre les échantillons du Québec et de la France pour les demandes, les ressources et les indicateurs de santé et de bien-être. Le test de Levene pour l'égalité des variances a été réalisé pour chaque test-t afin d'évaluer l'hypothèse d'homogénéité des variances. Cette hypothèse a été maintenue pour plusieurs des comparaisons (p. ex. : demandes efficaces du supérieur, sommeil récupérateur, consommation d'alcool, $p > 0,05$). Lorsque l'égalité des variances n'était pas maintenue, les résultats du test-t de Welch ont été rapportés (Gastwirth et al., 2009).

RÉSULTATS

Caractéristiques sociodémographiques des DÉE du Québec et de la France

Cette comparaison des DÉE du Québec ($n = 519$) et de la France ($n = 678$) révèle certaines différences pour les variables sociodémographiques telles que le genre, l'âge et le nombre d'années d'expérience en tant que DÉE (voir Tableau 1).

Tableau 1

Caractéristiques sociodémographiques des DÉE du Québec et de la France

Variable	DÉE du Québec (n = 519)		DÉE de la France (n = 678)		Test des différences
Genre^a					
Féminin – n (%)	372	(72)	320	(47,2)	$\chi^2(2, N = 1196) = 75,915, p < 0,001$
Masculin – n (%)	145	(28)	358	(52,8)	
Âge^a					
Étendue (ans)	37		29		$t(1197) = -16,639, p < 0,001$
Moyenne (ans)	48,00		54,77		
Écart-type (ans)	5,84		5,42		
40 ans et moins – n (%)	52	(10,0)	3	(0,4)	
41-50 ans – n (%)	268	(51,6)	153	(22,6)	
51-60 ans – n (%)	191	(36,8)	409	(60,3)	
61 ans et plus – n (%)	8	(1,6)	113	(16,7)	
Années d'expérience comme direction^a					
Étendue (ans)	28		31		$t(1197) = -0,405, p = 0,686$
Moyenne (ans)	9,00		8,79		
Écart-type (ans) $\bar{\sigma}$	6,74		6,04		
Moins de 2 ans – n (%)	105	(21,3)	109	(17,0)	
3-5 ans – n (%)	103	(20,9)	119	(18,5)	
6-10 – n (%)	109	(22,1)	193	(30,0)	
11-15 – n (%)	75	(15,2)	130	(20,2)	
16 et plus – n (%)	102	(20,5)	92	(14,3)	

Note.

^a Certaines données sont manquantes.

Les résultats montrent des différences statistiquement significatives entre les DÉE du Québec et de la France en termes de genre $\chi^2(2, N = 1196) = 75,915, p < 0,001$ et d'âge $\chi^2(3, N = 1196) = 299,873, p < 0,001$. Au Québec, 72 % des DÉE sont des femmes, contre 28 % d'hommes. Il y a donc une forte représentation des femmes au Québec comparativement à la France, où les hommes sont plus nombreux : dans ce dernier pays, 47,2 % des DÉE sont en effet des femmes, tandis que les hommes représentent 52,8 %.

Les DÉE du Québec présentent une moyenne d'âge plus jeune ($M = 48,0; \acute{E}-T = 5,84$) comparativement à celle de la France ($M = 54,77; \acute{E}-T = 5,42$). Au Québec, 51,6 % des DÉE sont âgées de 41 à 50 ans, tandis qu'en France, la majorité, soit 60,3 %, se trouve dans la tranche des 51 à 60 ans. Il est également à noter que 16,7 % des DÉE en France ont 61 ans et plus, contre seulement 1,6 % au Québec : ce constat peut refléter une évolution professionnelle plus tardive ou des systèmes de carrière différents.

Enfin, l'expérience moyenne des DÉE est similaire entre le Québec (9,00 ans) et la France (8,79 ans). Au Québec, 22,1 % des DÉE ont entre 6 et 10 ans d'expérience, contre 30,0 % en France. En revanche, le Québec a une proportion légèrement plus élevée de DÉE ayant 16 ans et plus d'expérience (20,5 % contre 14,3 % en France).

Comparaison des perceptions des DÉE du Québec et de la France

Cette section présente de manière comparative les perceptions des DÉE scolaires du Québec et de la France quant aux demandes liées au travail, aux ressources, ainsi qu'aux indicateurs de la santé des DÉE. Les résultats mettent en lumière des différences significatives dans la manière dont ces deux groupes perçoivent les demandes de leurs supérieures et supérieurs hiérarchiques, le soutien qu'ils reçoivent et les répercussions de la pandémie sur leur santé et leur bien-être (voir Tableau 2).

Tableau 2

Résultats des tests *t* entre les DÉE du Québec et de la France classés par taille d'effet

Thème	Variable	Québec (<i>M</i> , <i>É-T</i>)	France (<i>M</i> , <i>É-T</i>)	<i>t</i> (<i>dl</i>)	<i>p</i>	η^2 ^a	Levene <i>F</i> (<i>p</i>)
1 Ressource	Soutien reçu en ressources humaines	2,92 (0,71)	1,86 (0,88)	20,718 (820,90)	0,001	0,29	39,76 (0,001)
2 Demande	Demandes efficaces des supérieurs	2,78 (0,67)	1,97 (0,72)	17,041 (1014)	0,001	0,22	0,00 (0,986)
3 Ressource	Soutien reçu en ressources matérielles	3,22 (0,70)	2,31 (0,94)	17,280 (873,37)	0,001	0,22	57,87 (0,001)
4 Ressource	Soutien reçu en ressources numériques	3,26 (0,70)	2,54 (0,94)	13,636 (878,32)	0,001	0,15	57,99 (0,001)
5 Demande	Demandes contradictoires des supérieurs	2,56 (0,83)	3,05 (0,81)	-9,047 (671,50)	0,001	0,08	9,08 (0,003)
6 Santé	Tabagisme	1,12 (0,51)	1,43 (0,94)	-6,751 (1009,39)	0,001	0,04	145,17 (0,001)
7 Santé	Sommeil récupérateur	2,26 (0,77)	2,00 (0,81)	4,872 (1014)	0,001	0,02	3,08 (0,079)
8 Santé	Médicaments (psychologique)	1,76 (0,42)	1,89 (0,31)	-4,902 (521,13)	0,001	0,02	111,74 (0,001)
9 Demande	Demandes nombreuses des supérieurs	3,39 (0,64)	3,17 (0,83)	4,737 (856,04)	0,001	0,02	7,69 (0,006)
10 Demande	Soutien envers les parents	2,90 (0,74)	3,04 (0,74)	-2,699 (1014)	0,007	0,01	0,08 (0,783)
11 Demande	Soutien envers les élèves	3,28 (0,57)	3,39 (0,61)	-2,611 (729,76)	0,009	0,01	11,60 (0,001)
12 Santé	Médicaments (physique)	1,62 (0,48)	1,69 (0,46)	-1,970 (650,19)	0,040	-	13,87 (0,001)
13 Santé	Activité physique	2,45 (1,06)	2,31 (1,10)	1,950 (1015)	0,051	-	0,65 (0,421)
14 Demande	Soutien offert aux enseignants et professionnels	3,47 (0,55)	3,43 (0,58)	0,938 (1015)	0,348	-	0,97 (0,324)
15 Santé	Saine alimentation	2,85 (0,79)	2,81 (0,91)	0,754 (769,49)	0,472	-	16,92 (0,001)
16 Santé	Consommation d'alcool	1,32 (0,61)	1,31 (0,65)	0,207 (1012)	0,836	-	0,002 (0,965)

Note

^a Les données du tableau sont triées par ordre de grandeur selon la taille d'effet.

Demandes liées au travail

Les résultats relatifs aux demandes révèlent plusieurs différences significatives entre les perceptions des DÉE du Québec et de la France. La communication des demandes par les supérieures et supérieurs est perçue comme plus efficace par les DÉE du Québec ($M = 2,78$, $\acute{E}-T = 0,67$) qu'en France ($M = 1,97$, $\acute{E}-T = 0,72$), ($t(1014) = 17,041$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,22$). Quant au nombre de demandes, les DÉE du Québec perçoivent un volume de demandes plus élevé ($M = 3,39$, $\acute{E}-T = 0,64$) par rapport à celles de la France ($M = 3,17$, $\acute{E}-T = 0,83$), ($t(856,04) = 4,737$, $p < 0,001$, $\eta^2 =$

0,02). Enfin, en ce qui concerne la contradiction des demandes, les DÉE du Québec jugent les demandes comme moins contradictoires ($M = 2,56$, $\acute{E}-T = 0,83$) comparativement à celles de la France ($M = 3,05$, $\acute{E}-T = 0,81$), ($t(671,50) = -9,047$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,08$).

La perception du soutien apporté aux élèves est moins élevée au Québec ($M = 3,28$, $\acute{E}-T = 0,57$) qu'en France ($M = 3,39$, $\acute{E}-T = 0,61$), ($t(729,76) = -2,611$, $p = 0,009$, $\eta^2 = 0,01$). La perception du soutien apporté aux parents est moins élevée au Québec ($M = 2,90$, $\acute{E}-T = 0,74$) qu'en France ($M = 3,04$, $\acute{E}-T = 0,74$), ($t(1\ 014) = -2,699$, $p = 0,007$, $\eta^2 = 0,01$).

En revanche, la perception du soutien apporté aux enseignantes et enseignants, et aux professionnelles et professionnels n'est pas statistiquement différente entre le Québec ($M = 3,47$, $\acute{E}-T = 0,55$) et la France ($M = 3,43$, $\acute{E}-T = 0,58$), ($t(1\ 015) = 0,938$, $p = 0,348$).

Ressources

Concernant le soutien en ressources matérielles, les DÉE québécoises le perçoivent comme plus élevé ($M = 3,22$, $\acute{E}-T = 0,70$) comparativement à celui de la France ($M = 2,31$, $\acute{E}-T = 0,94$), ($t(873,37) = 17,280$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,22$). De même, le soutien en ressources humaines est perçu comme plus élevé au Québec ($M = 2,92$, $\acute{E}-T = 0,71$) qu'en France ($M = 1,86$, $\acute{E}-T = 0,88$), ($t(820,90) = 20,718$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,29$). Enfin, en ce qui concerne le soutien en ressources numériques, les DÉE du Québec perçoivent également un soutien plus élevé ($M = 3,26$, $\acute{E}-T = 0,70$) par rapport aux DÉE en France ($M = 2,54$, $\acute{E}-T = 0,94$), ($t(878,32) = 13,636$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,15$).

Indicateurs de santé et de bien-être

L'analyse comparative entre les DÉE du Québec et de la France révèle des différences significatives par rapport à leur santé et à leur bien-être.

En ce qui concerne la qualité du sommeil, les DÉE québécoises rapportent une perception d'un sommeil plus récupérateur ($M = 2,26$, $\acute{E}-T = 0,77$) par rapport à la France ($M = 2,00$, $\acute{E}-T = 0,81$), ($t(1\ 014) = 4,872$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,02$).

Le tabagisme (fumer tous les jours) est perçu comme moins fréquent au Québec ($M = 1,12$, $\acute{E}-T = 0,51$) qu'en France ($M = 1,43$, $\acute{E}-T = 0,94$), ($t(1\ 009,39) = -6,751$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,04$).

La prise de médicaments pour un problème de santé physique sur une base régulière (p. ex. : cholestérol, diabète, hypertension) est moins élevée au Québec ($M = 1,62$, $\acute{E}-T = 0,48$) qu'en France ($M = 1,69$, $\acute{E}-T = 0,46$), ($t(650,19) = -1,970$, $p = 0,04$, $\eta^2 = 0,003$).

La prise de médicaments pour un problème de santé psychologique sur une base régulière (p. ex. : antidépresseur, anxiolytique, somnifère) est moins élevée au Québec ($M = 1,76$, $\acute{E}-T = 0,42$) qu'en France ($M = 0,89$, $\acute{E}-T = 0,31$), ($t(521,13) = -4,902$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,02$).

En revanche, les habitudes alimentaires ne sont pas statistiquement différentes entre le Québec ($M = 2,85$, $\acute{E}-T = 0,79$) et la France ($M = 2,81$, $\acute{E}-T = 0,91$), ($t(769,49) = 0,754$, $p = 0,472$). De même pour les habitudes d'activités physiques, qui ne sont pas statistiquement différentes entre le Québec ($M = 2,45$, $\acute{E}-T = 1,06$) et la France ($M = 2,31$, $\acute{E}-T = 1,10$), ($t(1\ 015) = 1,950$, $p = 0,051$). Enfin, la consommation d'alcool n'est pas statistiquement différente entre le Québec ($M = 1,32$, $\acute{E}-T = 0,61$) et la France ($M = 1,31$, $\acute{E}-T = 0,65$), ($t(1\ 012) = 0,207$, $p = 0,836$).

DISCUSSION

Cette partie permettra d'analyser et d'interpréter les différences du vécu des DÉE du Québec et de la France durant la pandémie de COVID-19, en tenant compte des demandes, des ressources et des indicateurs de santé et de bien-être.

Caractéristiques sociodémographiques

La forte présence féminine au Québec, observée depuis 2015, suggère que les femmes assument non seulement les responsabilités officielles du poste, mais également des fonctions supplémentaires liées aux attentes sociales, comme s'occuper davantage d'élèves plus jeunes ou ayant des besoins particuliers (Amboulé Abath, 2021). En France, les femmes sont moins présentes dans ces postes, ce qui peut être justifié par la raison de contraintes familiales et sociales limitant leur mobilité et leurs choix de carrière. Elles adoptent également des styles de leadership plus relationnels et participatifs, moins valorisés dans le contexte de l'autorité traditionnelle et privilégient moins les logiques de concurrence entre établissements. Enfin, des partis-pris institutionnels et des obstacles dans les procédures de recrutement restreignent leur accès à ces postes (Cacouault et Combaz, 2007).

Demandes liées au travail

Les résultats indiquent que les DÉE du Québec perçoivent la communication des demandes de leurs supérieures et supérieurs comme plus efficace que chez leurs homologues françaises. Dès avril 2020, une structure de concertation a facilité des rencontres régulières entre le MEQ, les représentants des associations et le personnel éducatif favorisant cohésion et adhésion aux décisions. De nouveaux canaux de communication efficaces ont émergé, favorisant des collaborations entre établissements scolaires et organismes de santé.

La perception d'efficacité dans la communication des demandes hiérarchiques pourrait être influencée par plusieurs facteurs contextuels (Sonnentag et Frese, 2002). À titre d'hypothèse, l'adoption du projet de loi n° 40, en conférant davantage d'autonomie aux DÉE dans la gestion de leur milieu (Gouvernement du Québec, 2020), pourrait avoir contribué à rendre certaines communications hiérarchiques plus pertinentes. Toutefois, cette interprétation demeure spéculative et nécessiterait d'autres recherches pour être confirmée. Cette décentralisation pourrait expliquer en partie pourquoi les DÉE au Québec perçoivent une plus grande efficacité dans les demandes de leurs supérieurs. « Plus la gestion est décentralisée, meilleure est l'improvisation (l'adaptation ou l'agilité) » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2021, p. 32).

En France, les demandes proviennent de différents niveaux hiérarchiques (c.-à-d. ministère de l'Éducation nationale et Rectorats dans les académies). Si le ministre a exercé un pilotage serré, réunissant les recteurs tous les deux jours en visioconférence jusqu'à la fin du mois d'avril 2020, puis deux fois par semaine (Cour des comptes, 2021), ses demandes ont été jugées contradictoires, incohérentes et parfois surabondantes. Les relations verticales avec une hiérarchie déconnectée des réalités du terrain ont semblé encore plus difficiles, et certains cadres estimaient que l'expertise du terrain n'était pas prise en compte dans les décisions, pointant une gestion *autoritaire* et *descendante* (Bédouchaud, 2022). Si les DÉE ont reconnu la plus grande autonomie laissée, elles l'ont souvent vécue comme une difficulté plutôt qu'un soutien.

Ressources matérielles, humaines et numériques

Les DÉE québécoises rapportent avoir bénéficié d'un soutien significatif en ressources matérielles, humaines et numériques, contrastant avec la situation observée en France. Cette différence pourrait s'expliquer non seulement par le soutien financier du MEQ, mais aussi par la décentralisation et la transformation des entités centrales en « services ».

Le MEQ a concerté ses efforts pour procurer aux DÉE un soutien matériel, humain et numérique, facilitant l'enseignement et le développement des apprentissages durant la COVID-19. Il a investi pour la formation et l'embauche de personnel dans les écoles, pour le développement professionnel du personnel enseignant, et pour renforcer le soutien et la sécurité des élèves et du personnel durant cette période (*The Canadian Press*, 2020). En 2020, le MEQ (2020) a annoncé un budget de 150 millions de dollars destinés à l'acquisition de matériel technologique, tel que des ordinateurs portables et des tablettes pour garantir à tous les élèves un accès à ces outils. Enfin, des ressources éducatives, comme le site « L'école ouverte » et des « Cours en ligne ouverts à tous » (*Massive Open Online Courses-MOOC*), ont été mises en place pour soutenir le personnel éducatif dans l'adaptation aux nouvelles méthodes d'enseignement à distance (Papi et al. 2021).

En France, deux niveaux de pouvoir interviennent dans les décisions de financement des ressources des établissements. Le gouvernement national rémunère le personnel, tandis que les exécutifs locaux gèrent une partie des autres dépenses. Les DÉE ont rapporté un manque de soutien général de la part de la hiérarchie (Denny et al., 2023).

Dépendant des collectivités locales pour les dépenses d'équipement (y compris numériques) et de fonctionnement des bâtiments et des personnels afférents, obligés de gérer l'urgence, les DÉE ont souvent dû composer avec des moyens humains et financiers limités. Le manque de ressources humaines dans toutes les catégories de personnels a été identifié comme une difficulté majeure (IGESR, 2024). Les DÉE ont également souligné le manque de matériel pour respecter les protocoles sanitaires.

L'enseignement à distance forcé a créé un sentiment d'abandon, les personnels se retrouvant seuls face à une juxtaposition d'outils proposés par l'institution scolaire et à un manque de réflexion sur leur modalité de mise en oeuvre (Boudokhane-Lima et al., 2021).

Indicateurs sur la santé et le bien-être

Pour ce qui est de la prise de médicaments pour des problèmes de santé, les résultats sont similaires dans les deux régions, avec une utilisation moins fréquente de médicaments chez les DÉE du Québec comparativement à celles de la France. La disponibilité des ressources offertes par le système de santé pourrait expliquer cette différence de résultats. De plus, la promotion de la santé auprès des DÉE au sein des établissements scolaires semble avoir contribué à une meilleure gestion des problèmes psychologiques.

La plus forte consommation de médicaments des DÉE françaises peut être partiellement expliquée par le fait qu'elles sont en moyenne plus âgées que leurs homologues québécoises. La consommation de médicaments des DÉE françaises pourrait aussi être liée à une « culture française » de la médication, qui privilégie le recours aux traitements médicamenteux plutôt qu'à d'autres formes de traitements (Haute Autorité de Santé, 2011), ce qui pourrait traduire un malaise quant au peu de communication sur les dispositifs existants de protection de la santé. La stigmatisation encore forte des troubles psychiques, le manque de dispositifs de soutien et des facteurs explicatifs peuvent potentiellement expliquer la différence entre les résultats du Québec et ceux de la France quant à la consommation de médicaments.

En revanche, les habitudes alimentaires, l'activité physique et la consommation d'alcool ne montrent pas de différences significatives entre les deux contextes. Ces éléments indiquent que, bien qu'il y ait des disparités significatives dans certains aspects de la santé, d'autres domaines, tels que l'alimentation et l'activité physique, sont relativement similaires entre les DÉE du Québec et celles de la France.

LIMITES ET PISTES DE RECHERCHES

Cette étude comporte certaines limites, lesquelles offrent des perspectives pour de futures recherches. D'abord, elle a été réalisée avec des données autorapportées pouvant introduire des biais méthodologiques (p. ex. : désirabilité sociale; Podsakoff et al., 2003). En complément, l'ajout d'une échelle de mesure de la désirabilité sociale pourrait être envisagé comme variable de contrôle, afin de mieux tenir compte de ce biais dans l'interprétation des résultats (Crowne et Marlowe, 1960). Ensuite, cette étude a été réalisée avec un devis transversal. Or, un devis longitudinal permettrait d'inférer la causalité des associations entre les variables étudiées (Spector, 2019). Enfin, ce type d'étude pourrait être mené dans des établissements d'enseignement situés dans d'autres régions, permettant d'apporter des nuances supplémentaires susceptibles de confirmer ou d'infirmer les résultats obtenus dans la présente recherche, renforçant ainsi sa validité externe.

CONCLUSION

Cette étude comparative entre les DÉE du Québec et de la France durant la pandémie de la COVID-19 met en évidence des différences significatives en termes de perception des demandes, de soutien en ressources et d'indicateurs de santé et de bien-être. La perception des DÉE québécoises était statistiquement différente, comparativement à celle de leurs homologues françaises, en ce qui concerne le soutien, tant sur le plan matériel qu'organisationnel, et les conditions de bien-être. Ces disparités soulignent l'influence des contextes régionaux sur la gestion de crise dans les établissements scolaires et l'importance d'un soutien adéquat pour protéger la santé et le bien-être des directions ou des chefs d'établissement scolaire en période de crise.

Par ailleurs, cette recherche contribue au champ des connaissances en fournissant des données empiriques sur le vécu des DÉE en contexte de crise sanitaire, en identifiant des facteurs contextuels et institutionnels qui influencent leur bien-être et leur capacité d'adaptation, ce qui peut orienter tant les politiques éducatives que les pratiques de gestion des établissements.

Notes

[1] Cette représentativité est cohérente avec les données de Cattonar (2007), St-Germain (2012) et les statistiques officielles du MEQ (2023).

[2] Le tableau 1 présente l'ensemble des caractéristiques des deux échantillons.

