

Université de Montréal

Perspectives des enfants et adolescents sur l'amitié et la socialisation pendant la pandémie de

COVID-19 :

Une approche qualitative

Par

Danaë Larivière-Bastien

Département de psychologie

Faculté des arts et des sciences

Essai doctoral présenté à la Faculté des arts et des sciences

en vue de l'obtention du grade de Doctorat en neuropsychologie clinique (D. Psy.)

Mai 2021

© Danaë Larivière-Bastien, 2021

Résumé

Les relations d'amitié de bonne qualité sont essentielles au développement des compétences sociales et sont associées à la qualité de vie et à la santé mentale pendant l'enfance et l'adolescence. En raison des mesures de distanciation sociale, d'isolement et de restrictions, la pandémie de COVID-19 a eu un impact sur la manière dont les jeunes socialisent et communiquent avec leurs amis, leurs pairs, leurs enseignants et leur famille au quotidien. Afin de comprendre le fonctionnement social des enfants et des adolescents pendant la pandémie, il est essentiel de recueillir des informations sur leurs expériences et leurs perceptions concernant les changements sociaux propres à cette période. L'objectif de cette étude est de documenter les perspectives des enfants et des adolescents concernant leur vie sociale et leurs amitiés pendant la pandémie de COVID-19, par le biais d'entretiens qualitatifs. Les participants (N=67, 5-14 ans) ont été recrutés entre mai et juin 2020. Des entretiens semi-structurés ont été réalisés via une plateforme de vidéoconférence. Une analyse qualitative thématique a été réalisée à partir des entretiens transcrits et codés (NVivo). Cette analyse montre que les bouleversements liés à la pandémie ont suscité une réflexion chez les participants et leurs perspectives ont été regroupées en trois thèmes principaux, chacun comprenant plusieurs sous-thèmes : 1) le caractère irremplaçable de l'amitié, 2) les bénéfices insoupçonnés de l'école pour la socialisation, et 3) les limites et possibilités de la socialisation virtuelle. La collecte d'informations qualitatives riches sur les opinions et les perspectives des enfants et des adolescents permet de mieux comprendre les conséquences de la pandémie sur leur socialisation et leur santé psychologique et contribue également à notre compréhension fondamentale de la compétence sociale pendant l'enfance.

Mots-clés : Adolescence; développement de l'enfant; perspectives des enfants; approche qualitative; scolarisation; relations sociales.

Abstract

Good quality friendships and relationships are critical to the development of social competence and are associated with quality of life and mental health in childhood and adolescence. Through social distancing and isolation restrictions, the COVID-19 pandemic has had an impact on the way in which youth socialize and communicate with friends, peers, teachers and family on a daily basis. In order to understand children's social functioning during the pandemic, it is essential to gather information on their experiences and perceptions concerning the social changes unique to this period. The objective of this study was to document children and adolescents' perspectives regarding their social life and friendships during the COVID-19 pandemic, through qualitative interviews. Participants (N=67, 5-14 years) were recruited in May and June 2020. Semi-structured interviews were conducted via a videoconferencing platform. A thematic qualitative analysis was conducted based on the transcribed and coded interviews (NVivo). The upheavals related to the pandemic provoked reflection among the participants according to three main themes, each of which included sub-themes: 1) the irreplaceable nature of friendship, 2) the unsuspected benefits of school for socialization, and 3) the limits and possibilities of virtual socialization. The collection of rich, qualitative information on the perspectives of children and adolescents provides a deeper understanding of the consequences of the pandemic on their socialization and psychological health and contributes to our fundamental understanding of social competence in childhood.

Keywords

Adolescence; Child Development; Children's Views; Qualitative Research Methods; School; Social Relationships

Table des matières

Résumé	i
Abstract	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux.....	v
Remerciements.....	vi
Introduction	1
Article	3
Background.....	4
The impact of the COVID-19 pandemic and health measures on socialization	4
The impact of the pandemic and health measures on children’s socialization.....	5
Methods	6
Participants	6
Setting.....	8
Procedure and semi-structured interview.....	8
Data analysis	10
Results	11
1. The irreplaceable nature of friendship.....	11
a) The possibility of shared quality time	11
b) The possibility of peer identification	11
c) The possibility of a bi-directional and egalitarian relationship.....	12
2. The unexpected benefits of school for socialization	13
a) The importance of school in children’s lives	13

b)	Multiple and diverse opportunities for socialization	13
c)	The importance of in-person classes	14
3.	The limits and possibilities of virtual socialization	15
a)	The limits of virtual means of communication	15
b)	The possibilities of virtual means of communication.....	16
Discussion	.....	21
Limitations	.....	24
Conclusions	.....	24
Annexe	.....	26
Réflexions additionnelles découlant du projet d’essai	.....	26
A.	Précisions théoriques	26
Angle théorique et apport unique de l’amitié	26	
La socialisation chez les enfants