Bibliographie

- Amboulé Abath, A. (2021). Des enjeux de genre à la (re)féminalisation de la gouvernance scolaire au Québec : une dynamique d'égalisation de rattrapage ou de dévalorisation? *Revue Organisations & territoires*, 30(3), 107-119. (<https://doi.org/10.1522/revueot.v30n3.1385>) doi : <https://doi.org/10.1522/revueot.v30n3.1385>
- Banque mondiale. (2021). *Face aux conséquences de la COVID-19 sur l'éducation, il faut agir vite et efficacement*. (<https://www.banquemondiale.org/fr/news/immersive-story/2021/01/22/urgent-effective-action-required-to-quell-the-impact-of-covid-19-on-education-worldwide>)
- Beaud, J. P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données*, (6^e éd., p. 251-288). Presses de l'Université du Québec.
- Bédouchaud, D. (2022). Les pilotes à l'épreuve du confinement : activités, expériences et pratiques professionnelles des personnels d'encadrement et des directeurs et directrices d'école. *Recherches en éducation*, 48. (<https://doi.org/10.4000/ree.11189>) doi : <https://doi.org/10.4000/ree.11189>
- Ben Aissa, H. et Sassi, N. (2019). Application du modèle du « *Job/Demand/Resource* » à l'analyse des niveaux de stress des cadres. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 23(2), 32-44. (<https://doi.org/10.7202/1060029ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1060029ar>
- Bernatchez, J., Lemieux, O. et Delobbe, A.-M. (2021). La gestion de la crise pandémique de la COVID-19 par les directions d'établissements scolaires du Québec : pratiques, enjeux et apprentissages. *Annales de l'Université de Craiova*, 43(1), 7-22.
- Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F. et Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19 : le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22. (<https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>) doi : <https://doi.org/10.4000/rfsic.11109>
- Buffet, M.-G. (2020). *Rapport pour mesurer et prévenir les effets de la crise du covid-19 sur les enfants et la jeunesse* (publication n° 3703). Assemblée nationale. https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cecovidj/l15b3703_rapport-enquete# (https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/cecovidj/l15b3703_rapport-enquete)
- Cacouault, M. et Combaz, G. (2007). Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux? *Revue française de pédagogie*, (158), 5-20. (<https://doi.org/10.4000/rfp.358>) doi : <https://doi.org/10.4000/rfp.358>
- Cattonar, B. (2007). *Les directeurs et les directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail. Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006)*. (<https://depot.erudit.org/id/003041dd?mode=full&locale=en>)
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3^e éd.). John Wiley & Sons.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19 : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2020-2021*. (<https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/11/50-0803-SO-covid-vulnerabilites-systeme-educatif.pdf>)
- Cour des comptes. (2021). *Rapport public annuel 2021, Tome 1*. (<https://www.ccomptes.fr/fr/publications/le-rapport-public-annuel-2021>)
- Cristofoli, S., Fréchou, H., Stefanou, A. et Traore, B. (2021). *Le vécu du confinement du printemps 2020 d'après les personnels de direction, les conseillers principaux d'éducation et les inspecteurs du second degré* (publication n° 21.33). Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (<https://www.education.gouv.fr/le-vecu-du-confinement-du-printemps-2020-d-apres-les-personnels-de-direction-les-conseillers-324326>)
- Crowne, D. P. et Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24(4), 349-354. doi : <https://doi.org/10.1037/h0047358>

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. et Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512. (<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>) doi : <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Denny, J.-L., Plateau, J.-F. et Flavier, E. (2023). La professionnalité des personnels de direction à l'épreuve de la continuité pédagogique. *Carrefours de l'éducation*, 55(1), 75-91. (<https://doi.org/10.3917/cdle.055.0076>) doi : <https://doi.org/10.3917/cdle.055.0076>
- Gastwirth, J. L., Gel, Y. R. et Miao, W. (2009). *The impact of Levene's test of equality of variances on statistical theory and practice*. *Statistical Science*, 24(3), 343-360. (<https://doi.org/10.1214/09-STS301>) doi : <https://doi.org/10.1214/09-STS301>
- Gouvernement du Québec. (2020). *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires* (Projet de loi n° 40, chapitre 1). Éditeur officiel du Québec. (https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_client/lois_et_reglements/LoisAnnuelles/fr/2020/2020C1F.PDF)
- Gravelle, F., Etienne, R., Gagnon, C., et Monette, J. (2023). *Bien-être des personnels de direction au Québec et en France : agir et faire agir pour surmonter les crises et changer*. Éditions JFD.
- Haute Autorité de Santé. (2011). *Développement de la prescription de thérapeutiques non médicamenteuses validées*. (https://www.has-sante.fr/jcms/c_1059795/fr/developpement-de-la-prescription-de-therapeutiques-non-medicamenteuses-validees)
- Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche. (2023). *La réforme du lycée général et technologique* (n° 22-23 048B). Ministère de l'Éducation Nationale. (<https://www.education.gouv.fr/la-reforme-du-lycee-general-et-technologique-379101>)
- Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche. (2024). *Être chef d'établissement dans le second degré aujourd'hui*. Ministère de l'Éducation Nationale. (<https://www.education.gouv.fr/etre-chef-d-etablissement-dans-le-second-degre-aujourd-hui-415397>)
- Institut national de santé publique du Québec. (2025). *Étude menée auprès du personnel scolaire du Québec sur l'état de santé mentale et l'exposition aux risques psychosociaux du travail* [rapport de recherche]. (<https://www.inspq.qc.ca/publications/3613>)
- Karasek R., Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. Basic Book.
- Kubiszewski, V., Boudokhane-Lima, F., Lasne, A., Lheureux, F. et Saunier, É. (2021). Confinement et continuité pédagogique du printemps 2020 : aperçu des expériences et ressentis de professionnels de l'éducation. *Administration & Éducation*, 169(1), 113-118. (<https://doi.org/10.3917/admed.169.0113>) doi : <https://doi.org/10.3917/admed.169.0113>
- Lapointe, P., Poirel, E. et Chartrand, E. (2021). *Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec*. Groupe de recherche interrégional sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE). Université de Montréal.
- Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M. (2020). *Gestion de crise sanitaire en milieu scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2020/12/CTREQ-Gestion-de-crise-sanitaire-en-milieu-scolaire-34832_v3.pdf)
- Lemieux, O., Bernatchez, J. et Delobbe, A.-M. (2023). Point de vue des directions et des directions adjointes d'établissement du réseau scolaire public québécois sur la dynamique de prise de décision en contexte de crise au moment de la première vague de la COVID-19. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (202), 84-97. (<https://doi.org/10.7202/1099984ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1099984ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Consignes applicables en milieu scolaire en contexte de pandémie (COVID-19) : informations complémentaires à l'intention du réseau scolaire*. Gouvernement du Québec. (<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4484816>)
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2020). *COVID-19 and School*. (<https://unescochair-ghe.org/resources/covid-19-and-schools/>)

- Papi, C., Brassard, C., Plante, P., Savard, I., Mendoza, G. A. et Gérin-Lajoie, S. (2021). Créer dans l'urgence une formation à distance de qualité pour former... à la formation à distance : tout un défi! *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 233-240. (<https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-20>) doi : <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-20>
- Piastra, R. (2021). La gestion de la crise Covid19 selon la Cour des Comptes. *Droit, Déontologie & Soins*, 21(2), 175-182. (<https://doi.org/10.1016/j.ddes.2021.04.014>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.ddes.2021.04.014>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y. et Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879> (<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.88.5.879>) doi : <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Poirel, E., Clément, L., Naimi, R., Rivest, M.-C., Gélinas-Proulx, A., Gamelin, K., Lacasse, M., Hadchiti, R., Martel, L. et Lapointe, P. (2024). *2^e Rapport d'enquête sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement du Québec*. Groupe de recherche et d'intervention sur l'organisation du travail des directions d'établissement d'enseignement (GRIDE). (https://www.gride-qc.ca/wp-content/uploads/2024/11/2024-11-28_Rapport-GRIDE-T2_-VF.pdf)
- Robin, V. (2022). Pénurie d'enseignants. *Esprit*, (10 octobre), 10-13. (<https://doi.org/10.3917/espri.2210.0010>) .doi : <https://doi.org/10.3917/espri.2210.0010>
- Schechter, C., Da'as, R. et Qadach, M. (2022). *Crisis leadership: Leading schools in a global pandemic*. Management in Education. (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8919100/>) doi : <https://doi.org/10.1177/08920206221084050>
- Sirois, G., Dembélé, M. et Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2). (<https://doi.org/10.7202/1097031ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1097031ar>
- Sonnentag, S. et Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. Dans S. Sonnentag (dir.), *Psychological management of individual performance* (p. 3-25). John Wiley & Sons Ltd. doi : <https://doi.org/10.1002/0470013419.ch1>
- Spector, P. E. (2019). Do not cross me: Optimizing the use of cross-sectional designs. *Journal of Business and Psychology*, 34(2), 125-137. (<https://doi.org/10.1007/s10869-018-09613-8>) doi : <https://doi.org/10.1007/s10869-018-09613-8>
- St-Germain, M. (2012). *Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions membres de la FQDE – version abrégée*. (<http://www.fcdef.ca/wp-content/uploads/2015/11/Michel-St-Germain-version-abregee.pdf>)
- The Canadian Press. (2020, 26 septembre). Quebec injects \$85 million into schools to fight COVID-19 pandemic. *Global News*. (<https://globalnews.ca/news/7361552/quebec-injects-85-million-into-schools-to-fight-covid-19-pandemic/>)
- Trouche, L. (2021). Covid-19 : les défis en termes de ressources et de collaboration des enseignants. *Au fil des maths*, 539, 3-10.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020 : Inclusion and Education – all Means all*. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>) doi : <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- Upadaya, K., Toyama, H. et Salmela-Aro, K. (2021). School principals' stress profiles during COVID-19, demands, and resources. *Frontiers in Psychology*, 12, 731929. doi : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731929>
- Vercambre-Jacquot, M.-N. (2024, 4 mars). Diriger un établissement scolaire à l'ère post-Covid : des risques psychosociaux qui persistent. *The Conversation*. (<http://theconversation.com/diriger-un-etablissement-scolaire-a-lere-post-covid-des-risques-psychosociaux-qui-persistent-224454>) doi : <https://doi.org/10.64628/AAK.uvws6jcr>
- Vermersch, P. (2011). Description et vécu. *Expliciter*, 89, 46-59. (<https://www.expliciter.org/publication/description-et-vecu/>)

Quand la pandémie de COVID-19 frappe : défis vécus par les personnes étudiantes internationales et rôle du personnel enseignant dans les cégeps de région

When the COVID-19 pandemic struck: Challenges faced by international students and the role of teaching staff in regional CEGEPs

Quando la pandemia de COVID-19 azota: desafíos vividos por personas estudiantas internacionales y rol del personal docente en los colegios de enseñanza general y profesional de región

Nadège Bikie Bi Nguema et Isabelle Vachon

Volume 53, numéro 2, automne 2025

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1122433ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1122433ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bikie Bi Nguema, N. & Vachon, I. (2025). Quand la pandémie de COVID-19 frappe : défis vécus par les personnes étudiantes internationales et rôle du personnel enseignant dans les cégeps de région. *Éducation et francophonie*, 53(2). <https://doi.org/10.7202/1122433ar>

Résumé de l'article

Cet article explore les expériences vécues des personnes étudiantes internationales (PEI) et des personnes enseignantes dans des cégeps de région, au Québec, durant la pandémie de COVID-19. Une étude qualitative dans trois cégeps de région à faible diversité ethnoculturelle visait à décrire les défis rencontrés par les PEI et le rôle du personnel enseignant dans ce contexte pandémique. À l'hiver 2021, 22 PEI et 18 personnes enseignantes ont participé à des entrevues semi-dirigées. L'analyse, fondée sur le modèle néoécologique du développement de Navarro et Tudge, a permis d'examiner les interactions entre les individus et les divers systèmes sociaux les influençant. Les résultats révèlent que les PEI ont éprouvé des difficultés de concentration, de motivation et d'adaptation aux outils technologiques. La pandémie a limité leurs possibilités de socialisation et de découverte de la société d'accueil, éléments pourtant centraux de l'expérience d'étudier à l'étranger. Le personnel enseignant a également affronté des défis d'adaptation, mais a su jouer un rôle clé en atténuant les répercussions de la crise grâce à l'ajustement de ses pratiques pédagogiques. Cette recherche souligne néanmoins l'importance de repenser les approches pédagogiques et les politiques d'accueil afin de mieux soutenir les PEI, particulièrement dans les contextes régionaux et en période de crise.

Quand la pandémie de COVID-19 frappe : défis vécus par les personnes étudiantes internationales et rôle du personnel enseignant dans les cégeps de région

When the COVID-19 pandemic struck: Challenges faced by international students and the role of teaching staff in regional CEGEPs

Cuando la pandemia de COVID-19 azota: desafíos vividos por personas estudiantas internacionales y rol del personal docente en los colegios de enseñanza general y profesional de región

Nadège BIKIE BI NGUEMA

Cégep de Jonquière, Québec, Canada

Isabelle VACHON

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, Québec, Canada

Résumé

Cet article explore les expériences vécues des personnes étudiantes internationales (PEI) et des personnes enseignantes dans des cégeps de région, au Québec, durant la pandémie de COVID-19. Une étude qualitative dans trois cégeps de région à faible diversité ethnoculturelle visait à décrire les défis rencontrés par les PEI et le rôle du personnel enseignant dans ce contexte pandémique. À l'hiver 2021, 22 PEI et 18 personnes enseignantes ont participé à des entrevues semi-dirigées. L'analyse, fondée sur le modèle néoécologique du développement de Navarro et Tudge, a permis d'examiner les interactions entre les individus et les divers systèmes sociaux les influençant. Les résultats révèlent que les PEI ont éprouvé des difficultés de concentration, de motivation et d'adaptation aux outils technologiques. La pandémie a limité leurs possibilités de socialisation et de découverte de la société d'accueil, éléments pourtant centraux de l'expérience d'étudier à l'étranger. Le personnel enseignant a également affronté des défis d'adaptation, mais a su jouer un rôle clé en atténuant les répercussions de la crise grâce à l'ajustement de ses pratiques pédagogiques. Cette recherche souligne néanmoins l'importance de repenser les approches

pédagogiques et les politiques d'accueil afin de mieux soutenir les PEI, particulièrement dans les contextes régionaux et en période de crise.

Abstract

This article explores the lived experiences of international students (ISs) and teachers in regional CEGEPs in Quebec during the COVID-19 pandemic. A qualitative study in three regional CEGEPs with low ethno-cultural diversity aimed to describe the challenges faced by ISs and the role of teachers in the context of the pandemic. In winter 2021, 22 ISs and 18 teachers participated in semi-structured interviews. The analysis, based on Navarro and Tudge's neo-ecological model of development, examined interactions between individuals and the diverse social systems influencing them. The results reveal that ISs had trouble with concentration, motivation and adapting to technological tools. The pandemic limited their opportunities to socialize and discover the host society, both of which are central to the experience of studying abroad. Teachers also faced challenges adapting but were able to play a key role in mitigating the repercussions of the crisis by adjusting their teaching practices. This study nonetheless highlights the importance of rethinking teaching approaches and reception policies to better support ISs, particularly in regional contexts and in times of crisis.

Resumen

Este artículo explora las experiencias vividas por personas estudiantes internacionales (PEI) y docentes en colegios de enseñanza general y profesional (cégeps) de región en Quebec durante la pandemia de COVID-19. Un estudio cualitativo en tres cégeps de región con baja diversidad etnocultural apuntaba a describir los desafíos encontrados por las PEI y el rol del personal docente en este contexto pandémico. En invierno 2021, 22 PEI y 18 docentes participaron a entrevistas semi-dirigidas. El análisis, basado en el modelo neo-ecológico del desarrollo de Navarro y Tudge, ha permitido examinar las interacciones entre los individuos y los diversos sistemas sociales que les influyen. Los resultados revelan que las PEI sufrieron de dificultades de concentración, de motivación y de adaptación a las herramientas tecnológicas. La pandemia ha limitado sus posibilidades de socialización y descubrimiento de la sociedad de acogida, a pesar de que se trataba de elementos centrales de la experiencia que es estudiar al extranjero. Además, el personal docente enfrentó desafíos de adaptación, pero supo jugar un papel clave atenuando las repercusiones de la crisis gracias al ajuste de sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, esta investigación subraya la importancia de repensar los enfoques pedagógicos y las políticas de acogida para sostener mejor las PEI, en particular en contextos regionales y en periodo de crisis.

INTRODUCTION¹

La pandémie mondiale de COVID-19, qui a débuté en février 2020, a grandement perturbé les activités des institutions postsecondaires au Québec (Dussault et Doray, 2021). C'est dans ce contexte que des personnes étudiantes internationales (PEI)² ont amorcé ou poursuivi leur projet d'études collégiales dans un cégep situé dans une région éloignée des grands centres du Québec³. Comment les PEI ont-elles vécu cette pandémie et comment leurs enseignantes et enseignants s'y sont-ils adaptés pour mieux les accompagner? C'est à ces questions que la présente étude s'est intéressée⁴. Après avoir présenté la problématique générale de la recherche, la théorie néoécologique de Navarro et Tudge (2023), retenue pour cette étude, sera explicitée et les choix méthodologiques seront décrits. Sous forme de regard croisé entre personnel enseignant et PEI, les résultats ensuite dévoilés porteront sur les contextes d'enseignement et d'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19, les difficultés rencontrées, les effets de la pandémie sur le vécu de l'expérience d'études à l'étranger, ainsi que les mesures d'accompagnement mises en place par les personnes enseignantes pour mieux soutenir leurs étudiantes et étudiants. Une discussion sur la portée de ces résultats et des pistes de recherche future conclura cet article.

PROBLÉMATIQUE

Depuis une quinzaine d'années, plusieurs cégeps situés en régions éloignées des grands centres urbains du Québec ont intensifié le recrutement international afin de pallier la baisse des inscriptions et de répondre aux besoins de main-d'oeuvre qualifiée (Bégin-Caouette, 2018). Cette stratégie a entraîné une croissance notable du nombre de personnes étudiantes internationales (PEI), dont une majorité (63,3 %) a choisi de s'établir en dehors des grands centres comme Montréal ou Québec (Fédération des cégeps, 2021).

Dans les régions éloignées du Québec, les PEI rencontrent des défis particuliers d'adaptation liés à la faible présence immigrante et au manque de services d'accueil (Belkhdja, 2017). L'accès restreint à des communautés diasporiques et à des espaces de socialisation interculturelle accentue leur isolement (Bikie Bi Nguema et al., 2020; Frozzini et Tremblay, 2020). Ces milieux à faible densité et diversité ethnoculturelle posent des enjeux d'inclusion pour les minorités (Bikie Bi Nguema et al., 2023; Vatz Laaroussi, 2009). Les PEI doivent y reconstruire un réseau social et s'adapter à un contexte parfois marqué par l'isolement, les préjugés ou la discrimination (Bikie Bi Nguema et al., 2020; Gallais et al., 2020; Gagnon, 2018).

Le statut de résidence temporaire des PEI les distingue des personnes citoyennes ou résidentes permanentes, notamment par des conditions d'études plus précaires (Vachon et al., 2023). À l'exception des personnes étudiantes françaises, la majorité doit assumer des frais de scolarité élevés et souscrire à une assurance maladie privée (Service régional d'admission du Montréal métropolitain [SRAM], 2022)⁵. Cette précarité les rend plus vulnérables dès leur entrée au cégep, augmentant les risques d'abandon scolaire (Gaudreault et al., 2018). Leur vulnérabilité est multidimensionnelle : elle peut toucher des aspects académiques et institutionnels (Guizani, 2022; Lafortune et al., 2020), leur santé mentale (Drouin, 2020; Gallais et al., 2020), leur insécurité linguistique (Houle et al., 2023), leurs difficultés financières (Vachon et al., 2023) et leur insécurité alimentaire (Richard et Régimbal, 2025). La pandémie de COVID-19 est venue exacerber ces vulnérabilités.

Rappel du contexte pandémique dans les cégeps

La première vague de la pandémie s'est déroulée du 25 février au 11 juillet 2020. Dès mars 2020, les cégeps – et les autres institutions scolaires – ont fermé leurs portes, entraînant une transition rapide vers l'enseignement à distance, souvent sans préparation adéquate ni pour le personnel enseignant ni pour les personnes étudiantes (Dussault et Doray, 2021). Plusieurs personnes étudiantes manquaient aussi d'équipement ou d'un accès décent à l'Internet, ce qui a entraîné une session écourtée, ou même parfois annulée. L'été suivant, une « intervague » a offert un allègement sanitaire et un temps de préparation pour la rentrée, dans un climat d'incertitude (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2022).

Le 23 août 2020, la deuxième vague a débuté. Le gouvernement a alors instauré un code régional à quatre couleurs (vert, jaune, orange, rouge) pour réguler les activités (INSPQ, 2022). À la session d'automne 2020, certains cégeps en zones vertes ou jaunes – principalement les cégeps de région – ont tenu des cours en présence ou hybrides, tandis que ceux en zones rouges ont poursuivi à distance.

L'année scolaire 2020-2021 s'est caractérisée par des modalités sanitaires variées, sous la menace d'un reconfinement, exigeant une grande capacité d'adaptation du personnel et des étudiants (Dussault et Doray, 2021). Les mesures de prévention ciblant les rassemblements, les déplacements et les accès aux lieux fluctuaient chaque semaine selon l'évolution des cas dans les régions du Québec (INSPQ, 2022). Les modalités d'enseignement ont varié selon les zones sanitaires, exigeant une grande capacité d'adaptation (Bérubé et al. 2025; Dussault et Doray, 2021).

Pour les PEI, la pandémie a constitué une rupture dans leur parcours académique et migratoire (Barthou et al., 2022), nécessitant des ajustements pédagogiques, technologiques et personnels, parfois jusqu'à une redéfinition du projet d'études (Bernet, 2022; Gallais et al., 2022). Les politiques d'accueil ont été affectées, et la fermeture des frontières a contribué à la baisse des inscriptions (Dussault et Doray, 2021; Levy et al., 2024). Si les technologies ont permis de maintenir des liens sociaux et de développer une certaine résilience (Frozzini et al., 2023), leur usage intensif a aussi généré fatigue numérique et isolement. Les inégalités entre PEI et personnes étudiantes locales⁶ (PEL) se sont accentuées, notamment en raison de la fracture numérique et des contraintes migratoires (Belghitf et al., 2020). Plusieurs études ont souligné la détresse psychologique vécue par les personnes étudiantes, dont les PEI, dans cette période d'incertitudes (Bergeron-Leclerc et al., 2020; Bérubé et al., 2025; Gallais et al., 2022; Zerhouni et al., 2021).

Dans ce contexte, le rôle du personnel enseignant s'est révélé crucial. Il a dû adapter ses pratiques pour maintenir l'engagement étudiant (Godue-Couture et Tremblay, 2021; Heilporn et al., 2023), tout en soutenant la résilience des PEI face aux contraintes institutionnelles et en faisant face à ses propres défis d'adaptation (Barroso da Costa et al., 2023). Des études montrent qu'il a été difficile de développer des relations positives entre personnes étudiantes et personnes enseignantes (Goulet et al., 2022). Toutefois, les recherches existantes sur les cégeps étaient surtout macrosociologiques et quantitatives, négligeant les dimensions contextuelles et subjectives du vécu des PEI en région (Boucherf, 2016). En outre, elles ne portaient pas un regard croisé entre PEI et personnel enseignant sur l'expérience pandémique au cégep, d'où l'intérêt de s'intéresser à cet aspect de la question.

Ainsi, notre étude vise à comprendre comment les PEI ont vécu la pandémie dans les cégeps de régions éloignées à faible diversité ethnoculturelle, et à analyser le rôle joué par le personnel enseignant dans leur accompagnement durant cette période de crise.

CADRE THÉORIQUE

L'adaptation des PEI et du personnel enseignant en contexte de pandémie ne peut être analysée sans tenir compte des multiples dimensions environnementales qui influencent leurs trajectoires. Pour ce faire, la théorie néoécologique de Navarro et Tudge (2023), qui actualise le modèle bioécologique du développement proposé par Bronfenbrenner et Evans (2000), offre un cadre pertinent pour comprendre les interactions complexes entre les individus et leurs environnements, tant physiques que numériques. Cette approche considère que le développement humain résulte d'interactions dynamiques entre plusieurs systèmes imbriqués.

L'ontosystème représente les caractéristiques personnelles de l'individu, telles que les compétences, les émotions, les comportements ou encore la résilience, cette dernière étant la capacité à s'adapter aux stressors environnementaux (Masten et al., 1990). Ces caractéristiques sont façonnées par les expériences vécues dans les différents contextes sociaux.

Le microsystème englobe les environnements immédiats dans lesquels l'individu évolue, tels que la famille, l'établissement d'enseignement, les pairs ou le voisinage. En contexte pandémique, ces interactions se sont déplacées en partie vers des espaces virtuels, modifiant ainsi les dynamiques relationnelles. Les microsystèmes numériques, qu'ils soient synchrones (en temps réel) ou asynchrones (en différé), ont permis de maintenir certaines interactions, mais ont pu générer certaines difficultés.

Le mésosystème, quant à lui, désigne les interrelations entre plusieurs microsystèmes. Par exemple, une personne étudiante suivant un cours en ligne tout en étant influencée par les dynamiques familiales à domicile illustre cette interconnexion. Ces chevauchements peuvent renforcer ou fragiliser les capacités d'adaptation, selon la qualité des interactions entre les différents milieux.

L'exosystème, pour sa part, regroupe les contextes qui n'impliquent pas directement l'individu, mais qui ont un effet sur lui. Pour les PEI, cela inclut les politiques migratoires, les restrictions liées au statut de résidence temporaire, ou encore les décisions institutionnelles prises à distance, qui peuvent affecter leur parcours académique.

Le macrosystème renvoie aux valeurs, aux croyances, aux normes et aux idéologies dominantes dans la société. En région, la faible diversité ethnoculturelle et les représentations sociales de l'immigration peuvent influencer les expériences d'inclusion ou d'exclusion vécues par les PEI, tout comme les pratiques pédagogiques du personnel enseignant.

Enfin, le chronosystème introduit une dimension temporelle au développement de l'individu. Il prend en compte les événements sociohistoriques marquants qui modifient les trajectoires individuelles. La pandémie de COVID-19 constitue certainement un moment charnière qui a bouleversé les institutions postsecondaires, le personnel enseignant et les personnes étudiantes.

Au regard de la problématique exposée et du cadre théorique choisi, les objectifs de recherche spécifiques suivants ont été précisés : a) décrire les défis vécus par les PEI en temps de pandémie dans les cégeps de région; b) décrire le rôle joué par le personnel enseignant de ces cégeps pour accompagner les PEI en temps de pandémie.

MÉTHODOLOGIE

Comme la présente étude visait la compréhension subjective d'un phénomène, et s'intéressait au point de vue et aux sens que donnent les personnes à l'expérience pandémique vécue, la méthodologie qualitative a été retenue (Fortin, 2010). L'entretien semi-dirigé avec des personnes enseignantes et des PEI a été préconisé, puisqu'il permet à la fois de bien répondre aux objectifs de recherche, mais laisse aussi place à l'exploration de données imprévues (Demazière et Dubar, 2004). Trois cégeps de région ont pris part à l'étude⁷. Les personnes participantes (personnes étudiantes internationales et personnes enseignantes) ont été recrutées par un courriel d'invitation ou par boule-de-neige (Beaud, 2021). Étant donné le contexte pandémique, les entrevues ont dû être tenues par vidéoconférence (Teams), ou par téléphone afin de respecter les règles sanitaires en cours. Toutes les personnes qui ont souhaité participer à la recherche ont été rencontrées.

D'une part, 10 enseignants et 8 enseignantes du Cégep de Jonquière et du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue se sont portés volontaires et ont pris part aux entrevues individuelles semi-dirigées⁸ (Savoie-Zajc, 2018) par Teams ou par téléphone. Pour participer à l'étude, les personnes enseignantes devaient avoir déjà enseigné à des PEI. Les entrevues ont duré entre 45 minutes et 80 minutes, et se sont déroulées du 17 février 2021 au 9 juin 2021. Les volontaires enseignaient surtout dans les programmes techniques (12), mais aussi à la formation générale (3) et dans les programmes préuniversitaires (3). La majorité avait plus de 10 ans d'expérience d'enseignement (13), 4 avaient entre 1 an et 10 ans d'expérience et 1 personne en était à sa première année. Les personnes participantes enseignaient dans diverses disciplines⁹ dans des programmes techniques (12), des programmes préuniversitaires (3) ou à la formation générale (3). Lors de l'entretien, différents thèmes ont été abordés, comme le montre le Tableau 1.

Tableau 1

Thèmes du guide d'entretien avec les personnes enseignantes

1. Profil sociodémographique de la personne enseignante
2. Contexte d'enseignement auprès des PEI
3. Portrait des PEI en temps de pandémie
4. Défis vécus par les PEI dans ce contexte
5. Effets des nouveaux modes d'enseignement sur la relation entre le personnel enseignant
6. Effets des nouveaux modes d'enseignement sur la relation entre le personnel enseignant et les PEI, mais aussi entre les PEI et leurs pairs locaux
7. Difficultés observées chez les PEI
8. Bilan de l'enseignement pendant la pandémie
9. Mesures d'accompagnement mises en place par le personnel enseignant

D'autre part, 21 PEI des 3 cégeps ont été interrogées par Teams ou par téléphone. Réalisées entre le 14 avril et le 26 mai 2021, les entrevues individuelles ont duré entre 35 et 60 minutes. Pour pouvoir participer à l'étude, les volontaires devaient être des PEI inscrites dans un programme préuniversitaire ou technique. Comme le présente le Tableau 2, l'échantillon se compose de PEI aux profils variés.

Tableau 2

Caractéristiques des PEI participantes

Caractéristiques	Nombre
Genre	
Femmes	14
Hommes	7
Âge	
18 à 25 ans	16
Plus de 25 ans	5
Pays d'origine	
Originaires de la France	14
Originaires d'un pays d'Afrique subsaharienne	7
Lieu de résidence au moment de l'entrevue	
Résidences étudiantes	5
Colocation avec un membre de la famille au Québec	6
Colocation avec des étudiants internationaux	5
Colocation avec des étudiants québécois	7
Chez leurs parents, dans leur pays d'origine	2
Non précisé	2

Deux types de PEI ont pris part à l'entrevue : celles qui sont arrivées avant la pandémie (elles avaient déjà fait au moins une année dans le pays d'accueil) (14) et celles qui sont arrivées pendant la pandémie (elles étaient à leur première session) (7). L'entrevue abordait divers thèmes (voir Tableau 3) qui ont permis de réaliser un regard croisé avec le personnel enseignant sur leur expérience en temps de pandémie.

Tableau 3

Thèmes du guide d'entretien avec les PEI

1. Profil sociodémographique de la PEI
2. Conditions d'études pendant la pandémie
3. Point de vue sur l'enseignement pendant la pandémie
4. Défis rencontrés avec les modes d'enseignement pendant la pandémie
5. Perceptions du personnel enseignant pendant la pandémie
6. Effets de la pandémie sur le vécu de l'expérience d'études à l'étranger
7. Bilan de l'expérience vécue pendant la pandémie

Après la transcription des entrevues en verbatim, les données collectées ont été soumises à une analyse thématique de contenu (Paillé et Mucchielli, 2021) à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo. Les réponses des personnes participantes ont été classées dans des catégories et sous-catégories selon les thèmes et sous-thèmes abordés en entrevue (voir le Tableau 2 et le Tableau 3), ou qui émergeaient lors de la codification sur NVivo.

Cette étape de l'analyse a permis de dégager des éléments de l'expérience pendant la pandémie qui avaient du sens pour cette population à l'étude, tout en mettant en exergue leurs points de vue au sujet des différentes thématiques abordées lors des entrevues.

RÉSULTATS

Les résultats de l'étude révèlent une pluralité d'expériences d'enseignement et d'apprentissage. Le regard croisé du personnel enseignant et des PEI sera présenté en trois points : le contexte d'enseignement et d'apprentissage, les difficultés vécues et le bilan global.

Contextes d'enseignement et d'apprentissage pendant la pandémie de COVID-19

À l'automne 2020 et à l'hiver 2021, les trois cégeps de région participants ont expérimenté une variété de modalités d'enseignement. Selon les personnes enseignantes interrogées, les cégeps devaient prioriser des activités pédagogiques devant obligatoirement se dérouler en présence et limiter le plus possible les contacts entre personnes en leurs murs. Les possibilités variaient selon les mesures sanitaires en vigueur et pouvaient se moduler en cours de session. Ainsi, certains cours se sont donnés seulement en présence, mais en petits sous-groupes et avec des mesures sanitaires strictes. Des enseignements pratiques, comme les laboratoires en sciences ou en soins infirmiers, étaient difficiles à réaliser en ligne et ont été prioritaires dans les cégeps. « Je suis en soins infirmiers et on a plus de stages aussi. On n'a pas le choix d'aller à l'hôpital. Les cours où il n'y avait pas besoin d'être au cégep, on était à distance » (Entrevue 15, PEI). Ainsi, plus de cours étaient offerts en ligne qu'en présence, et ce, afin de limiter la propagation du virus : « [C'était] 100 % à distance. Moi, ça fait depuis mars 2020, je n'ai pas mis les pieds dans une salle de classe » (Entrevue 10, Enseignant). Des disciplines de la formation générale, des sciences humaines ou de cours plus théoriques devaient souvent être données prioritairement en ligne. Parfois disponibles en mode synchrone (en temps réel), ces cours étaient aussi offerts en mode asynchrone (p. ex. : sous forme de capsules vidéo à regarder à son rythme) ou, encore, en combinant les modes synchrones et asynchrones. Des cours d'encadrement individuel ou de travail d'équipe s'offraient à distance, tout comme la supervision de stage. Certains cours se déroulaient également tantôt en ligne, tantôt en présentiel. Le choix de la modalité des cours se basait essentiellement sur les compétences à développer, le nombre de personnes étudiantes par groupe, les mesures sanitaires en vigueur et les préférences pédagogiques du personnel enseignant. Les départements ont été consultés sur les modalités d'enseignement à préconiser pour chacun de leurs cours. Notons aussi que les cégeps de région, plus souvent en zones « verte » ou « jaune », ont pu offrir davantage d'activités en présence que ceux des grands centres urbains déclarés longtemps « zone rouge ».

À la rentrée 2020, les modalités d'accueil des PEI variaient selon les cégeps. Certains exigeaient leur présence physique dès le début de la session, tandis que d'autres permettaient de suivre les cours à distance, depuis leur pays d'origine, ou d'arriver en cours de session. Dans certains cas, des groupes étaient composés uniquement de PEI connectés depuis l'étranger; d'autres mêlaient étudiants sur place et étudiants à distance. Comme le souligne un enseignant : « J'en ai eu dans mes cours qui étaient ici au Québec en résidences, et j'en ai eu un qui suivait ses cours de chez lui en Afrique » (Entrevue 13). Une étudiante internationale témoigne : « Nous étions entre internationaux. Il n'y avait aucun étudiant québécois. C'était assez spécial de ne pas être mélangés

avec eux » (Entrevue 8). Pour plusieurs PEI, cette configuration a limité les occasions de rencontres interculturelles, accentuant le sentiment d'isolement.

Difficultés vécues par les PEI en temps de pandémie

Dans le discours des PEI et des personnes enseignantes, plusieurs défis vécus ont été soulignés.

Relations en ligne moins chaleureuses

D'abord, les PEI et les personnes enseignantes ont déploré des relations en ligne moins chaleureuses, tant dans la relation pédagogique qu'entre pairs étudiants.

Les personnes enseignantes ont mentionné avoir trouvé ardu de tisser des liens chaleureux avec leur classe dans le contexte pandémique, tant avec les personnes étudiantes locales qu'internationales. À travers la caméra et à distance, l'aspect relationnel de la pédagogie a été difficile à développer. « Ce que j'ai trouvé plus difficile, c'est travailler avec cet outil-là. C'est justement d'avoir moins de possibilités d'avoir un contact humain. Moi, j'aime ça toucher, avoir une certaine relation qui est plus humaine, de personne à personne » (Entrevue 8, Personne enseignante). Les PEI soulignent aussi le manque de relations avec les personnes enseignantes. Plusieurs ont mentionné ne pas avoir été à l'aise d'interagir en ligne avec le personnel enseignant : « Tu n'apprends pas pareil quand tu es en ligne. Tu n'as pas le professeur qui va venir vers toi t'aider à l'écran. Avant la pandémie, mon prof était une personne qui faisait beaucoup d'illustrations. Mais en ligne, c'était différent » (Entrevue 4, PEI). Des PEI racontent qu'elles n'osaient pas interrompre le cours en ligne par leurs questions.

En outre, l'absence de contacts entre pairs étudiants est un autre enjeu identifié par les personnes enseignantes et les PEI. Le personnel enseignant interrogé déplore le manque de rapprochement interculturel entre les PEI et les PEL en temps de pandémie. Cette diminution des interactions touche davantage les PEI, alors qu'elles recherchent ce contact à travers leur projet d'études à l'étranger. C'est ce que relate cette étudiante :

Quand je suis arrivée, je pensais rencontrer du monde, découvrir la culture d'ici. Mais avec la pandémie, tout s'est passé en ligne. J'avais l'impression d'être coincée dans ma chambre, sans vraie chance de créer des liens avec les autres étudiants québécois. Cela m'a fait me sentir un peu seule, comme si j'étais loin, alors que j'étais bel et bien ici. (Entrevue 2, PEI)

Adaptation aux nouvelles technologies et modalités d'enseignement

Pendant la pandémie, les personnes enseignantes ont eu de la difficulté à s'adapter aux diverses modalités d'enseignement, d'autant plus que ces dernières changeaient constamment. Aussi, la façon d'enseigner des notions, la prise de notes, les activités pédagogiques et les exercices pratiques devaient être adaptés pour pouvoir se réaliser à la maison, à distance, à travers des plateformes et par vidéoconférence. C'est en tentant de se former à des outils technologiques et par essais-erreurs que le personnel enseignant a dû ajuster ses méthodes pédagogiques afin de bien accompagner les personnes étudiantes locales et internationales. Montage de capsules vidéo, animation d'équipes virtuelles par vidéoconférence, outils d'évaluation en ligne, suivi des travaux à distance sur diverses plateformes : la période pandémique a nécessité beaucoup d'adaptions et d'apprentissage de technologies éducatives. Bien que des formations et du soutien leur ont été offerts par leur cégep, le personnel enseignant a vécu beaucoup de stress lors des premières semaines de cours de l'automne 2020 : « Ça me faisait extrêmement peur au début, avant la session, de comment je vais faire pour donner mon cours devant un écran » (Entrevue 10, Personne enseignante).

D'ailleurs, ce stress a été ressenti par les PEI. Selon plusieurs d'entre elles, le personnel enseignant semblait surmené, angoissé d'être à distance et ne savait pas trop comment s'adapter au contexte.

Les PEI soulignent aussi avoir vécu plusieurs défis d'adaptation technologique aux diverses modalités d'enseignement. D'abord, le décalage horaire pour celles qui assistaient au cours à distance depuis leur pays d'origine a entraîné des difficultés de concentration. Aussi, la non-maîtrise des plateformes, les problèmes de connexion à Internet, le manque de matériel (pas d'ordinateur ou manque d'accès à un ordinateur suffisamment performant) ont été autant de freins à leurs apprentissages.

Suivi et évaluation des apprentissages plus difficiles

Le suivi des apprentissages à distance a représenté un défi majeur pour les personnes enseignantes, tant auprès des étudiantes et étudiants locaux qu'internationaux. Plusieurs ont exprimé leur difficulté à évaluer la compréhension réelle des notions enseignées, en l'absence de repères non verbaux et d'interactions spontanées. Comme le souligne une personne enseignante concernant les cours par vidéoconférence : « Au bout d'une caméra (ou [d'un] plafond parce qu'ils ne veulent pas se montrer le visage), c'est difficile de mesurer la compréhension. C'est toujours les mêmes qui répondent. Tandis qu'en classe, tu peux facilement voir du non verbal » (Entrevue 18). L'incertitude quant à la réussite était partagée aussi bien par le personnel enseignant, que par les PEI, qui ont dû composer avec l'isolement, les décalages horaires et le stress lié à la distance. « Même si je travaillais fort, je doutais de ma capacité à réussir mes examens et à poursuivre mes études comme prévu » (Entrevue 12, PEI).

Pour pallier ces difficultés, plusieurs personnes enseignantes ont mis en place un suivi plus individualisé et régulier, favorisant le travail en équipe et la supervision à distance plutôt qu'un enseignement magistral. Cette approche plus individualisée a été bien accueillie par les PEI, qui ont démontré une forte capacité d'adaptation : « Les étudiants internationaux ont une grande résilience. Ils se sont bien adaptés. On les met à l'aise pour qu'ils nous écrivent ou nous contactent s'ils ont des questions » (Entrevue 4, Personne enseignante).

Les PEI ont également souligné la disponibilité, la bienveillance et l'écoute du personnel enseignant, dont le rôle s'est élargi au-delà de la transmission des savoirs. Dans ce contexte exceptionnel, l'accompagnement humain est devenu un levier essentiel de soutien et de réussite.

Problèmes de concentration et de motivation

Les personnes enseignantes ont observé une baisse marquée de la concentration et de la motivation chez les étudiantes et étudiants, tant locaux qu'internationaux. Le maintien de l'attention en ligne s'est révélé particulièrement difficile en raison du manque d'interactions sociales, de la fatigue numérique, de l'isolement lié au confinement et des inquiétudes sanitaires. Malgré le passage de certains cours en présence à l'hiver 2021, le manque de socialisation restait un défi important pour les PEI selon cette personne enseignante :

Je crois que les étudiants [internationaux] trouvent ça toujours difficile, mais la difficulté devient moins académique que sociale en ce moment. La situation actuelle de nos étudiants est plus [au niveau] social[e] et [au niveau de] l'anxiété par rapport à la situation. Ils s'inquiètent pour leurs proches restés dans leur pays et ce n'est pas facile pour la concentration (Entrevue 15, Personne enseignante).

Les PEI ont également exprimé leur difficulté à rester engagées dans les apprentissages à distance. Le contexte familial, les distractions à domicile et le stress lié à la pandémie ont nui à leur capacité de suivre le rythme : « À la maison ce n'est pas facile. Tu veux étudier, mais il y a tellement de trucs pour détourner ton attention » (Entrevue 22, PEI). Au-delà des enjeux pédagogiques, plusieurs PEI

ont rencontré des défis psychosociaux : peur de voir leur projet d'études compromis, détresse psychologique, surcharge de travail et isolement. Ces facteurs ont rendu l'expérience scolaire particulièrement éprouvante, accentuant les besoins en soutien émotionnel et en accompagnement personnalisé.

ANALYSE DES RÉSULTATS AU PRISME DE L'APPROCHE NÉOÉCOLOGIQUE

À la lumière des données recueillies et en mobilisant la théorie néoécologique de Navarro et Tudge (2023), il apparaît que la pandémie de COVID-19 a affecté plusieurs systèmes d'interaction autour des PEI et du personnel enseignant dans les cégeps de région. Malgré l'isolement social et psychologique engendré par le confinement, les PEI ont démontré une forte résilience en développant des stratégies personnelles d'adaptation (routines, activités physiques, auto-organisation). Cette capacité à mobiliser leurs ressources internes témoigne d'une résilience créative face à un environnement instable et incertain.

L'analyse du microsystème révèle une perturbation des interactions directes entre les PEI, leurs pairs québécois et le personnel enseignant, en raison du passage à l'enseignement virtuel. Le cégep, lieu habituel de socialisation en présence, s'est transformé aussi en espace numérique, réduisant les échanges spontanés et affectant la qualité des relations pédagogiques. Ces résultats abondent dans le même sens que ceux de Goulet et al. (2022). L'absence de mixité ethnoculturelle dans certains groupes a limité les occasions de socialisation interculturelle, pourtant centrales dans le projet d'études des PEI. Malgré cela, les PEI ont mobilisé des stratégies d'adaptation, incluant routines et spiritualité. C'est ce qui ressort des études de l'isolement de Belghith et al. (2020), Zerhouni et al. (2021), et Bergeron-Leclerc et al. (2020). Les personnes enseignantes, par leur disponibilité et empathie, ont agi comme agents de résilience.

Le mésosystème, qui relie les différents environnements de vie, a été fragilisé par l'inquiétude des PEI pour leurs proches restés à l'étranger, affectant leur concentration et leur motivation. Diverses études soulignaient d'ailleurs cette tension entre sphères familiale et scolaire (Gallais et al., 2022). Toutefois, l'étude de Frozzini et al. (2023) montre bien le rôle central joué par les TIC qui ont permis de maintenir des liens affectifs et académiques, malgré une fatigue numérique accrue. Les personnes enseignantes ont joué un rôle de médiation, facilitant la communication entre les PEI, les familles et les services institutionnels.

L'exosystème, quant à lui démontre les retombées des décisions institutionnelles sur les PEI, notamment les modalités d'enseignement dictées par les impératifs sanitaires, comme le notent Bérubé et al. (2025). Bien que les enseignants n'aient pas le pouvoir de modifier ces cadres, ils ont aidé les PEI à comprendre les règles et exigences, jouant un rôle interprétatif essentiel. Cette médiation a soutenu l'adaptation des PEI, en rendant les contraintes institutionnelles plus compréhensibles et gérables (Heilporn et al., 2023).

Le macrosystème, composé de normes culturelles et politiques, a influencé les politiques d'accueil et d'intégration des PEI, modifiées par la pandémie – comme l'observent Levy et al. (2024). Les restrictions sanitaires ont généré stress et isolement (Bergeron-Leclerc et al., 2020; Bernet et al., 2022), exacerbant les défis d'adaptation culturelle. Les personnes enseignantes ont dû réinventer leurs pratiques pour maintenir l'engagement étudiant, comme le montrent les travaux de Heilporn et al. (2023), malgré le stress ressenti dans ce temps de crise (Barroso da Costa et al., 2023).

Enfin, le chronosystème reflète les effets temporels de la pandémie sur les trajectoires des PEI. La COVID-19 a constitué une rupture dans leur parcours académique et migratoire. C'est ce que montre également l'étude de Barthou et al. (2022). Certaines ont dû amorcer leurs études à distance

depuis leur pays d'origine, d'autres ont vécu une quarantaine à leur arrivée, et toutes ont été confrontées à des transitions pédagogiques imprévues. Ces bouleversements ont affecté leur rythme d'apprentissage et leur projet d'études à l'étranger. Comme le soulignent Bernet (2022) et Gallais et al. (2022), ces ajustements constants témoignent d'une résilience évolutive, soutenue par l'accompagnement du personnel enseignant.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'analyse des résultats à la lumière de la théorie néoécologique (Navarro et Tudge, 2023) met en évidence les influences des différents systèmes sur le vécu des PEI et du personnel enseignant durant la pandémie. Il apparaît que chaque système a été affecté par la crise sanitaire, influençant les trajectoires éducatives, les dynamiques interculturelles et les conditions d'apprentissage. Les données recueillies révèlent une expérience marquée par la fragmentation des environnements éducatifs et relationnels. Les entrevues avec les personnes enseignantes révèlent que peu de mesures spécifiquement destinées aux PEI ont été instaurées. Le personnel enseignant a plutôt privilégié la mise en oeuvre de stratégies pédagogiques inclusives pour toutes et tous, dont les PEI ont aussi bénéficié. Les personnes enseignantes ont relevé néanmoins quelques défis plus propres aux PEI dans ce contexte, comme le manque de relations interculturelles, d'occasion de découvrir la région d'accueil ou de difficultés technologiques. Somme toute, plusieurs défis vécus par les PEI semblaient communs à l'ensemble des étudiantes et étudiants. Aussi, les données montrent une certaine cohérence interne entre ce que le personnel enseignant a observé chez les PEI et ce que les PEI relatent comme défis vécus durant cette crise.

Les résultats abondent dans le même sens que les autres études menées sur les populations étudiantes et enseignantes pendant la pandémie, mais s'avèrent riches en constats dans un regard croisé sur les défis vécus par les PEI plus spécifiquement.

Limites de la recherche et ouverture vers d'autres recherches

La réalisation de cette recherche en contexte pandémique a comporté plusieurs défis méthodologiques pour l'équipe. Par exemple, il a fallu s'adapter à la tenue d'entrevues en vidéoconférence, un outil peu mobilisé jusque-là à cette fin. Le recrutement des personnes participantes s'est également avéré complexe, celles-ci étant déjà fortement sollicitées et éprouvées par les contraintes liées à la pandémie.

En outre, un échantillon plus large, incluant une plus grande diversité de profils, aurait permis d'approfondir l'analyse en adoptant une perspective intersectionnelle. Des recherches complémentaires pourraient ainsi examiner de manière plus fine la manière dont la pandémie a été vécue en fonction de variables telles que le genre, l'origine, l'âge ou la position socioéconomique. La réalisation d'entrevues parallèles avec des PEL aurait permis d'enrichir l'analyse en mettant en évidence à la fois les difficultés partagées par l'ensemble de la population étudiante et les défis propres aux PEI. Une telle comparaison aurait ainsi contribué à mieux cerner la spécificité de leur expérience en contexte pandémique.

Pistes d'action en cas de nouvelle crise

Cette recherche met en évidence plusieurs actions à privilégier en cas de nouvelle crise. D'abord, il serait préférable de repenser les interactions dans le microsystème de l'enseignement postsecondaire, surtout en contexte interculturel et régional, afin de recréer des environnements virtuels plus humains, inclusifs et favorables à la socialisation. Ensuite, il faudrait renforcer le mésosystème en développant des stratégies institutionnelles intégrées et culturellement sensibles pour pallier la fragmentation des soutiens affectifs et pédagogiques. Enfin, il importerait d'adapter

l'exosystème en élaborant des politiques qui tiennent compte des réalités migratoires et technologiques, afin de mieux accompagner les PEI et le personnel enseignant pendant les crises et au-delà de celles-ci.

Notes

[1] Dans cet article, l'écriture épïcène a été préconisée. De plus, une assistante de recherche a réalisé des transcriptions intégrales, mot à mot, afin de reproduire fidèlement les propos des personnes participantes.

[2] Les PEI sont des personnes résidentes temporaires légalement autorisées à étudier au Canada, généralement grâce à un permis d'études délivré par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. Elles ne détiennent ni la citoyenneté canadienne ni le statut de résident permanent, et doivent également obtenir un certificat d'acceptation du Québec (CAQ) délivré par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (Gouvernement du Québec, 2024). Cette définition souligne le caractère temporaire de leur séjour, lié à leur projet d'études.

[3] Au Québec nous retrouvons le niveau collégial, un ordre spécifique d'enseignement postsecondaire. Situés entre la fin du secondaire et l'entrée à l'université, les collèges d'enseignement général et professionnel (ou cégeps) offrent des programmes préuniversitaires ou techniques. On trouvera plus d'informations au www.quebec.ca/education/cegep/etudier/a-propos (<http://www.quebec.ca/education/cegep/etudier/a-propos>).

[4] Les résultats sont issus d'un projet de recherche financé par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) (2020-2023) et dirigé par Benjamin Gallais, chercheur chez ECOBES-Recherche et transfert.

[5] Certaines bourses d'exemption des droits de scolarité sont offertes chaque année par le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec, mais des critères particuliers doivent être respectés et peu sont octroyées (Fédération des cégeps, 2024).

[6] Les personnes étudiantes locales sont celles qui ont la citoyenneté canadienne ou qui sont résidentes permanentes.

[7] Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue, Cégep de la Gaspésie et des Îles, et Cégep de Jonquière. L'approbation des comités d'éthique à la recherche de chacun des cégeps a été obtenue avant de réaliser la collecte de données.

[8] Il a été difficile de recruter les personnes enseignantes du Cégep de la Gaspésie et des Îles. Cela peut s'expliquer entre autres par la surcharge de travail que la pandémie de la COVID-19 a occasionné pour le corps enseignant qui, tout comme leurs étudiantes et étudiants, ont dû apprendre à s'y adapter.

[9] Technologie forestière, technologie minérale, biologie, littérature, philosophie, histoire, sociologie, éducation à l'enfance, soins préhospitaliers d'urgence, éducation spécialisée, production multimédia, journalisme, travail social et génie du bâtiment.

Bibliographie

- Barroso da Costa, C., Loye, N., Lapointe, K. et Doyon, É. (2023). Un portrait de la santé psychologique des enseignants du collégial durant la pandémie de COVID-19. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2). (<https://doi.org/10.4000/ripes.4621>) doi : <https://doi.org/10.4000/ripes.4621>
- Barthou, E., Bruna, Y. et Lujan, E. (2022). Une année perdue? Le parcours migratoire des étudiants internationaux en France à l'heure de la crise sanitaire. *Revue européenne des migrations internationales*, 38(1-2), 139-170. (<https://doi.org/10.4000/remi.20212>) doi : <https://doi.org/10.4000/remi.20212>
- Beaud, J.-P. (2021). L'échantillonnage. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., p. 201-230). Presses de l'Université du Québec.
- Bégin-Caouette, O. (2018). Le processus d'internationalisation des cégeps : une analyse historique et géopolitique. *Canadian Journal of Higher Education / Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(1), 99-117. (<https://doi.org/10.7202/1050844ar>) doi : <https://doi.org/10.47678/cjhe.v48i1.188118>
- Belkhdja, C. (2017). La mobilité des étudiants étrangers dans une région du Québec : le cas des étudiants réunionnais à Rimouski (Québec). *Géo-Regards*, (10), 155-170. doi : <https://doi.org/10.33055/GEOREGARDS.2017.010.01.155>
- Belghitf, F., Ferry, O., Patros, T. et Tenret, É. (2020). La vie étudiante au temps de la pandémie de COVID-19 : incertitudes, transformations et fragilités. *OVE INFOS*, 42. (<https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2020/09/OVE-INFOS-42-La-vie-etudiante-au-temps-du-COVID-19.pdf>)
- Bergeron-Leclerc, C., Blackburn, A., Côté, R., Maltais, D., Cherblanc, J., Pouliot, E., Dion, J. et Attard, V. (2020). Les conséquences de la pandémie sur la santé biopsychosociale et spirituelle des étudiants et employés de l'Université du Québec à Chicoutimi. Dans J. Cherblanc, F.-O. Dorais, C. Tremblay et S. Tremblay (dir.), *La COVID-19 : un fait social total; perspectives historiques, politiques, sociales et humaines* (p. 133-144). Groupe de recherche et d'intervention régionales (GRIR). (<https://constellation.uqac.ca/6071/>)
- Bernet, M., Pagé, G., Diouf, S., Lévesque, C., Godin, J., Dubois, P., Carrier, É., Turcotte, S., Côté, J. et Flynn, C. (2022). Expérience des communautés étudiantes québécoises durant la première vague de COVID-19 : rendre visibles les difficultés rencontrées par les étudiant-es issu-es de différents groupes sociaux. *Lien social et Politiques* (88), 43-65. (<https://doi.org/10.7202/1090980ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1090980ar>
- Bérubé, F., Dubé, J., Frozzini, J. et Côté, D. (2025). Expériences vécues et perceptions de personnes étudiantes internationales sur les mesures et les services offerts par les universités québécoises pendant la pandémie de COVID-19. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation* (206), 169-184. (<https://doi.org/10.7202/1118740ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1118740ar>
- Bikie Bi Nguema, N., Gallais, B., Gaudreault, M., Arbour, N. et Murray, N. (2020). Intégration et réussite scolaire des étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle. Le cas des cégeps du Saguenay-Lac-Saint-Jean. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 39-68. (<https://doi.org/10.7202/1073718ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1073718ar>
- Bikie Bi Nguema, N., Vachon, I., Clin, B., Guay, M., Gaha, K., Boily, M., Forest, M.-H. et Tremblay, S. (2023). *Initiatives locales : impacts sur le vivre-ensemble* [Rapport de recherche]. ÉCOBES, recherche et transfert.
- Boucherf, K. (2016). Méthode quantitative vs méthode qualitative? Contribution à un débat. *Les cahiers du Centre de recherche en économie appliquée pour le développement*, 32(116), 9-30.
- Bronfenbrenner, U. et Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9(1), 115-125. doi : <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>

- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Presses de l'Université Laval.
- Drouin, D. (2020). *Le stress acculturatif chez les étudiants internationaux universitaires : une recension systématique des écrits scientifiques* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. (<https://www.ediq.ulaval.ca/sites/ediq.ulaval.ca/files/uploads/E%CC%81diqscope%20version%20en%20ligne%20Daniel.pdf>)
- Dussault, E.-L. et Doray, P. (2021). *Une catastrophe « au ralenti » : la pandémie de COVID-19 et l'enseignement supérieur au Québec et ailleurs* [rapport de recherche]. Chaire réseau de recherche sur la jeunesse du Québec.
- Fédération des cégeps. (2021). *Étude sur les retombées de la présence des étudiants internationaux à l'enseignement régulier dans le réseau collégial public* [rapport final]. (<https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2021/06/cegeps-etude-21-06-2021.pdf>)
- Fédération des cégeps. (2024). *Exemptions des droits de scolarité*. (<https://www.cegepsquebec.ca/nos-cegeps/cout-et-aides-financieres/aides-financieres/exemption-des-droits-de-scolarite/>)
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Chenelière Éducation.
- Frozzini, J. et Tremblay, É. (2020). Le vécu des étudiants internationaux dans une région éloignée du Québec : interactions et resocialisation, le cas de l'UQAC. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle / Alterstice: International Journal of Intercultural Research / Alterstice: Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 9(2), 35-48. doi : <https://doi.org/10.7202/1082527ar>
- Frozzini, J., Lévy, J., Côté, D., Dubé, J., Bérubé, F., Tounkara, A. A. et Bernard, G. (2023). Les usages sociaux des technologies de l'information et de communication chez les étudiant-e-s internationaux et internationales en période de confinement lié à la pandémie de la COVID-19 au Québec. *Communiquer : revue de communication sociale et publique*, (36). doi : <https://doi.org/10.4000/communiquer.10418>
- Gagnon, V. (2018). Être étudiant d'origine étrangère en région au Québec. *Journal of international Mobility*, 6(1), 119-133. doi : <https://doi.org/10.3917/jim.006.0119>
- Gallais, B., Blackburn, M.-È., Paré, J., Maltais, A. et Brassard, H. (2022). Adaptation psychologique et adaptation aux études à distance des étudiants collégiaux face à la crise de la COVID-19. ÉCOBES, Recherche et transfert.
- Gallais, B., Bikie Bi Nguema, N., Parent, S. J. et Turcotte, A. (2020). *Enjeux et défis de l'adaptation, de l'intégration et de la réussite scolaire des étudiants internationaux dans les cégeps et les collèges francophones du Canada* [rapport de recherche]. ÉCOBES, Recherche et transfert.
- Gaudreault, M., Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière : données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016* [rapport d'enquête statistique]. ÉCOBES.
- Godue-Couture, C. et Tremblay, J. (2021). Enseigner l'éducation physique en temps de pandémie : pratiques enseignantes. *Revue hybride de l'éducation*, 4(6), 25-35. (<https://doi-org.proxy.cegepat.qc.ca/10.1522/rhe.v4i6.1226>) doi : <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i6.1226>
- Goulet, M.-J., Thibault, M. et Potvin-Rosset, E. (2022). Enseignement universitaire à distance en temps de pandémie : comment les interactions entre les personnes enseignantes et étudiantes ont-elles été affectées? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(3), 60-79. (<https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n3-04>) doi : <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n3-04>
- Gouvernement du Québec. (2024). *Autorisations requises*. Éducation. *Séjour d'études au Québec*. (<https://www.quebec.ca/education/etudier-quebec/obtenir-autorisations/autorisations>)
- Guizani, W. (2022). *Les défis d'intégration académique rencontrés par les étudiant.e.s internationaux.ales dans une université régionale : le cas de l'UQTR* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. (<https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10285/1/eprint10285.pdf>)

Heilporn, G., Larose, S., Beaulieu, C., Janosz, M., Cellard, C., Bureau, J. S. et Côté, S. (2023). Pratiques pédagogiques inclusives en enseignement postsecondaire, en contexte pandémique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 39(2). (<https://doi.org/10.4000/ripes.4661>) doi : <https://doi.org/10.4000/ripes.4661>

Houle, V., Dumont, A., Blackburn, M.-È. et Bikie Bi Nguema, N. (2023). *Étude exploratoire sur l'insécurité linguistique d'étudiantes et étudiants internationaux dans une région à faible densité ethnoculturelle*. ÉCOBES – Recherche et transfert, Cégep de Jonquière.

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

Jean, S. (2022). *Les stratégies motivationnelles face aux études dans le contexte de la pandémie de COVID-19 : cas des étudiants internationaux de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) arrivés au Québec à l'automne 2019* [mémoire, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. (<https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10361/>)

Lafortune, G., Prosper, M.-R. et Datus, K. (2020). Défis de réussite et enjeux de prise en compte de la diversité au collégial : expériences d'étudiant-e-s d'origine haïtienne. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(2), 14. (<https://doi.org/10.7202/1073717ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1073717ar>

Lévy, J., Guevara Espinar, M. D., Frozzini, J., Bérubé, F., Côté, D. et Dubé, J. (2024). Les répercussions de la COVID-19 sur la qualité de vie des étudiant.e.s de l'international fréquentant des universités québécoises : une perspective qualitative. *Nouvelles pratiques sociales*, 34(1), 93-115. (<https://doi.org/10.7202/1114802ar>) doi : <https://doi.org/10.7202/1114802ar>

Masten, A., Best, K. et Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444. (<https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>) doi : <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>

Navarro, J. L. et Tudge, J. R. H. (2023). Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological Theory. *Current Psychology*, 42(22), 19338-19354. (<https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3>) doi : <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3>

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.

Richard, É. et Régimbal, F. (2025). L'insécurité alimentaire chez les cégépiens. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*. (<https://doi.org/10.47678/cjhe.v1i1.190771>) doi : <https://doi.org/10.47678/cjhe.v1i1.190771>

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Presses de l'Université de Montréal. doi : <https://doi.org/10.1515/9782760639331-009>

Service régional d'admission du Montréal métropolitain. (2022). *Coût des études*. (<https://www.sram.qc.ca/fr/etudier-au-collegial/cout-des-etudes>)

Vachon, I., Bikie Bi Nguema, N. et Gaudreault, M. (2023). *Enquête sur la réussite à l'enseignement collégial, à partir des données du SPEC 1 2021 : rapport de recherche spécifique portant sur les étudiantes et les étudiants internationaux* [rapport d'enquête statistique]. ÉCOBES, IRIPII, CRISPESH.

Vatz Laaroussi, M. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience. Le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Presses de l'Université du Québec. doi : <https://doi.org/10.1353/book15330>

Zerhouni, O., Flaudias, V., Brousse, G. et Naassila, M. (2021). L'impact de la Covid-19 sur la santé mentale des étudiants : mini-synthèse de la littérature actuelle. *Revue de neuropsychologie*, 13(2), 108-110. doi : <https://doi.org/10.1016/j.revssu.2022.09.002>

Soutien enseignant, accès aux technologies et préoccupations psychosociales dans l'apprentissage des mathématiques pendant la COVID-19 en Afrique subsaharienne francophone

Teacher Support, Access to Technology, and Psychosocial Concerns in Mathematics Learning during COVID-19 in Francophone Sub-Saharan Africa

Apoyo docente, acceso a las tecnologías y preocupaciones psicosociales en el aprendizaje de las matemáticas durante la COVID-19 en África subsahariana francófona

Guy-Roger Kaba et Labass Lamine Diallo

Volume 53, numéro 2, automne 2025

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1122434ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1122434ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Kaba, G.-R. & Diallo, L. L. (2025). Soutien enseignant, accès aux technologies et préoccupations psychosociales dans l'apprentissage des mathématiques pendant la COVID-19 en Afrique subsaharienne francophone. *Éducation et francophonie*, 53(2). <https://doi.org/10.7202/1122434ar>

Résumé de l'article

Cet article analyse le rôle du soutien enseignant dans le maintien des apprentissages en mathématiques pendant la pandémie de COVID-19 en Afrique subsaharienne francophone. Il mobilise les données issues des évaluations PASEC 2019 et MILO 2021, et compare quatre pays : le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Sénégal et le Burundi. La méthodologie repose sur une analyse descriptive et comparative des performances en mathématiques avant et pendant la pandémie, complétée par l'examen des indicateurs rapportés par les élèves sur le soutien enseignant, l'accès aux technologies et leurs préoccupations psychosociales. Les résultats montrent que si le soutien enseignant est associé positivement aux acquis, son effet est resté limité dans les pays ayant connu des fermetures scolaires en raison de la fracture numérique et de l'anxiété accrue des élèves. Le Burundi, où les écoles sont restées ouvertes, se distingue par des niveaux plus élevés de soutien et des acquis plus stables. Ces constats soulignent l'importance d'une approche systémique articulant soutien enseignant, conditions d'effectivité (accès aux technologies) et conditions de réceptivité (bien-être psychosocial). Des recherches futures pourraient approfondir cette analyse par des méthodes statistiques plus robustes, afin de mieux quantifier l'influence relative de ces facteurs et d'éclairer les politiques éducatives.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2025

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Soutien enseignant, accès aux technologies et préoccupations psychosociales dans l'apprentissage des mathématiques pendant la COVID-19 en Afrique subsaharienne francophone

Teacher Support, Access to Technology, and Psychosocial Concerns in Mathematics Learning during COVID-19 in Francophone Sub-Saharan Africa

Apoyo docente, acceso a las tecnologías y preocupaciones psicosociales en el aprendizaje de las matemáticas durante la COVID-19 en África subsahariana francófona

Guy-Roger KABA

Chef de division OQE¹ du PACTE² – CONFEMEN³, Gabon

Labass Lamine DIALLO

PASEC⁴ – CONFEMEN, Mali

Résumé

Cet article analyse le rôle du soutien enseignant dans le maintien des apprentissages en mathématiques pendant la pandémie de COVID-19 en Afrique subsaharienne francophone. Il mobilise les données issues des évaluations PASEC 2019 et MILO 2021, et compare quatre pays : le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Sénégal et le Burundi. La méthodologie repose sur une analyse descriptive et comparative des performances en mathématiques avant et pendant la pandémie, complétée par l'examen des indicateurs rapportés par les élèves sur le soutien enseignant, l'accès aux technologies et leurs préoccupations psychosociales. Les résultats montrent que si le soutien enseignant est associé positivement aux acquis, son effet est resté limité dans les pays ayant connu des fermetures scolaires en raison de la fracture numérique et de l'anxiété accrue des élèves. Le Burundi, où les écoles sont restées ouvertes, se distingue par des niveaux plus élevés de soutien et des acquis plus stables. Ces constats soulignent l'importance d'une approche systémique articulant soutien enseignant, conditions d'effectivité (accès aux technologies) et conditions de réceptivité (bien-être psychosocial). Des recherches futures pourraient approfondir cette analyse par des

méthodes statistiques plus robustes, afin de mieux quantifier l'influence relative de ces facteurs et d'éclairer les politiques éducatives.

Abstract

This article analyzes the role of teacher support in sustaining mathematics learning during the COVID-19 pandemic in Francophone Sub-Saharan Africa. The study draws on data from PASEC 2019 and MILO 2021, and compares four countries : Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Senegal, and Burundi. The methodology relies on a descriptive and comparative analysis of mathematics performance before and during the pandemic, complemented by students' reports on teacher support, access to technology, and psychosocial concerns. Findings show that although teacher support is positively associated with learning outcomes, its effect remained limited in countries that experienced school closures, due to the digital divide and heightened student anxiety. Burundi, where schools remained open, stands out with higher levels of support and more stable performance. These results highlight the importance of a systemic approach linking teacher support, conditions of effectiveness (access to technology), and conditions of receptiveness (psychosocial well-being). Future research could build on this analysis through more robust statistical methods to better quantify the relative influence of these factors and inform education policy.

Resumen

Este artículo analiza el rol del apoyo docente en la conservación de los aprendizajes en matemáticas durante la pandemia de COVID-19 en África subsahariana francófona. Moviliza los datos procedentes de las evaluaciones PASEC 2019 y MILO 2021, y compara cuatro países: Burkina Faso, Costa de Marfil, Senegal y Burundi. La metodología se basa en un análisis descriptivo y comparativo del desempeño en matemáticas antes y durante la pandemia, completado por el examen de los indicadores transmitidos por los alumnos sobre el apoyo docente, el acceso a las tecnologías y sus preocupaciones psicosociales. Los resultados muestran que si el apoyo docente se asocia positivamente a los conocimientos, su efecto ha quedado limitado en los países que experimentaron cierres escolares debido a la brecha digital y de la ansiedad intensificada de los alumnos. Burundi, donde se quedaron abiertas las escuelas, se diferencia por niveles más altos de apoyo y por conocimientos más estables. Estos hallazgos subrayan la importancia de un enfoque sistémico que articula apoyo docente, condiciones de efectividad (acceso a las tecnologías) y condiciones de receptividad (bienestar psicosocial). Investigaciones futuras podrían profundizar este análisis mediante métodos estadísticos más sólidos con el fin de cuantificar la influencia relativa de estos factores y de orientar las políticas educativas.

CONTEXTE

La pandémie de COVID-19 a entraîné une perturbation sans précédent des systèmes éducatifs, affectant plus de 1,6 milliard d'apprenantes et d'apprenants à travers le monde (UNESCO, 2023). En Afrique subsaharienne francophone, cette crise s'est ajoutée à des fragilités structurelles déjà documentées : manque d'infrastructures, inégalités socioéconomiques et faibles ressources éducatives (Charland et al., 2021). En mathématiques, la situation avant la COVID-19 s'illustrait déjà par une certaine fragilité des acquis scolaires avec 60 % des élèves qui n'atteignaient pas le seuil minimal des compétences (PASEC, 2020).

Pendant la pandémie, la fermeture prolongée des écoles dans la quasi-totalité de ces pays a conduit à la mise en oeuvre dans l'urgence de divers dispositifs visant à maintenir la continuité éducative (Di Pietro et al., 2020; OQE, 2020). Toutefois, ces solutions ont eu une portée limitée et ont semblé accentuer les difficultés d'apprentissage déjà présentes avant la pandémie (Banque Mondiale, 2021; UNICEF, 2020). À l'inverse, le Burundi, où les écoles sont restées ouvertes, a enregistré des performances plus stables, illustrant l'importance de la continuité scolaire (ISU, 2022; OQE, 2020).

Dans ce contexte marqué à la fois par la fragilité des acquis en mathématiques, les inégalités d'accès aux technologies et la montée des préoccupations psychosociales chez les élèves, le présent article entend examiner dans quelle mesure le soutien enseignant a pu contribuer à maintenir (ou non) la continuité de l'apprentissage des mathématiques durant la pandémie. Il s'agit également d'analyser comment l'efficacité de ce soutien a pu être conditionnée par les contextes matériels et émotionnels d'apprentissage. Pour éclairer cette problématique, le cadre conceptuel qui suit propose une lecture intégrée du rôle du soutien enseignant et des deux conditions interdépendantes qui en déterminent la portée : l'accès aux technologies, comme condition d'effectivité, et les préoccupations psychosociales, comme condition de réceptivité du soutien enseignant.

CADRE CONCEPTUEL

Le soutien enseignant comme levier de l'apprentissage des mathématiques

Le soutien enseignant constitue un déterminant majeur de la réussite scolaire, en particulier dans les apprentissages mathématiques. Hattie (2009, 2010) a démontré que la qualité des interactions entre personnel enseignant et élèves figure parmi les facteurs les plus influents sur les performances scolaires. Pianta et al. (2012) distinguent trois dimensions complémentaires du soutien enseignant : le soutien émotionnel (climat de confiance et encouragements), le soutien organisationnel (structuration claire des tâches et des consignes) et le soutien pédagogique (explications différenciées, *feedbacks* sur les erreurs).

La théorie du *feedback* développée par Hattie et Timperley (2007) permet d'en préciser les mécanismes : le *feedback* agit à trois niveaux – la tâche, le processus et l'autorégulation – et favorise les apprentissages en profondeur lorsque les élèves sont capables de s'en saisir activement. Ainsi, le soutien enseignant pourrait ne produire pleinement ses effets que lorsqu'il est susceptible d'être à la fois efficace (c'est-à-dire exercé dans des conditions favorables) et reçu (c'est-à-dire intégré par l'élève dans un climat psychosocial propice).

L'accès aux technologies : condition d'effectivité du soutien enseignant

En contexte de fermetures prolongées d'écoles, la possibilité pour les élèves de bénéficier du soutien enseignant pourrait dépendre directement de l'accès aux technologies éducatives, numériques ou autres. Comme l'ont montré Selwyn (2010) et Warschauer (2004), les inégalités numériques ne concernent pas seulement l'équipement matériel (ordinateurs, Internet), mais aussi la capacité d'usage et l'accès significatif à des ressources éducatives utiles. En Afrique subsaharienne francophone, le faible accès aux technologies pourrait limiter l'effectivité du soutien enseignant, réduisant son potentiel à influencer positivement l'apprentissage des mathématiques. En outre, la perspective du non-usage développée par Warin (2010) rappelle que la mise en place de ressources ne garantit pas leur appropriation. L'accès aux technologies apparaît donc comme une condition nécessaire, mais pas suffisante pour favoriser l'effectivité du soutien enseignant – encore faudrait-il que les élèves soient réceptifs.

Les préoccupations psychosociales : condition de réceptivité du soutien enseignant

Or, l'état psychosocial des élèves pourrait constituer un facteur clé de réceptivité du soutien enseignant. La pandémie a exacerbé des sentiments d'anxiété, de solitude et de perte de motivation, un contexte susceptible d'entraver la capacité des élèves à mobiliser les ressources cognitives nécessaires à l'apprentissage. Ainsi, les travaux sur l'anxiété mathématique (Ashcraft et Krause, 2007; Holmes et Adams, 2006; Ramdé et Pitroipa, 2021) montrent que celle-ci pourrait contribuer à augmenter la probabilité d'échec des élèves dans cette discipline. Dans cette perspective, le soutien enseignant peut être perçu comme une charge supplémentaire, limitant ainsi son efficacité dans la continuité des apprentissages (Doz et Doz, 2022; Jameson et al., 2022; Ma, 1999).

Une approche systémique : articuler soutien enseignant, effectivité et réceptivité

En somme, le rôle du soutien enseignant dans la continuité de l'apprentissage des mathématiques en période de crise peut être appréhendé à travers l'articulation des trois dimensions interdépendantes décrites plus haut :

1. Le soutien enseignant comme levier central;
2. L'accès aux technologies comme condition d'effectivité du soutien enseignant;
3. Les préoccupations psychosociales comme condition de réceptivité de ce soutien.

Cette approche systémique permet de dépasser une lecture linéaire du lien entre soutien enseignant et performance scolaire. Elle postule que le soutien n'a de chance de devenir réellement efficace que lorsqu'il s'inscrit dans un environnement matériel favorable et un climat émotionnel apaisé. Ainsi envisagé, ce cadre conceptuel pourra être mis à contribution pour éclairer les mécanismes à travers lesquels le soutien enseignant a pu – ou non – contribuer à la continuité des apprentissages en mathématiques durant la pandémie de COVID-19 dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone.

MÉTHODOLOGIE

Données issues des évaluations du PASEC 2019 et du MILO 2021

La présente étude s'appuie sur les données de deux évaluations à grande échelle de l'apprentissage en Afrique subsaharienne francophone : celle du PASEC 2019, organisée par la CONFEMEN⁵, et celle du MILO 2021, conduite par l'ISU⁶. L'évaluation du PASEC⁷ a pour objectif d'évaluer les acquis des élèves en mathématiques et en langue d'enseignement dans les pays francophones d'Afrique subsaharienne. L'édition 2019 a concerné 14 pays et a permis de mesurer les compétences en lecture et en mathématiques des élèves de début et de fin de primaire. Ainsi, plus de 30 000 élèves ont participé à cette évaluation, selon un plan d'échantillonnage représentatif au niveau national permettant de justifier l'extrapolation des résultats à l'ensemble de la population scolaire. Un seuil minimal de compétence en mathématiques a été défini, permettant de distinguer les élèves capables de poursuivre efficacement leurs apprentissages au secondaire. Ainsi, l'évaluation du PASEC 2019 fournit un état de référence des acquis en mathématiques avant la pandémie, tandis que celle du MILO 2021 renseigne sur les apprentissages et les contextes éducatifs après la pandémie.

L'évaluation du MILO⁸ a été conduite en 2021 par l'ISU⁹ avec pour objectif principal d'évaluer les effets de la pandémie de COVID-19 sur les acquis des élèves de fin de primaire en lecture et en mathématiques, ainsi que sur leurs conditions d'apprentissage. Cette évaluation a porté sur six pays (Burkina Faso, Burundi, Côte d'Ivoire, Kenya, Sénégal et Zambie). Elle a concerné près de 28 000 élèves de dernière année de scolarité primaire issus de plus de 1 400 établissements scolaires, sélectionnés selon un échantillonnage représentatif du niveau national.

L'articulation des deux dispositifs rend possible une analyse comparative des performances entre les deux périodes (avant et pendant la pandémie). Les microdonnées de ces deux évaluations sont accessibles en ligne via les liens suivants :

- MILO 2021 : (<https://ampl.uis.unesco.org/milo-databases-and-analysis/>)
- PASEC 2019 : (<https://www.pasec.confemen.org/>)

Les données mobilisées dans le présent article proviennent des rapports internationaux de ces deux évaluations (PASEC, 2020; ISU, 2022). En somme, trois types de données ont été mobilisés dans cette étude : 1) les résultats des élèves en mathématiques avant (PASEC, 2020) et après la COVID-19 (ISU, 2022); 2) les indicateurs rapportés par les élèves sur le soutien enseignant pendant la pandémie (ISU, 2022); et 3) les informations contextuelles relatives à l'accès aux technologies et aux préoccupations psychosociales pendant la pandémie (ISU, 2022).

Quatre pays pris en compte

L'analyse s'est focalisée sur les quatre pays francophones ayant participé à la fois à l'évaluation du MILO 2021 et à celle du PASEC 2019 : Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Sénégal et Burundi. Les trois premiers ont connu des fermetures prolongées d'écoles durant la pandémie et ont mis en oeuvre divers dispositifs visant à assurer une certaine continuité éducative, tandis que le Burundi, dont les écoles sont restées ouvertes, a été retenu comme cas de comparaison. La prise en compte du Burundi permet d'analyser l'effet différencié du soutien enseignant selon les contextes de perturbation scolaire (fermeture ou non des écoles). Ainsi, ce sont près de 18 000 élèves de dernière année du primaire, répartis dans ces 4 pays, qui ont été pris en compte dans cette recherche.

Des données analysées autour de quatre axes

L'analyse de ces données s'est inscrite dans une démarche descriptive (Cohen et al., 2018) et comparative (Bray et al., 2014) structurée autour de quatre axes :

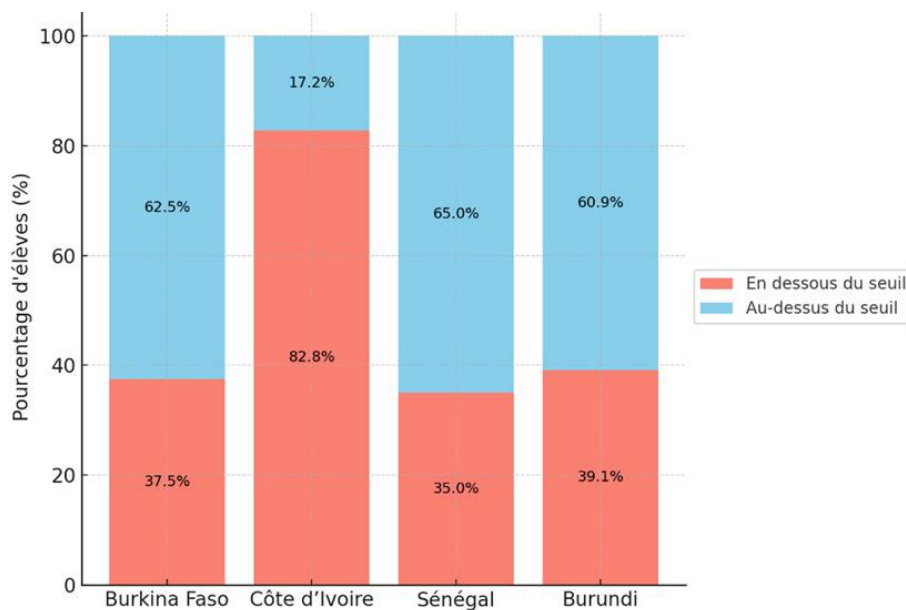
1. Comparaison des performances en mathématiques avant et après la pandémie réalisée à partir des seuils de compétence définis par l'évaluation du PASEC 2019 et repris par l'évaluation du MILO 2021;
2. Examen des résultats relatifs au soutien enseignant pendant la pandémie à travers les indicateurs rapportés par les élèves et les tailles d'effet calculées dans le cadre de l'évaluation du MILO 2021;
3. Analyse des conditions d'accès aux technologies, essentielles pour assurer l'effectivité du soutien enseignant à distance;
4. Mobilisation des données relatives aux préoccupations psychosociales (inquiétudes sur les apprentissages, difficulté de concentration et sentiment de solitude) des élèves afin d'apprécier leur rôle dans la réceptivité au soutien enseignant.

RÉSULTATS

Baisse des performances en mathématiques dans les pays ayant fermé les écoles

Figure 1

Pourcentage des élèves ayant atteint le seuil minimal des compétences en mathématiques avant la pandémie



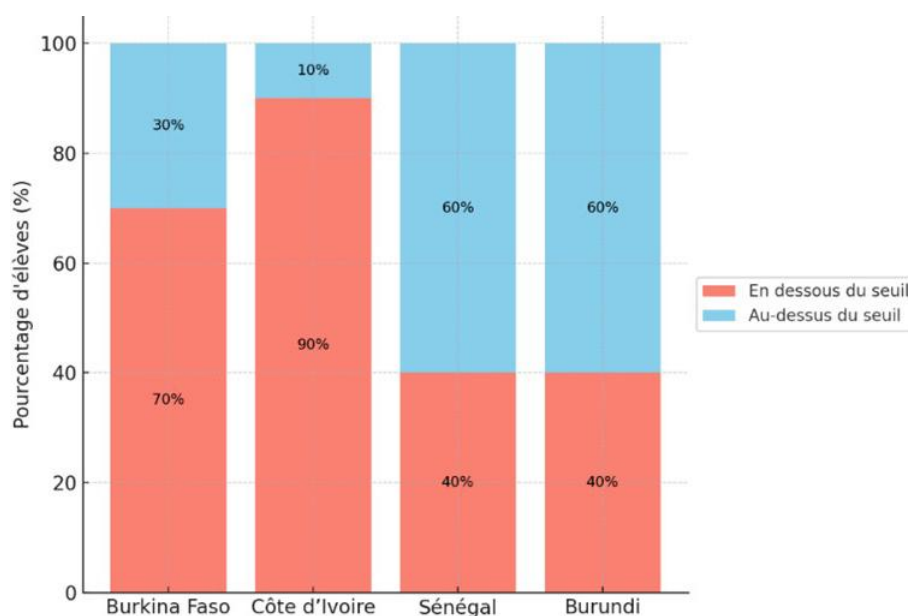
Source : PASEC 2019 (Rapport international, p. 79)

Au Sénégal, près des deux tiers des élèves (65 %) atteignaient au moins le seuil minimal de compétence en mathématiques, et une proportion comparable était observée au Burkina Faso (62,5 %) et un peu moindre au Burundi (60,9 %). À l'inverse, la situation en Côte d'Ivoire apparaissait particulièrement préoccupante, puisque plus de quatre élèves sur cinq (82,8 %) se situaient en dessous du seuil, soit moins d'un élève sur cinq.

Les résultats de 2021 (Figure 2) mettent en évidence une tendance générale à la baisse comparativement à ceux de 2019 dans les trois pays ayant connu des fermetures scolaires.

Figure 2

Pourcentage des élèves ayant atteint le seuil minimal des compétences en mathématiques après la pandémie



Source : ISU, MILO 2021 (Rapport international, p. 38)

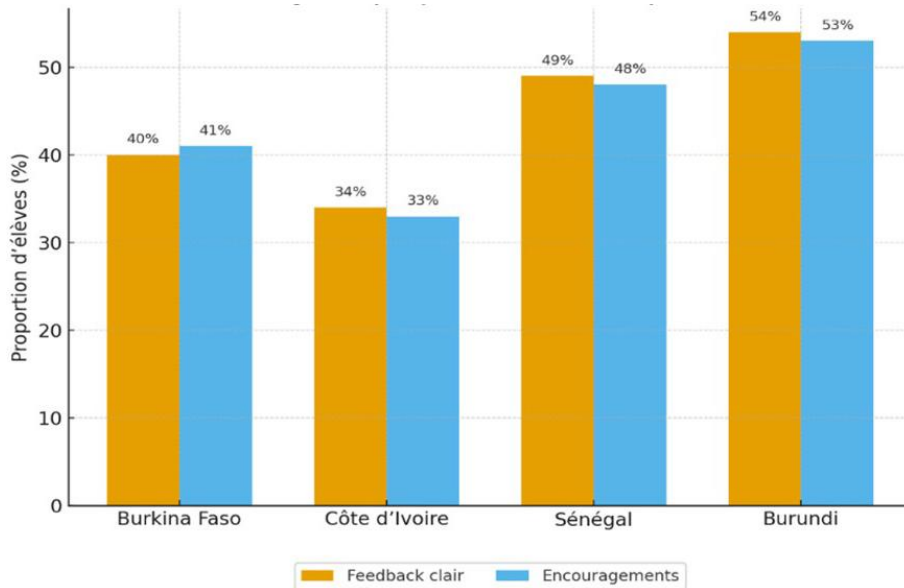
Au Burkina Faso, la proportion d'élèves atteignant le niveau de compétence minimal a reculé de plus de 7 points par rapport à 2019. En Côte d'Ivoire, ce recul est encore plus marqué en étant proche de 10 points. Au Sénégal, la baisse est plus modérée, mais reste significative, autour de 5 points. En revanche, au Burundi, où les écoles sont restées ouvertes, les résultats apparaissent relativement stables par rapport à 2019.

Faible effet du soutien enseignant sur les performances en mathématiques

Les niveaux de soutien enseignant perçus par les élèves durant la COVID-19 apparaissent comme contrastés selon que les pays ont fermé ou non les écoles.

Figure 3

Soutien enseignant perçu par les élèves pendant la COVID-19



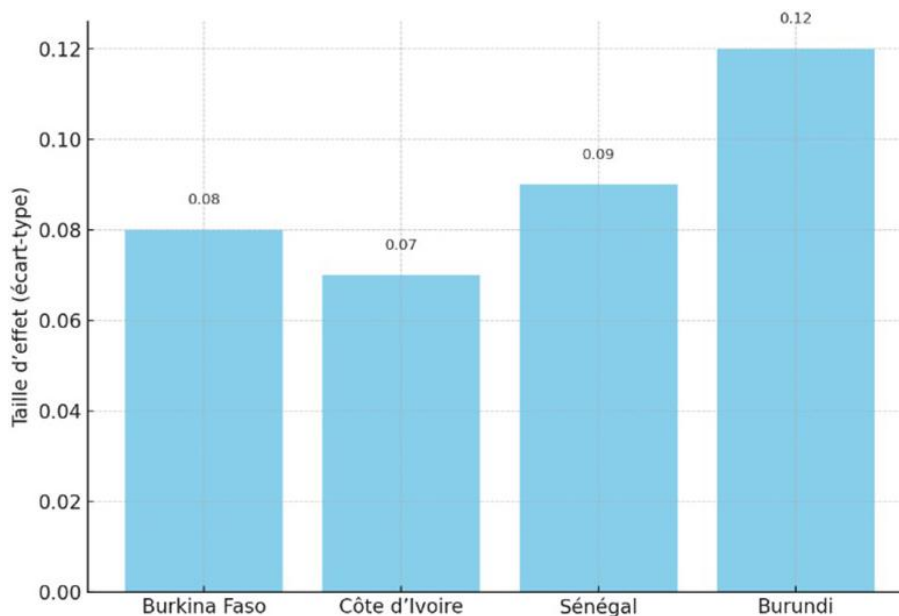
Source : ISU, MILO 2021 (Rapport international, p. 70)

Dans les pays ayant connu la fermeture des écoles, les proportions d'élèves déclarant avoir reçu un soutien enseignant demeurent modestes : au Burkina Faso, environ 40 % des élèves rapportent avoir été encouragés ou avoir reçu un *feedback* compréhensible; au Sénégal, les proportions sont légèrement plus élevées (autour de 48-49 %); tandis qu'en Côte d'Ivoire, elles se situent systématiquement en deçà de 35 %. En revanche, au Burundi, où les écoles sont restées ouvertes, plus de la moitié des élèves déclarent avoir bénéficié d'encouragements (53 %) et de *feedback* clair (54 %).

L'analyse des tailles d'effet confirme cette tendance (Figure 4).

Figure 4

Tailles d'effet du soutien enseignant en mathématiques (valeurs approximatives en écart-type)



Source : ISU, MILO 2021 (Rapport international, p. 72)

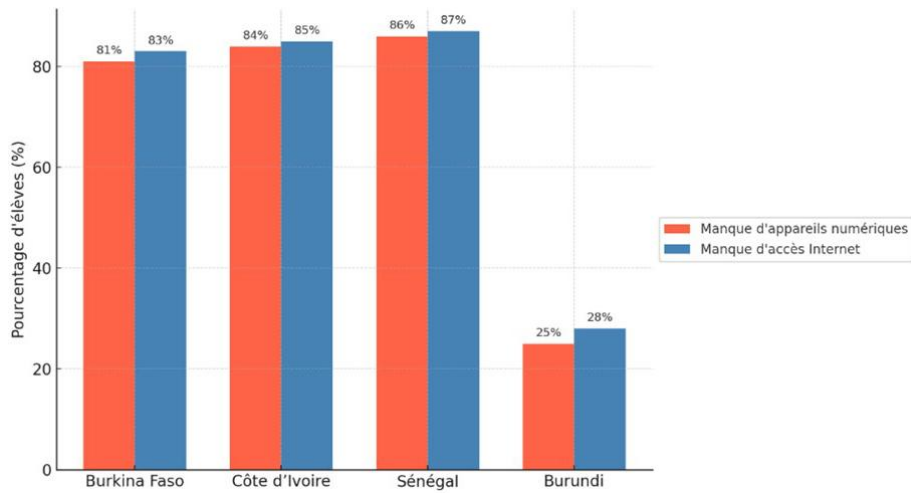
En effet, le soutien enseignant est corrélé positivement aux performances en mathématiques dans tous les pays, mais la taille de cet effet demeure faible dans les trois pays ayant fermé leurs écoles (inférieure à 0,10 d'écart-type), alors qu'elle atteint un niveau légèrement plus élevé au Burundi (0,12 d'écart-type). Ces résultats suggèrent que le maintien du contact direct en classe pourrait avoir permis de préserver davantage l'effet positif du soutien enseignant sur les acquis de l'apprentissage en mathématiques.

Faible accès aux technologies

Les élèves ont déclaré n'avoir bénéficié dans l'ensemble que d'un faible accès aux technologies pendant la COVID-19.

Figure 5

Accès aux technologies (proportion d'élèves)



Source : ISU, MILO 2021 (Rapport international, p. 78)

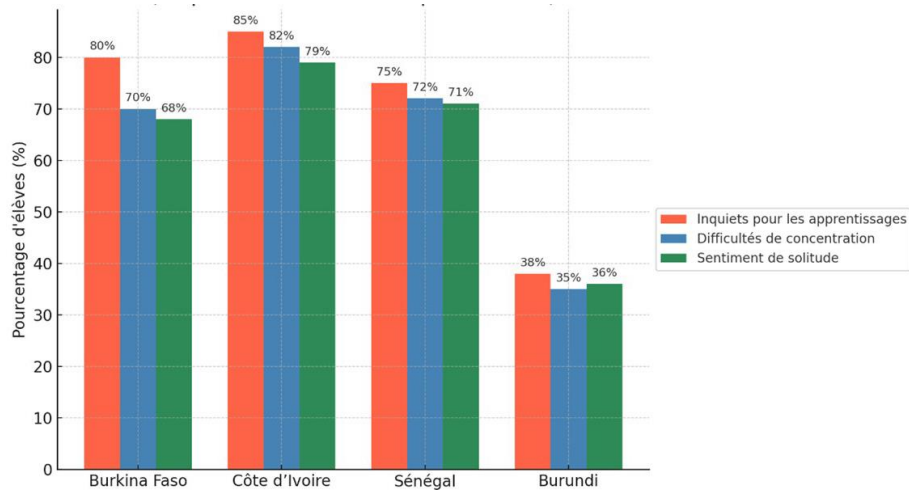
Plus de 80 % des élèves au Burkina Faso (81 %), en Côte d'Ivoire (84 %) et au Sénégal (86 %) déclarent un manque significatif d'appareils numériques, et plus de 83 % manquaient d'un accès régulier à Internet. Ces proportions indiquent que la majorité des élèves étaient exclus d'un suivi à distance, ce qui réduit l'effectivité du soutien enseignant. À l'inverse, au Burundi, seulement un quart environ des élèves étaient concernés par un manque d'équipement ou d'accès, ce qui reflète la moindre dépendance au numérique grâce à la continuité du présentiel. Ce faible accès pourrait expliquer, du moins en partie, pourquoi le soutien enseignant n'a pas produit des effets aussi significatifs qu'attendu dans les contextes de fermeture.

Préoccupations psychosociales : fortes inquiétudes pour les apprentissages, des difficultés de concentration et sentiment de solitude

Parallèlement aux contraintes matérielles, les préoccupations psychosociales ont pu limiter la réceptivité des élèves au soutien enseignant.

Figure 6

MILO 2021 – Préoccupations psychosociales (proportions d'élèves)



Source : ISU, MILO 2021 (Rapport international, p. 86)

Dans les pays ayant connu des fermetures, une majorité d'élèves se sont dits inquiets pour leurs apprentissages (75 à 85 %), et ont rapporté des difficultés accrues de concentration (70 à 82 %) et un sentiment de solitude (68 à 79 %). Ces proportions contrastent fortement avec celles observées au Burundi, où moins de 40 % des élèves évoquent de telles difficultés. Ces résultats suggèrent que le fait d'avoir fermé les écoles semble avoir généré de fortes inquiétudes sur les apprentissages, d'importantes difficultés de concentration et un fort sentiment de solitude des élèves pendant la pandémie. Ces fortes préoccupations psychosociales pourraient avoir contrarié la réceptivité du soutien enseignant par les élèves.

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Un soutien enseignant crucial et fragilisé par un faible accès aux technologies et par des préoccupations psychosociales

Ces résultats suggèrent que ce soutien a joué un rôle positif, mais dans des proportions limitées. Dans les pays où les écoles ont fermé, la baisse des performances en mathématiques témoigne de la difficulté à maintenir un soutien efficace à distance. En revanche, là où la scolarité s'est poursuivie sans interruption, les acquis sont restés stables, ce qui semble indiquer que la continuité du lien direct entre personnel enseignant et élèves a probablement constitué un facteur de protection. Ce constat corrobore l'idée, mise en avant par Hattie (2009, 2010) et Pianta et al. (2012), selon laquelle la qualité et la régularité du soutien représentent un des leviers essentiels de la réussite des élèves.

Cependant, cet effet positif du soutien apparaît amoindri du fait d'un faible accès aux technologies. Ce faible accès a compromis cette condition d'effectivité. Les enseignants ont certes cherché à maintenir le contact, mais les faibles taux d'équipement, la mauvaise connectivité et la faible maîtrise des outils numériques ont restreint la portée de leurs actions.

Parallèlement, même lorsque le soutien était disponible, ses effets pourraient avoir été contrariés par les préoccupations psychosociales des élèves. Ces derniers ont rapporté des niveaux élevés d'anxiété et de solitude, en plus d'une perte de motivation, traduisant une condition de réceptivité altérée : les élèves ont pu être moins enclins à tirer profit du soutien enseignant.

Ainsi, le rôle du soutien enseignant en temps de crise apparaît à la fois crucial et fragile. Il pourrait contribuer, là où les conditions matérielles et psychosociales sont réunies, à préserver la continuité des apprentissages. Mais il pourrait perdre de son efficacité lorsque ces conditions font défaut. Ces constats invitent à concevoir le soutien enseignant non comme une variable autonome, mais comme un processus dynamique, tributaire de l'environnement dans lequel il s'exerce et de la capacité des élèves à le recevoir.

Des constats qui rejoignent les tendances observées dans d'autres recherches

Ces résultats rejoignent plusieurs conclusions de la littérature internationale sur la période de la COVID-19. Comme l'ont montré Pianta et al. (2012), la qualité du soutien enseignant dépend de la solidité des interactions organisationnelles et relationnelles. Or, celles-ci ont été affaiblies par la distance et les contraintes technologiques. Les constats convergent également avec ceux de Selwyn (2010) et Warschauer (2004), qui soulignent que la fracture numérique n'est pas seulement technique, mais aussi sociale, touchant les élèves les plus vulnérables et limitant la portée du soutien enseignant.

Sur le plan émotionnel, les résultats de cette étude s'inscrivent dans la continuité des travaux de Ma (1999), d'Ashcraft et Krause (2007), et de Ramdè et Pitroipa (2021), qui ont mis en évidence le lien entre anxiété mathématique et baisse de performance. Les fortes proportions d'élèves inquiets, peu concentrés ou isolés observées ici, confirment que la pandémie a amplifié ces facteurs de vulnérabilité. Par ailleurs, les observations rejoignent celles de Doz et Doz (2022) et Jameson et al. (2022), qui ont montré que l'enseignement à distance pouvait, dans certains cas, accroître l'anxiété et la charge cognitive plutôt que de la réduire.

Des éclairages nouveaux sur les conditions d'efficacité du soutien enseignant en contexte de crise

Cette étude apporte plusieurs contributions à la littérature scientifique et au débat éducatif. D'abord, elle met en évidence, à partir de données empiriques issues de deux dispositifs robustes (évaluations PASEC 2019 et MILO 2021), la nécessité d'analyser le soutien enseignant dans une perspective systémique, en considérant ses conditions d'effectivité et de réceptivité. Peu d'études antérieures ont articulé ces deux dimensions de manière conjointe en contexte de crise éducative.

Ensuite, l'approche comparative adoptée entre des pays ayant fermé leurs écoles et un pays ayant maintenu la continuité du présentiel permet d'illustrer concrètement l'effet différencié des contextes d'enseignement sur le soutien enseignant. Cette mise en contraste apporte un éclairage original sur la résilience relative des systèmes éducatifs face à la perturbation due à la fermeture des écoles.

Enfin, sur le plan méthodologique, cette recherche montre la pertinence de mobiliser conjointement plusieurs évaluations à grande échelle pour documenter les effets d'un événement global sur les apprentissages. Elle offre ainsi un cadre d'analyse transférable à d'autres crises, qu'elles soient sanitaires, sécuritaires ou environnementales.

Vers une lecture contextuelle du rôle du soutien enseignant

En somme, l'interprétation des résultats suggère que le soutien enseignant a paru contribuer, dans une certaine mesure, à maintenir la continuité de l'apprentissage des mathématiques, mais que son effet a été conditionné par les contextes matériels et psychosociaux dans lesquels les élèves évoluaient. Les faibles accès aux technologies ont limité son effectivité, tandis que les préoccupations psychosociales ont réduit sa réceptivité. Ces observations confortent l'idée, défendue par Hattie (2009) et Masten (2014), qu'un soutien enseignant ne peut être dissocié des conditions dans lesquelles il est transmis et perçu.

Ces constats, tout en restant descriptifs, invitent à envisager le soutien enseignant non comme une variable isolée, mais comme une fonction intégrée à un écosystème éducatif plus large. Ils ouvrent la voie à des recherches complémentaires et à des réflexions politiques visant à renforcer la résilience des systèmes éducatifs.

CONCLUSION

La pandémie de COVID-19 a constitué un test grandeur nature pour la résilience des systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne francophone. Cette recherche met en évidence le fait que, bien que le soutien enseignant reste positivement associé aux acquis scolaires, son efficacité a été limitée dans les pays ayant connu des fermetures d'écoles. Cette limite résulte d'une combinaison de contraintes structurelles (faible accès aux technologies, contraintes psychosociales) pesant sur les élèves. À l'inverse, le cas du Burundi, où la continuité du présentiel a été maintenue, montre que la préservation du lien direct entre personnel enseignant et élèves demeure un facteur déterminant pour limiter les pertes d'apprentissage.

Ces résultats soulignent la nécessité de renforcer la résilience des systèmes éducatifs à travers quatre orientations stratégiques. Premièrement, il conviendrait d'investir dans l'infrastructure numérique et l'accès aux technologies, afin de rendre effectif le soutien enseignant en période de fermeture d'écoles. Deuxièmement, il faudrait davantage intégrer la dimension psychosociale dans les pratiques enseignantes et la formation initiale et continue du personnel enseignant, en développant des compétences leur permettant de détecter et d'atténuer l'anxiété et la démotivation des élèves. Troisièmement, il apparaît nécessaire de préserver autant que possible la continuité du présentiel, même sous forme hybride. Quatrièmement, les résultats mettent en lumière l'importance d'adopter une approche systémique du soutien enseignant, qui l'envisage non comme une action isolée, mais comme une fonction inscrite dans un environnement matériel, organisationnel et psychosocial.

Cette recherche présente néanmoins certaines limites. En effet, l'analyse repose sur des données descriptives issues de deux évaluations distinctes, sans recours à des modèles statistiques permettant de contrôler l'ensemble des variables contextuelles. De plus, la nature des données disponibles, fondées en partie sur des déclarations des élèves, pourrait avoir introduit un biais de perception. Enfin, l'étude se limite à quatre pays et ne peut, de ce fait, prétendre à une généralisation à l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne francophone.

Ces limites ouvrent des pistes fécondes pour de futures investigations. Une analyse plus robuste sur le plan statistique, exploitant les microdonnées des évaluations PASEC et MILO, permettrait de tester des corrélations et des modèles multivariés afin de quantifier l'influence relative des différentes variables (soutien enseignant, accès aux technologies, préoccupations psychosociales) sur les acquis en mathématiques. De telles analyses contribueraient à affiner la compréhension des mécanismes à l'oeuvre et à éclairer les choix politiques. En outre, des recherches qualitatives complémentaires, menées au plus près des écoles et des pratiques enseignantes, permettraient de

mieux saisir les formes concrètes du soutien enseignant en situation de crise et les stratégies développées par les élèves et leurs familles.

En définitive, cette étude apporte une contribution originale à la compréhension du rôle du soutien enseignant en temps de crise dans l'apprentissage des mathématiques en Afrique subsaharienne francophone. Elle confirme que la valeur ajoutée du soutien enseignant dépend de ses conditions d'effectivité et de réceptivité, et invite à promouvoir des systèmes éducatifs plus résilients, capables de garantir la continuité et la qualité des apprentissages lors de crises sanitaires, sécuritaires ou autres.

Notes

- [1] Observatoire de la Qualité de l'Éducation de la CONFEMEN.
- [2] Programme d'appui au changement et à la transformation de l'éducation.
- [3] Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la francophonie.
- [4] Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.
- [5] Conférence des ministres de l'Éducation des États et Gouvernements de la francophonie.
- [6] Institut de statistique de l'UNESCO.
- [7] Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.
- [8] *Monitoring Impacts on Learning Outcomes* (MILO).
- [9] En collaboration avec le Global Partnership for Education (GPE), le Global Education Monitoring (GEM), l'Australian Council for Educational Research (ACER) et la CONFEMEN à travers le PASEC.

Bibliographie

- Ashcraft, M. et Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243-248. (https://doi.org/10.3758/BF03194059?utm_source=chatgpt.com) doi : <https://doi.org/10.3758/BF03194059>
- Banque Mondiale. (2021). Les pertes d'apprentissage dues à la COVID-19 pourraient coûter à cette génération d'étudiants près de 17 000 milliards de dollars de gains à vie. *Groupe de Banque Mondiale*. (<https://www.banquemondiale.org/fr/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>)
- Bray, M., Adamson, B. et Mason, M. (dir.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (2^e éd). Comparative Education Research Centre. doi : <https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7>
- Charland, P., Deslandes Martineau, M., Gadais, T., Arvisais, O., Turgeon, N., Vinuesa, V. et Cyr, S. (2021). Curriculum response to the crisis. *PROSPECTS*, 51(1-3), 313-330. (<https://doi.org/10.1007/s11125-020-09526-6>) doi : <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09526-6>
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8^e éd.). Routledge. doi : <https://doi.org/10.4324/9781315456539>

- Di Pietro, G., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z. et Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets*. Publications Office of the European Union. (<https://data.europa.eu/doi/10.2760/126686>)
- Doz, D. et Doz, E. (2022). The impact of COVID-19 distance learning on students' math anxiety: An exploratory study. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(1), 1-16. (<https://doi.org/10.46328/ijemst.2219>) doi : <https://doi.org/10.46328/ijemst.2219>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analysis relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. (<https://doi.org/10.3102/003465430298487>) doi : <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Holmes, J. et Adams, J. W. (2006). Working memory and children's mathematical skills: Implications for mathematical development and mathematics curricula. *Educational Psychology*, 26(3), 339-366. (<https://doi.org/10.1080/01443410500341056>) doi : <https://doi.org/10.1080/01443410500341056>
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). (2022). *COVID-19 in Sub-Saharan Africa: Monitoring impacts on learning outcomes : Main report*. UNESCO Institute for Statistics. (<https://milo.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/17/2022/01/MILO-Summary-Full-Report.pdf>)
- Jameson, M. M., Dierenfeld, C. et Ybarra, J. (2022). The mediating effects of specific types of self-efficacy on the relationship between math anxiety and performance. *Education Sciences*, 12(11), 789. (<https://doi.org/10.3390/educsci12110789>) doi : <https://doi.org/10.3390/educsci12110789>
- Ma, X. (1999). A meta-analysis of the relationship between anxiety toward mathematics and achievement in mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(5), 520-540. (<https://doi.org/10.2307/749772>) doi : <https://doi.org/10.2307/749772>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Observatoire de la Qualité et de l'Éducation de la CONFEMEN (OQE). (2020). *Assurer la continuité éducative en Francophonie face à la pandémie de COVID-19 : de l'enseignement à distance à la réouverture des écoles*. (<https://pacte.confemen.org/wp-content/uploads/sites/4/2022/12/Continuite-educatives-en-Francophonie.pdf>)
- Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC). (2020). *PASEC2019, qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : performances et environnement de l'enseignement/apprentissage au primaire*. CONFEMEN. (https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2020/12/RapportPasec2019_Web.pdf)
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 365-386). Springer US. (https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17) doi : https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Ramdé, K. A. et Pitroipa, B. Y. (2021). De l'affectivité dans les apprentissages : impact de l'anxiété liée aux mathématiques sur la performance des élèves du secondaire en mathématiques au Burkina-Faso. *Djiboul*, 001(3), 533-548.
- Selwyn, N. (2010). Degrees of digital division : Reconsidering digital inequalities and contemporary higher education. *Rethinking Learning for a Digital Age*, 239-249. doi : <https://doi.org/10.7238/rusc.v7i1.660>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report: The impact of COVID-19 on education access and learning loss*. UNESCO. (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>)
- UNICEF. (2020). *Les inégalités d'accès à l'enseignement à distance en pleine crise de la COVID-19 risquent d'aggraver la crise mondiale de l'apprentissage*. UNICEF. (<https://www.unicef.org/fr/communiqu%C3%A9s-de-presse/les-in%C3%A9galit%C3%A9s-dacc%C3%A8s-%C3%A0-lenseignement-%C3%A0-distance-en-pleine-crise-de-la-covid>)

Warin, P. (2010). Le non-recours aux dispositifs sociaux : une typologie. *Revue française des affaires sociales*, 4(4), 37-55.

Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT Press. doi : <https://doi.org/10.7551/mitpress/6699.001.0001>

Impact de la COVID-19 sur les apprentissages en lecture en 2^e année en contexte minoritaire francophone : analyse des facteurs de résilience ayant atténué les effets négatifs de la pandémie sur la réussite scolaire au Nouveau-Brunswick

The impact of COVID-19 on grade 2 reading students in a Francophone minority context: Analysis of resilience factors mitigating the negative effects of the pandemic on academic success in New Brunswick

Impacto de la COVID-19 en los aprendizajes en lectura de 2.º año en contexto minoritario francófono: Análisis de los factores de resiliencia que atenuaron los efectos negativos de la pandemia sobre el éxito escolar en Nuevo Brunswick

Alexis Salvador Loye, Lynn Marotte et Laurie Landry

Volume 53, numéro 2, automne 2025

Répercussions de la COVID-19 sur les actrices et les acteurs des systèmes éducatifs

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1122435ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1122435ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Loye, A. S., Marotte, L. & Landry, L. (2025). Impact de la COVID-19 sur les apprentissages en lecture en 2^e année en contexte minoritaire francophone : analyse des facteurs de résilience ayant atténué les effets négatifs de la pandémie sur la réussite scolaire au Nouveau-Brunswick. *Éducation et francophonie*, 53(2). <https://doi.org/10.7202/1122435ar>

Résumé de l'article

La COVID-19 a conduit à la fermeture des écoles au printemps 2020 et affectant plus de 30 000 élèves dans le secteur éducatif francophone du Nouveau-Brunswick. L'article examine l'impact des fermetures d'écoles au Nouveau-Brunswick sur les apprentissages des élèves en lecture en 2^e année (n = 2097) ainsi que des facteurs de résilience pour la continuité des apprentissages à la maison. Les données d'évaluations provinciales, celles relatives au développement de l'enfant à la maternelle et le sondage administré après la réouverture des écoles, sont utilisées pour répondre aux questions de recherche : 1) Quel a été l'impact de la COVID-19 sur les résultats d'apprentissages des élèves en lecture en 2^e année du primaire? 2) Quelle est l'ampleur de l'écart d'apprentissage créé par la COVID-19 entre les élèves qui étaient à risque à l'entrée à la maternelle et les autres qui étaient à développement approprié? 3) Quels sont les facteurs de résilience qui ont atténué l'impact de la COVID-19 sur la réussite scolaire? 4) Quelles sont les tailles d'effets de ces facteurs de résilience? La méthode d'appariement par les scores de propension et la régression logistique binaire multivariée ont permis d'apporter des réponses à ces questions. Des pistes de recherches futures sont proposées.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2025

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Impact de la COVID-19 sur les apprentissages en lecture en 2^e année en contexte minoritaire francophone : analyse des facteurs de résilience ayant atténué les effets négatifs de la pandémie sur la réussite scolaire au Nouveau-Brunswick

The impact of COVID-19 on grade 2 reading students in a Francophone minority context: Analysis of resilience factors mitigating the negative effects of the pandemic on academic success in New Brunswick

Impacto de la COVID-19 en los aprendizajes en lectura de 2.^o año en contexto minoritario francófono: Análisis de los factores de resiliencia que atenuaron los efectos negativos de la pandemia sobre el éxito escolar en Nuevo Brunswick

Alexis Salvador LOYE

Ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite Enfance, Nouveau-Brunswick, Canada

Lynn MAROTTE

Ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite Enfance Nouveau-Brunswick, Canada

Laurie LANDRY

Ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite Enfance, Nouveau-Brunswick, Canada

Résumé

La COVID-19 a conduit à la fermeture des écoles au printemps 2020 et affectant plus de 30 000 élèves dans le secteur éducatif francophone du Nouveau-Brunswick. L'article examine l'impact des fermetures d'écoles au Nouveau-Brunswick sur les apprentissages des élèves en lecture en 2^e année (n = 2097) ainsi que des facteurs de résilience pour la continuité des apprentissages à la maison. Les données d'évaluations provinciales, celles relatives au développement de l'enfant à

la maternelle et le sondage administré après la réouverture des écoles, sont utilisées pour répondre aux questions de recherche : 1) Quel a été l'impact de la COVID-19 sur les résultats d'apprentissages des élèves en lecture en 2^e année du primaire? 2) Quelle est l'ampleur de l'écart d'apprentissage créé par la COVID-19 entre les élèves qui étaient à risque à l'entrée à la maternelle et les autres qui étaient à développement approprié? 3) Quels sont les facteurs de résilience qui ont atténué l'impact de la COVID-19 sur la réussite scolaire? 4) Quelles sont les tailles d'effets de ces facteurs de résilience? La méthode d'appariement par les scores de propension et la régression logistique binaire multivariée ont permis d'apporter des réponses à ces questions. Des pistes de recherches futures sont proposées.

Abstract

COVID-19 led to school closures in the spring of 2020 and affected more than 30,000 students in New Brunswick's Francophone schools. This article examines the impact of New Brunswick school closures on grade 2 reading students (n = 2097) as well as resilience factors for continuity of learning at home. Provincial assessment data on child development in kindergarten and the survey taken after schools reopened are used to answer the following research questions: 1) What was the impact of COVID-19 on students' reading outcomes in Grade 2 of elementary school? 2) How big is the learning gap caused by COVID-19 between students who were at risk at the beginning of kindergarten and others who were developmentally ready? 3) What resilience factors mitigated the impact of COVID-19 on academic success? 4) How important were the effects of these resilience factors? The propensity score matching method and multivariate binary logistic regression provided answers to these questions. Future research avenues are suggested.

Resumen

La COVID-19 ha llevado al cierre de las escuelas en la primavera 2020 afectando a más de 30 000 personas del alumnado en el área educativa francófona de Nuevo Brunswick. El artículo examina el impacto del cierre de escuelas en Nuevo Brunswick en los aprendizajes de alumnas y alumnos en lectura de 2.º año (n = 2097) así como de los factores de resiliencia para la continuidad de los aprendizajes en casa. Los datos de evaluaciones provinciales, los que tratan del desarrollo del niño al parvulario así como el sondeo que se realizó tras la reapertura de las escuelas, son utilizados para responder a las preguntas de investigación: 1) ¿Cuál ha sido el impacto de la COVID-19 sobre los resultados de aprendizajes de los alumnos en lectura de 2.º de primaria? 2) ¿Cuál es la amplitud de la brecha en el aprendizaje creada por la COVID-19 entre los alumnos que eran a riesgo al entrar al parvulario y los demás cuyo desarrollo era apropiado? 3) ¿Cuáles son los factores de resiliencia que han atenuado el impacto de la COVID-19 sobre el éxito escolar? 4) ¿Cuáles son los tamaños de efectos de estos factores de resiliencia? El método de apareamiento por puntaje de propensión y la regresión logística binaria multivariada han permitido encontrar respuestas a estas preguntas. Se proponen futuras pistas de investigaciones.

INTRODUCTION

L'école est le meilleur outil de politique publique disponible pour améliorer les compétences (Sieverstsen et Burgess, 2020). Si le temps scolaire peut être amusant et permet d'acquérir des compétences sociales et une conscience sociale, d'un point de vue économique, le principal intérêt de la scolarisation est qu'elle accroît les capacités cognitives de l'enfant (Burgess, 1981). Avec l'apparition du coronavirus en Chine en fin d'année 2019, les écoles ont été fermées. Cette fermeture des écoles a concerné plus de 1,7 milliard d'enfants, d'adolescents et de leurs familles dans 188 pays (Organisation de coopération et de développement économiques - OCDE, 2020) et pourrait avoir eu un impact sur les apprentissages des élèves. Carlsson et al. (2015) examinent une situation dans laquelle des élèves en Suède disposent d'un nombre différent de jours pour se préparer à des tests importants. Ces différences sont conditionnellement aléatoires, ce qui permet aux auteurs d'estimer un effet causal de la scolarisation sur les compétences. Les auteurs montrent que même 10 jours de scolarité supplémentaires seulement augmentent de manière significative les scores aux tests d'utilisation des connaissances de 1 % d'un écart-type. Comme mesure extrêmement approximative de l'impact des fermetures d'écoles actuelles, 16 semaines de scolarité en moins (c'est-à-dire 80 jours d'école) impliquent une perte de 8 % d'un écart-type.

Au Nouveau-Brunswick, la fermeture des écoles a été effective dès le 13 mars 2020. Pendant cette période, des solutions d'enseignement à distance ont été mises en place pour assurer la continuité de l'éducation. De nombreuses familles ont ressenti cette grave perturbation : l'enseignement à domicile n'est pas seulement un choc massif pour la productivité des parents, mais aussi pour la vie sociale et l'apprentissage des enfants. Bien que l'enseignement à domicile produise des moments d'inspiration, de colère, de plaisir et de frustration, il est très peu probable qu'il remplace l'apprentissage perdu à l'école. Le point le plus important est probablement la disparité substantielle entre les familles dans la mesure où celles-ci peuvent aider leurs enfants à apprendre : les principales différences concernent le temps disponible à consacrer à l'enseignement, les compétences non cognitives des parents (p.ex. la communication, le soutien affectif, la gestion des émotions) et les ressources (p.ex. plusieurs élèves n'ont pas accès à un ordinateur, à un haut débit de connexion Internet pour accéder au meilleur matériel en ligne, etc.); et aussi la quantité de connaissances – il est difficile pour un parent d'aider son enfant à apprendre quelque chose que lui-même ne comprend pas, ce qui joue sur le sentiment d'efficacité personnel. Par conséquent, cet épisode entraînera une augmentation de l'inégalité de la croissance du capital humain pour les cohortes concernées.

La réouverture des écoles s'est effectuée six mois plus tard dans la province du Nouveau-Brunswick. Il est important de noter que ces interruptions ne sont pas seulement un problème à court terme, mais peuvent également entraîner des conséquences à long terme pour les cohortes concernées et sont susceptibles d'accroître les inégalités.

Malgré cette réouverture qui reflète les préférences et le contexte de la province du Nouveau-Brunswick, il existe un large consensus sur la nécessité d'analyser et d'évaluer les conséquences des fermetures d'écoles dans le système éducatif francophone. Le besoin d'évaluer l'impact de la pandémie concerne non seulement les apprentissages, mais aussi le bien-être des élèves tel que stipulé dans le document des évaluations provinciales. Plus que jamais, le bien-être et les apprentissages des élèves doivent être au cœur des décisions. Pour prendre ces décisions, le besoin de recueillir des données provinciales sur la situation des apprentissages, ainsi que sur la santé physique et mentale des élèves, n'aura jamais été aussi important.

PROBLÉMATIQUE

Les enfants sont reconnus comme une population vulnérable lors de catastrophes et d'urgences de santé publique telles que les pandémies. Malgré cela, leurs besoins sont souvent négligés (Stevenson et al., 2009). Il existe toujours des besoins de connaissance sur la nature et l'étendue des effets secondaires de la pandémie sur les enfants. Historiquement, l'une des conséquences graves des pandémies est le risque accru de maltraitance des enfants, y compris les sévices physiques, les abus sexuels, la violence psychologique, la négligence et l'exposition à la violence familiale (Peterman et al., 2020). Pour ces auteurs, la maltraitance des enfants est l'une des principales causes de décès, et elle peut avoir des effets à long terme sur la santé et leur développement. La maltraitance est une expérience courante chez les enfants canadiens, avec près de 33 % des Canadiens déclarant avoir été victimes de mauvais traitements avant l'âge de 15 ans (Campeau et al., 2020). Ces chiffres pourraient avoir augmenté durant cette fermeture des écoles. Les mesures d'atténuation communautaires conçues pour limiter la propagation rapide des maladies infectieuses peuvent conduire à l'isolement physique et social, ce qui signifie que les familles peuvent avoir moins de contacts avec les adultes en dehors de leur environnement familial, notamment le personnel enseignant, les médecins et les travailleuses et travailleurs de la protection de l'enfance (Kang et Jain, 2020).

Pour la Société canadienne de pédiatrie (2021), l'isolement et le confinement ont aggravé le stress des familles et exacerbé les conflits existants. Ainsi, les enfants ont vécu des moments difficiles durant cette période comme la violence à la maison, le stress des parents, la perte d'emploi des parents ou celle d'une personne proche ou aimée, la perte de certains services comme les collations fournies à l'école (Société canadienne de pédiatrie, 2021). Les enfants qui avaient des besoins spécifiques avant la pandémie, ceux n'ayant pas accès à des dispositifs électroniques ou services Internet n'ont pas pu profiter de l'enseignement à distance durant la pandémie. Par ailleurs, les enfants des communautés autochtones ou racialisées demeurent très touchés par les conséquences de la pandémie (Agence de la santé publique du Canada, 2021; Société canadienne de pédiatrie, 2021).

Malgré l'existence de données sur l'impact de la COVID-19 dans le pays, surtout pour les élèves du secondaire (âgés de 15 ans pour le Programme international de suivi des acquis [PISA]) du supérieur, très peu de connaissances existent sur cet impact pour les élèves du primaire, en l'occurrence en 2^e année compte tenu de la rareté des évaluations à ce niveau scolaire. Pourtant, les premières années de l'enfance (0-8 ans) sont cruciales pour l'apprentissage et ont des effets à l'âge adulte (Kauerz, 2020). La maîtrise de la littératie dès les premières années est essentielle pour la réussite scolaire et l'apprentissage tout au long de la vie (Chapman, 2000). Par ailleurs, dans le contexte minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick, aucune recherche n'a interrogé l'impact de la COVID-19 sur les apprentissages au primaire en lecture en 2^e année dans le système éducatif francophone. La présente recherche vise à combler cette lacune en apportant des réponses aux questions de recherche suivantes :

1. Quel a été l'impact de la COVID-19 sur les résultats d'apprentissages des élèves en lecture en 2^e année du primaire en contexte minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick?
2. Quelle est l'ampleur de l'écart d'apprentissage créé par la COVID-19 entre les élèves qui étaient à risque à l'entrée à la maternelle et les autres qui étaient à développement approprié en contexte minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick?
3. Quels sont les facteurs de résilience qui ont atténué l'impact de la COVID-19 sur la réussite scolaire en contexte minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick?
4. Quelles sont les magnitudes ou tailles d'effets de ces facteurs de résilience?

Pour apporter des réponses à ces questions de recherche, la méthodologie suivante a été employée.

CADRE CONCEPTUEL

Le présent cadre conceptuel porte la définition des concepts clés de la recherche. Plus précisément, les notions relatives à l'apprentissage, au développement de l'enfant et à la résilience sont présentées.

L'apprentissage

L'apprentissage est un changement relativement permanent dans les connaissances (De Houwer et al., 2013) ou l'acquisition de connaissances par raisonnement (Schneider, 2024). C'est un processus actif, contextuel et continu qui conduit à un changement durable des connaissances, des compétences et des attitudes, soutenu par la motivation et les interactions sociales.

L'apprentissage à l'école est donc un processus actif par lequel un élève, à travers des expériences pédagogiques (présentielles ou à distance), modifie de façon durable ses connaissances, compétences, attitudes ou comportements dans un contexte donné, et ce, 1) grâce à l'engagement et à l'interaction avec la personne enseignante, les pairs, et les ressources; 2) dans un environnement qui soutient non seulement l'instruction, mais aussi les dimensions sociales et émotionnelles de l'élève.

La pandémie de COVID-19 a provoqué une fermeture massive des écoles et un passage forcé à l'enseignement à distance. Ces perturbations ont réduit le temps d'apprentissage, accru l'absentéisme et amplifié les inégalités sociales et scolaires (Plumelle, 2021). Les recherches montrent que la perte d'apprentissage associée aux interruptions scolaires a des impacts substantiels sur la réussite scolaire future (Baird et Pane, 2019; Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2021).

Dans le cadre de la présente recherche, l'apprentissage en lecture en 2^e année du primaire en contexte minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick désigne l'acquisition des connaissances en lecture à haute voix à ce niveau scolaire. Cette lecture à haute voix comporte deux composantes : la compréhension de la langue qui concerne le rappel d'un texte lu, des questions d'inférence, de réaction et de prédiction; le mécanisme de la langue qui porte sur l'usage de mots fréquents, complexes et la fluidité de la lecture.

Le développement de l'enfant à la maternelle

Le développement de l'enfant à la maternelle désigne l'ensemble des changements physiques, cognitifs, affectifs, langagiers et sociaux qui permettent à l'enfant de devenir progressivement autonome, curieux, communicatif et capable d'interagir avec son environnement dans un cadre scolaire (Berk, 2018; Pianta, 2012).

La maternelle constitue une période critique pour le développement cognitif, socio-émotionnel et langagier de l'enfant. Des interventions de qualité en petite enfance produisent des effets durables, notamment par l'amélioration des habiletés cognitives et socio-émotionnelles et par une orientation vers des environnements scolaires de meilleure qualité au cours de la trajectoire éducative (Watts et al., 2020). Ces effets s'expliquent par deux mécanismes théoriques : a) l'hypothèse des environnements soutenant, selon laquelle les acquis précoces se maintiennent si les contextes éducatifs ultérieurs offrent des opportunités de consolidation (Bailey et al., 2017), et b) l'hypothèse du « pied dans la porte », selon laquelle les interventions précoces augmentent la probabilité d'accéder à des environnements éducatifs de qualité (Ansari et Pianta, 2018).

Dans le cadre de cette recherche, le développement de l'enfant à la maternelle en contexte minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick réfère à son niveau de préparation dans les sphères suivantes : trois domaines d'apprentissage (conscience de soi et de son environnement, habileté cognitive, langue et communication), un domaine social (disposition sociale pour l'apprentissage) et un domaine physique (motricité fine et motricité globale).

Facteurs de résilience

La résilience désigne la capacité d'un individu à surmonter des difficultés, à s'adapter positivement ou à se développer malgré l'adversité (Masten, 2001). Elle est un processus dynamique qui résulte de l'interaction entre les caractéristiques personnelles et les ressources environnementales (Luthar et al., 2000). Selon Luthar et al. (2000), la résilience est un processus d'adaptation positive en contexte d'adversité significative, tandis que Masten (2001) la qualifie de « magie ordinaire », soulignant que la plupart des enfants peuvent y accéder lorsque des conditions protectrices sont présentes.

Dans le contexte éducatif, la résilience désigne la capacité d'un élève à maintenir sa motivation, ses apprentissages et son bien-être émotionnel malgré des conditions adverses comme la pauvreté, les troubles d'apprentissage ou les difficultés familiales, un contexte pandémique ou de catastrophe naturelle (Martin et Marsh, 2006). Les élèves résilients mobilisent des ressources psychologiques telles que la persévérance dans les activités d'apprentissage, l'autorégulation, la motivation intrinsèque, la régulation émotionnelle et le sentiment d'efficacité personnelle pour compenser les obstacles (Bandura, 1997; Martin et Marsh, 2006). Le soutien émotionnel et pédagogique du personnel enseignant contribue également à renforcer cette résilience (Hamre et Pianta, 2005).

Quatre catégories de facteurs de résilience sont présentes dans la littérature scientifique. Le tableau 1 décrit les types de facteurs de résilience.

Tableau 1

Types de facteurs de résilience

Type de facteur	Description générale	Références clés
Facteurs individuels	Ressources personnelles : motivation, autorégulation, émotions positives.	Masten (2001); (Blair et Raver, 2015)
Facteurs familiaux	Soutien affectif, stimulation à la maison, pratiques éducatives positives.	Sénéchal et LeFevre (2014); Evans (2013)
Facteurs scolaires	Soutien enseignant, continuité pédagogique, accès à des outils d'apprentissage.	Hamre et Pianta (2005); Martin et Marsh (2006)
Facteurs communautaires/ contextuels	Ressources de la communauté : médias éducatifs, espaces extérieurs, culture linguistique.	Rutter (2012)

Dans cette recherche, les facteurs de résilience réfèrent à l'ensemble des activités d'apprentissage ou de mieux-être réalisées par les élèves à la suite de la fermeture des écoles occasionnée par la pandémie de COVID-19.

MÉTHODOLOGIE

Cette section porte sur les sources de données, les variables à l'étude et les méthodes d'analyse des données.

Source des données

Trois sources de données sont utilisées : l'évaluation en lecture en 2^e année, l'évaluation de la petite enfance-observation enseignante et le sondage sur les activités réalisées pendant la fermeture des écoles au printemps 2020.

Évaluation en lecture en 2^e année

L'évaluation provinciale de lecture en 2^e année réalisée au Nouveau-Brunswick en novembre 2020, soit huit mois après le début de la pandémie, visait à mesurer les apprentissages des élèves dans le contexte de la COVID-19. Trois habiletés ont été mesurées : relever l'information, interpréter l'information et réagir à l'information. Au total, 2097 élèves ont pris part à cette évaluation qui contient les mêmes questions d'examen que celles de 2016, à l'exception d'une seule qui présentait des choix de réponses différents. Cette évaluation a donc été administrée avant la COVID-19 à des élèves ayant reçu les mêmes contenus d'enseignement et sont évalués sur les mêmes questions qu'en 2020. Le temps d'apprentissage perdu avec la fermeture des écoles au printemps 2020 a été rattrapé à l'automne 2020.

Évaluation de la petite enfance-observation enseignante

Les données de l'Évaluation de la petite enfance-Observation enseignante (ÉPE-OE) sont recueillies par les personnes enseignantes en début d'année (septembre à novembre) avec le soutien de la compagnie *The Learning Bar*¹ et mises à la disposition du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance pour des besoins de recherche et d'interventions. Ces données portent sur cinq domaines de développement de l'enfant : conscience de soi et de son environnement, habileté cognitive, langue et communication, fonctionnement social et dispositions pour l'apprentissage, et développement physique. Le domaine du développement physique comporte 10 items ou questions tandis que les autres domaines en comptent 8 chacun. Ces items sont évalués sur une échelle Likert en quatre points : 1 (Habileté absente), 2 (Habileté en cours de développement), 3 (Habileté presque maîtrisée) et 4 (Habileté maîtrisée). À partir de ces données, un indicateur combiné à trois catégories est créé : la valeur 1 de cet indicateur réfère aux enfants à risque dans ce domaine, la valeur 2 aux enfants potentiellement à risque et la valeur 3 concerne les enfants à développement approprié. Par ailleurs, chaque enfant qui est classé parmi les enfants potentiellement à risque dans les trois domaines d'apprentissage (conscience de soi et de son environnement, habileté cognitive, langue et communication) est considéré comme à risque. Ce sont 2 221 enfants à la maternelle en 2017-2018 qui ont participé à l'ÉPE-OE.

Les enfants qui éprouvent des difficultés à l'entrée à l'école pourraient faire face à des difficultés dans les apprentissages si des mesures ne sont pas prises pour stimuler leur expérience scolaire. Les élèves ayant participé à l'examen provincial de lecture de 2^e année en 2020 ont participé à l'ÉPE-OE en 2017-2018 (n = 1958).

Sondage sur les activités réalisées pendant la fermeture des écoles

L'utilisation des plateformes en ligne pendant la fermeture des écoles permettait aux élèves et aux personnes enseignantes de réaliser respectivement des activités d'apprentissage et d'enseignement. La réouverture des classes a permis la reprise des activités d'apprentissage et d'enseignement. La direction de la recherche, de la mesure et de l'évaluation du ministère a administré dans toutes les écoles primaires publiques (n = 67) du système éducatif francophone du Nouveau-Brunswick, un sondage en version papier à l'ensemble des élèves de 2^e année (n = 2097) sur les activités d'apprentissage pendant la fermeture des écoles. Ce sondage visait à comprendre l'impact de la COVID-19 sur les apprentissages ainsi que les facteurs de résilience qui ont permis aux élèves de réussir l'évaluation de la lecture en 2^e année du primaire. Au total, huit questions en lien avec quatre catégories de facteurs de résilience présentées précédemment ont été posées (voir tableau 2).

Tableau 2

Questions et types de facteurs

Question posée	Type de facteur de résilience	Justification
1- Est-ce que tu as fait des activités en ligne avec <u>Alloprof</u> , Grimoire, ou autre?	Scolaire / contextuel	Évalue la continuité des apprentissages à distance et la mobilisation d'outils numériques éducatifs
2- Est-ce que tu étais heureuse ou heureux à la maison?	Familial/émotionnel	Mesure le bien-être affectif et la stabilité émotionnelle, essentiels à la concentration et à la motivation.
3- Est-ce que tu parlais en français à la maison?	Familial/linguistique	Indique la stimulation langagière dans la langue d'enseignement, essentielle à la compréhension et au vocabulaire.
4- Est-ce qu'il y avait des livres en français pour toi à la maison?	Familial/matériel	Reflète la richesse du milieu lettré et la disponibilité de ressources favorables à la lecture.
5- Est-ce que tu as lu des livres que tu as aimés?	Individuel/motivationnel	Mesure la motivation intrinsèque et le plaisir de lire qui sont essentiels à la résilience scolaire.
6- Est-ce que tu as fait des activités de mathématiques à la maison?	Scolaire/cognitif	Indique la poursuite d'activités cognitives favorisant la discipline intellectuelle et la persévérance.
7- Est-ce que tu as regardé des émissions en français à la télévision ou sur une tablette?	Contextuel/linguistique	Mesure l'exposition à la langue et le maintien du contact linguistique par des médias éducatifs ou culturels.
8- Est-ce que tu as joué dehors?	Individuel/socio-émotionnel	Évalue le bien-être physique et l'autorégulation, qui sont essentiels à la concentration.

Les variables

La variable dépendante était la réussite en lecture en 2^e année de l'élève à l'évaluation ministérielle. Cette variable a été mesurée à partir d'un score à l'évaluation ministérielle en 2016 et en 2020. Les élèves ayant obtenu un score de 51 sur 100 sont déclarés avoir « Réussi »; dans le cas contraire ils reçoivent la mention « Non réussi » (voir tableau 3).

Tableau 3

Mesure des variables sur la résilience pendant la fermeture des écoles

Variabiles	Mesure	
Réussite à l'évaluation ministérielle en lecture	0=Non Réussi	1=Réussi
Est-ce que tu as fait des activités en ligne avec Alloprof, Grimoire, ou autre?	0=Non	1=Oui
Est-ce que tu étais heureuse ou heureux à la maison?	0=Non	1=Oui
Est-ce que tu parlais en français à la maison?	0=Non	1=Oui
Est-ce qu'il y avait des livres en français pour toi à la maison?	0=Non	1=Oui
Est-ce que tu as lu des livres que tu as aimés?	0=Non	1=Oui
Est-ce que tu as fait des activités de mathématiques à la maison?	0=Non	1=Oui
Est-ce que tu as regardé des émissions en français à la télévision ou sur une tablette?	0=Non	1=Oui
Est-ce que tu as joué dehors?	0=Non	1=Oui
Sexe	0=Masculin	1=Féminin

Les variables indépendantes sont les questions relatives aux types de facteurs de résilience, au sexe et à la situation de développement de l'enfant à la maternelle. Chaque variable indépendante est dichotomique avec des valeurs de 0 et 1; 0 étant la valeur pour le groupe de référence.

Méthodes d'analyse des données

Les statistiques descriptives (fréquences absolues et pourcentages) sont utilisées pour décrire les profils des élèves et les activités d'apprentissage pendant la fermeture des écoles de mars à juin 2020.

Pour répondre aux deux premières questions de recherche (Question 1 : Quel a été l'impact de la COVID-19 sur les résultats d'apprentissages des élèves en lecture en 2^e année du primaire en contexte minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick? Question 2 : La COVID-19 a-t-elle creusé un écart d'apprentissages entre les élèves qui étaient à risque de développement à la maternelle comparativement aux autres?), la méthode économétrique d'évaluation par les scores de propension a été utilisée (Abadie et Imbens, 2016; Gertler et World, 2016). La méthode d'appariement est celle du voisinage le plus proche (*nearest-neighbor*) en utilisant la fonction de Kernel. Elle utilise les covariables que sont l'âge, le genre, la situation de développement à la maternelle. La méthode des scores de propension permet d'évaluer l'impact d'une intervention en contrôlant les effets des caractéristiques qui ont un lien avec celle-ci. L'appariement par les scores de propension (Graham et Kurlaender, 2011; Rosenbaum et Rubin, 1983) est le plus utilisé pour l'analyse causale dans des études observationnelles (Pearl, 2010).

Les réponses aux deux dernières questions de recherche font appel à la régression logistique binaire. L'effet de chaque variable indépendante est interprété à l'aide du rapport des chances (OR). La valeur de la probabilité p de rejet de l'hypothèse nulle (H_0 : La variable indépendante n'a

pas d'effet sur les apprentissages en lecture) est fixée à 5 %. Ainsi, lorsque la valeur de p est inférieure à 5 %, la variable indépendante a un effet statistiquement significatif sur les apprentissages en lecture sinon, les données de l'étude ne permettent pas de conclure l'existence d'un effet statistiquement significatif de la variable indépendante sur la variable dépendante. Lorsque le rapport des chances d'un groupe est supérieur à 1, les élèves appartenant à un tel groupe ont un rapport des chances OR fois (ou $(1-OR)$ fois plus de chance) la chance de performance du groupe de référence en lecture. Si le rapport des chances OR est inférieur à 1, les élèves du groupe ont $(1- OR)$ moins de chance d'être performants comparativement au groupe de référence en lecture.

Bien que les tests d'hypothèses permettent de vérifier s'il existe un effet statistiquement significatif entre des variables, ils n'offrent pas de renseignements sur l'ampleur de cet effet. En revanche, Azuero (2016) a recommandé de calculer une taille d'effet basée sur le rapport de chance comme suit (Cohen, 2003) :

$$d = \ln(OR) \times \sqrt{6}/\pi \text{ (p.1298)}$$

L'interprétation de la valeur de d est la suivante :

Si la valeur de d est :	Interprétation
0,01	La taille d'effet est très faible
0,20	La taille d'effet est faible
0,50	La taille d'effet est moyenne
0,80	La taille d'effet est élevée
1,20	La taille d'effet est très élevée
2,00	La taille d'effet est immense

Pour une meilleure interprétation des tailles d'effets, une transformation en temps d'apprentissage est proposée par des chercheurs (Baird et Pane, 2019) comme suit :

$$T = \frac{d}{0,60}$$

Où :

T est le temps d'apprentissage et, d est la taille d'effet;

0,60 correspondant à une taille d'effet pour une année d'apprentissage en lecture pour les élèves de 2^e et 3^e année (p. 220).

Le logiciel StataNow/MP 19.5 est utilisé pour effectuer les analyses avec une mise en forme des tableaux sous Excel.

RÉSULTATS

Cette partie comprend quatre sections incluant les réponses aux questions de recherche (RQ). La première section dresse les profils des élèves selon les activités réalisées pendant la fermeture des écoles. La seconde section présente l'impact de la COVID-19 sur la réussite scolaire des élèves ainsi que les écarts entre les élèves à risque à la maternelle et leurs pairs à développement approprié (RQ1 et RQ2). La troisième section met en lumière les facteurs de résilience ayant contribué à réduire l'impact négatif de la pandémie sur les résultats d'apprentissage (RQ3); la quatrième section porte sur les tailles d'effets des facteurs de résilience (RQ4).

Profil des élèves

La fermeture des écoles au printemps 2020 a occasionné des comportements mitigés au sein des élèves. Près de 59 % des élèves n'ont pas pu réaliser d'activités d'apprentissage en ligne à travers des plateformes comme Alloprof, Netmath qui permettent de s'exercer en français, mathématiques, etc. (voir tableau 4). Par ailleurs, un élève sur trois n'était pas heureux à la maison. La grande majorité des élèves (84 %) avaient des livres en français à la maison et les ont lus (73,6 %).

Peu d'élèves ont réalisé des activités de mathématiques à la maison (61 %) et écouté des émissions en français (48,3 %). Néanmoins, 83 % des élèves ont joué à l'extérieur pendant la fermeture des écoles et près de 73 % parlaient français à la maison

Tableau 4

Profil des élèves

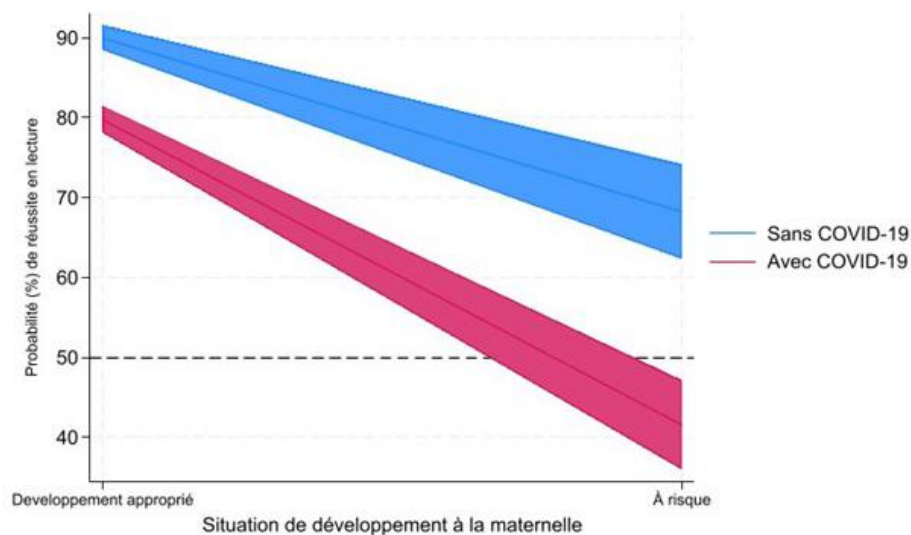
Variables	Effectif	%
Est-ce que tu as fait des activités en ligne avec Alloprof, Grimoire, ou autre?		
Non	1 143	59,2 %
Oui	789	40,8 %
Est-ce que tu étais heureuse ou heureux à la maison?		
Non	666	34,6 %
Oui	1 259	65,4 %
Est-ce que tu parlais en français à la maison?		
Non	523	27,2 %
Oui	1 401	72,8 %
Est-ce qu'il y avait des livres en français pour toi à la maison?		
Non	308	16,0 %
Oui	1 618	84,0 %
Est-ce que tu as lu des livres que tu as aimés?		
Non	509	26,4 %
Oui	1 417	73,6 %
Est-ce que tu as fait des activités de mathématiques à la maison?		
Non	746	38,8 %
Oui	1 178	61,2 %
Est-ce que tu as regardé des émissions en français à la télévision ou sur une tablette?		
Non	996	51,7 %
Oui	929	48,3 %
Est-ce que tu as joué dehors?		
Non	326	16,9 %
Oui	1 601	83,1 %
Genre		
Masculin	982	50,8 %
Féminin	944	48,9 %

Impact de la COVID-19 sur la réussite des élèves en lecture en 2^e année

La COVID-19 a eu un impact significatif sur la réussite des élèves en lecture (voir figure 1). Aussi bien les élèves qui étaient à développement approprié à la maternelle que les élèves à risque ont connu des baisses dans les chances de réussite à l'évaluation ministérielle en lecture en 2^e année. En effet, les chances de réussite des élèves qui étaient à développement approprié à la maternelle ont diminué de 11 %, contre 27 % pour les élèves qui étaient à risque à la maternelle.

Figure 1

Impact de la COVID-19 et écarts d'apprentissages en lecture en 2^e année



Par ailleurs, la COVID-19 a davantage creusé un écart significatif d'apprentissage entre les élèves qui étaient à risque à la maternelle et les autres à développement appropriés. Cet écart est passé d'environ 22 % avant la COVID-19 à plus de 38 % pendant la COVID-19.

Facteurs de résilience qui ont atténué l'impact de la COVID-19 sur la réussite en lecture

Les activités réalisées par les enfants pendant la fermeture des écoles auraient influencé leur réussite à l'évaluation en lecture. En effet, les élèves qui parlaient français à la maison avaient et ont lu des livres en français, ont fait des activités de mathématiques à la maison, ont eu plus de chances de réussir en lecture (voir tableau 5).

Tableau 5

Facteurs de résilience et réussite à la lecture en 2^e année

Variables	Rapport des chances	Taille d'effet (d)	Temps d'apprentissage en mois
Est-ce que tu as fait des activités en ligne avec Alloprof, Grimoire, ou autre?			
Non	ref.		
Oui	1,041	0,04	0,80
Est-ce que tu étais heureuse ou heureux à la maison?			
Non	ref.		
Oui	0,947	0,05	1,09
Est-ce que tu parlais en français à la maison?			
Non	ref.		
Oui	1,389*	0,33	6,57
Est-ce qu'il y avait des livres en français pour toi à la maison?			
Non	ref.		
Oui	1,494*	0,40	8,03
Est-ce que tu as lu des livres que tu as aimés?			
Non	ref.		
Oui	1,477**	0,39	7,80
Est-ce que tu as fait des activités de mathématiques à la maison?			
Non	ref.		
Oui	1,437**	0,36	7,25
Est-ce que tu as regardé des émissions en français à la télévision ou sur une tablette?			
Non	ref.		
Oui	0,979	0,02	0,42
Est-ce que tu as joué dehors?			
Non	ref.		
Oui	0,909	0,10	1,91
Genre			
Masculin	ref.		
Féminin	1,206	0,19	3,75
Situation de développement à la maternelle			
Développement approprié	ref.		
À risque	0,205***	1,58	31,69

* = $p < 5\%$; ** = $p < 1\%$; *** = $p < 1\%$

Les élèves qui parlaient français à la maison ont eu 39 % plus de chance de réussir à l'évaluation de lecture en 2^e année du primaire. Cette chance était de 49 % pour les élèves qui avaient des livres à la maison, 48 % environ pour les élèves qui ont lu des livres qu'ils ont aimés et 44 % pour les élèves qui ont fait des activités en mathématiques à la maison.

La situation de développement de l'élève à la maternelle demeure très importante pour la réussite en lecture en 2^e année : les enfants à risque à la maternelle ont pratiquement 80 % moins de chances de réussir à l'évaluation de la lecture en 2^e année comparativement aux élèves à développement approprié.

La réalisation d'activités en ligne avec Alloprof, Grimoire ou autre, le fait d'être heureux à la maison, de regarder des émissions en français à la télévision ou de jouer dehors ne sont pas significativement associés aux résultats de l'évaluation en lecture en 2^e année. Il n'y a également pas de différence statistique significative entre les filles et les garçons à l'évaluation de la lecture en 2^e année.

Taille d'effets des facteurs de résilience

Les tailles d'effet révèlent que la situation de développement de l'enfant à la maternelle est la plus importante en termes de magnitude parmi l'ensemble des variables d'analyses. Ainsi, les élèves à développement approprié à la maternelle ont l'équivalent de 2,6 années d'apprentissages en avance sur les élèves qui étaient à risque à la maternelle. Les variables relatives à la possession de livres et à la lecture de livres en français à la maison, la réalisation d'activités de mathématiques et la communication en français à la maison ont des tailles d'effet quasiment moyennes. En termes d'années d'apprentissage, les élèves qui avaient des livres en français à la maison, qui les ont lus, qui ont effectué des exercices de mathématiques à la maison, et qui parlaient français à la maison ont respectivement 8,0; 7,80; 7,25 et 6,57 mois d'apprentissage en avance sur leurs pairs qui n'avaient pas ces possibilités ou n'adoptaient pas de comportements similaires. Les autres variables ont des tailles d'effet faibles.

DISCUSSION

La recherche a montré que la COVID-19 a eu un impact significatif négatif sur les apprentissages des élèves en lecture en 2^e année du primaire en contexte minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick. De plus, la pandémie a davantage creusé des écarts d'apprentissage entre les élèves qui étaient à risque à l'entrée à la maternelle et leurs pairs ayant un développement approprié. Des résultats similaires sont constatés à travers les évaluations du PISA 2022 qui portent sur des élèves du secondaire (OCDE, 2023).

Les deux premières questions de recherche trouvent donc leur réponse dans cette analyse. Concernant les facteurs de résilience pendant la fermeture des écoles, quatre se sont révélés très significatifs et favorisent la réussite scolaire des élèves en lecture en 2^e année : avoir des livres en français pour l'élève à la maison (Evans et al., 2010), lire des livres que l'élève aime (Kamil, 2000), faire des activités de mathématiques et parler français à la maison (Martin et Marsh, 2006). Ces résultats sont appuyés par ceux d'autres chercheuses et chercheurs qui révèlent que l'environnement familial apporte une contribution importante au développement de l'enfant, à l'apprentissage et à la réussite scolaire des enfants (Bradley et al., 2001; Loye et al., 2022). Le fait de posséder des ressources éducatives à la maison est un indicateur de la qualité et des pratiques parentales en matière de fourniture de ressources, d'activités éducatives et d'interactions visant à faciliter et à investir dans le développement cognitif et l'apprentissage des enfants (Bradley et al., 2001; Son et Morrison, 2010).

La fermeture des écoles et le télétravail ont été l'opportunité pour les parents et les enfants de passer plus de temps ensemble. Par conséquent, la disponibilité des ressources éducatives accompagnée d'une gestion efficace du temps aurait permis aux parents de réaliser des activités de lecture ou de mathématiques en français. Ces activités auraient ainsi permis la continuité des apprentissages à la maison.

CONCLUSION

Le but de cette recherche était de comprendre l'impact de la pandémie de COVID-19 sur les apprentissages en lecture en 2^e année du primaire au Nouveau-Brunswick ainsi que les facteurs de résilience des élèves pendant la fermeture des écoles. Les résultats révèlent que la COVID-19 a eu un impact négatif sur les apprentissages, mais des facteurs de résilience relatifs au contexte familial (matériel – avoir des livres à la maison; linguistique – parler français à la maison; individuel – lire des livres à la maison) et scolaire (cognitif – effectuer des exercices de mathématiques) ont permis d'en réduire l'ampleur.

Par ailleurs, les élèves qui étaient à risque à la maternelle ont connu une perte plus importante par rapport à leurs pairs qui étaient à développement approprié.

Malgré ces résultats qui apportent un éclairage sur l'impact de la COVID-19 et les facteurs de résilience des élèves en lecture de 2^e année, la recherche n'a pas pu explorer d'autres facteurs comme la qualité du temps passé avec les parents par les enfants, les stratégies d'apprentissage de l'élève, les approches pédagogiques en lecture qui ont été adoptées par le personnel enseignant pour une meilleure inclusion des élèves à risque ou à besoins spéciaux. De recherches futures pourraient explorer ces facteurs qui semblent pertinents pour une meilleure compréhension des résultats d'apprentissage des élèves. Enfin, il est pertinent de mener des recherches sur les impacts à long terme de la COVID-19 sur les cohortes 2020 comme la santé mentale et le bien-être des élèves, les abandons et interruptions scolaires.

Note

[1] Pour plus détail sur la compagnie, voir The Learning Bar (2025).

Bibliographie

- Agence de la santé publique du Canada. (2021). *Du risque à la résilience : Une approche axée sur l'équité concernant la COVID-19 – Rapport sur les peuples autochtones et la COVID-19*. Gouvernement du Canada. [cpho-wwh-report-fr.pdf \(https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/corporate/publications/chief-public-health-officer-reports-state-public-health-canada/from-risk-resilience-equity-approach-covid-19/indigenous-peoples-covid-19-report/cpho-wwh-report-fr.pdf?utm_source=chatgpt.com\)](https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/corporate/publications/chief-public-health-officer-reports-state-public-health-canada/from-risk-resilience-equity-approach-covid-19/indigenous-peoples-covid-19-report/cpho-wwh-report-fr.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- Abadie, A. et Imbens, G. W. (2016). Matching on the estimated propensity score. *Econometrica*, 84(2), 781-807. (<https://doi.org/10.3982/ECTA11293>) doi : <https://doi.org/10.3982/ECTA11293>
- Ansari, A. et Pianta, R. C. (2018). The role of elementary school quality in the persistence of preschool effects. *Children and Youth Services Review*, 86, 120-127. (<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.025>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.025>
- Azuero, A. (2016). A note on the magnitude of hazard ratios. *Cancer*, 122(8), 1298-1299. (<https://doi.org/10.1002/cncr.29924>) doi : <https://doi.org/10.1002/cncr.29924>
- Bailey, D., Duncan, G. J., Odgers, C. L. et Yu, W. (2017). Persistence and fadeout in the impacts of child and adolescent interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(1), 7-39. (<https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1232459>) doi : <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1232459>

- Baird, M. D. et Pane, J. F. (2019). Translating standardized effects of education programs into more interpretable metrics. *Educational Researcher*, 48(4), 217-228. (<https://doi.org/10.3102/0013189x19848729>) doi : <https://doi.org/10.3102/0013189X19848729>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Berk, L. E. (2018). *Development through the lifespan*. Pearson. (<https://books.google.ca/books?id=bvXijwEACAAJ>)
- Blair, C. et Raver, C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. 66, 711-731. (<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>) doi : <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P. et Coll, C. G. (2001). The home environments of children in the United States Part II: Relations with behavioral development through age thirteen. *Child Development*, 72 (6^e partie), 1868-1886. doi : <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00383>
- Burgess, D. F. (1981). The social discount rate for Canada: Theory and evidence. *Canadian Public Policy/Analyse de Politiques*, 7(3), 383-394. doi : <https://doi.org/10.2307/3549636>
- Campeau, A., Qadri, S., Barakat, F., Williams, G., Hovdestad, W., Shahid, M., & Lary, T. (2020, février). Cadre des indicateurs de surveillance de la maltraitance envers les enfants. *Promotion de la santé et prévention des maladies chroniques au Canada : Recherche, politiques et pratiques*, 40(2), 64-67. doi : <https://doi.org/10.24095/hpcdp.40.2.04f>
- Carlsson, M., Dahl, G. B., Öckert, B. et Rooth, D.-O. (2015). The effect of schooling on cognitive skills. *Review of Economics and Statistics*, 97(3), 533-547. (http://dx.doi.org/10.1162/REST_a_00501) doi : https://doi.org/10.1162/REST_a_00501
- Chapman, J. W. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 703-708. doi : <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.703>
- Cohen, J. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3^e éd.). L. Erlbaum Associates. (<http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=01-0668539>)
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D. et Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic bulletin & review*, 20(4), 631-642. (<https://doi.org/10.3758/s13423-013-0386-3>) doi : <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0386-3>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. (<https://doi.org/10.3102/0034654312474350>) doi : <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Evans, M. D. R., Kelley, J., Sikora, J. et Treiman, D. J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197. (<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>) doi : <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.01.002>
- Gertler, P. et World, B. (2016). *Impact evaluation in practice* (2^e éd.). World Bank. (<https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0779-4>) doi : <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0779-4>
- Graham, S. E. et Kurlaender, M. (2011). Using propensity scores in educational research: General principles and practical applications. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 340-353. (<https://doi.org/10.1080/00220671.2010.486082>) doi : <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.486082>
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967. (<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>) doi : <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Kamil, M. L. (2000). *Handbook of reading research. Volume III*. Routledge. (<https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=1138273>)
- Kang, K. T. et Jain, N. (2020). Child abuse and neglect in the covid-19 era: A primer for front-line physicians in British Columbia. *British Columbia Medical Journal*, 62(7), 238-240.

- Kauerz, K. A. (2020). Early childhood systems for birth through age 8: Conceptual challenges and research needs. Dans S. Ryan, M. E. Graue et F. J. Levine (dir.), *Advancing Knowledge and Building Capacity for Early Childhood Research* (p. 185-200). American Evaluation Association.
- Loye, A. S., Jansen van Rensburg, M. S. et Ouedraogo, E. (2022). Home environment, pre-schooling and children's literacy in sub-Saharan Africa francophone. *African Evaluation Journal*, 10(1). (<https://doi.org/10.4102/aej.v10i1.650>) doi : <https://doi.org/10.4102/aej.v10i1.650>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. et Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562. doi : <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Martin, A. J. et Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. (<https://doi.org/10.1002/pits.20149>) doi : <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychological Association*, 56(3), 227-238. (<https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>) doi : <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2020). *Éducation et COVID-19 : les répercussions à long terme de la fermeture des écoles*. Éditions OCDE. (https://www.oecd.org/fr/publications/education-et-covid-19-les-repercussions-a-long-terme-de-la-fermeture-des-ecoles_7ab43642-fr/full-report.html)
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2023). *Résultats du PISA 2022 (vol. D)*. (https://www.oecd.org/fr/publications/resultats-du-pisa-2022-volume-i_165f1d07-fr.html)
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2021). *The State of school education: One year into the COVID pandemic*. OECD Publishing. (https://www.oecd.org/en/publications/the-state-of-school-education_201dde84-en.html)
- Pearl, J. (2010). 3. The foundations of causal inference. *Sociological Methodology*, 40(1), 75-149. (<https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2010.01228.x>) doi : <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2010.01228.x>
- Peterman, A., Potts, A., O'Donnell, M., Thompson, K., Shah, N., Oertelt-Prigione, S., & van Gelder, N. (2020, 2 avril). *Pandemics and violence against women and girls* (Document de travail no 528). Center for Global Development. (<https://www.cgdev.org/sites/default/files/pandemics-and-vawg-april2.pdf>)
- Pianta, R. C. (2012). *Handbook of early childhood education*. Guilford Press.
- Plumelle, B. (2021). Les fermetures d'écoles et leurs effets sur l'apprentissage des élèves. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 87, 31-37. (<https://doi.org/10.4000/ries.10794>) doi : <https://doi.org/10.4000/ries.10794>
- Rosenbaum, P. R. et Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41-55. (<https://doi.org/10.2307/2335942>) doi : <https://doi.org/10.1093/biomet/70.1.41>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24(2), 335-344. (<https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>) doi : <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Schneider, K. (2024). What is learning? *Psychology*, 15, 779-799. (<https://doi.org/10.4236/psych.2024.155047>) doi : <https://doi.org/10.4236/psych.2024.155047>
- Sénéchal, M. et LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568. (<https://doi.org/10.1111/cdev.12222>) doi : <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Sievertsen, H. H., & Burgess, S. (2020, 1er avril). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. https://cepr.org/voxeu/columns/schools-skills-and-learning-impact-covid-19-education?utm_source=chatgpt.com

Société canadienne de pédiatrie. (2021, 7 juillet). *Le stress & l'isolement : les enfants d'âge préscolaire*. (<https://cps.ca/fr/media/le-stress-lisolement--les-enfants-dage-prescolaire>)

Son, S.-H. et Morrison, F. J. (2010). The nature and impact of changes in home learning environment on development of language and academic skills in preschool children. *Developmental Psychology*, 46(5), 1103-1118. (<https://doi.org/10.1037/a0020065>) doi : <https://doi.org/10.1037/a0020065>

The Learning Bar. (2025). *Ensemble nous transformons des vies*. (<https://thelearningbar.com/>)

Stevenson, E., Barrios, L., Cordell, R., Delozier, D., Gorman, S., Koenig, L. J., Odom, E., Polder, J., Randolph, J., Shimabukuro, T. et Singleton, C. (2009). Pandemic influenza planning: Addressing the needs of children. *American Journal of Public Health*, 99, S2, S255-260. (<https://doi.org/10.2105/ajph.2009.159970>) doi : <https://doi.org/10.2105/ajph.2009.159970>

Watts, T., Ibrahim, D., Khader, A., Li, C., Gandhi, J. et Raver, C. (2020). Exploring the impacts of an early childhood educational intervention on later school selection. *Educational Researcher*, 49(9), 667-677. (<https://doi.org/10.3102/0013189X20935060>) doi : <https://doi.org/10.3102/0013189X20935060>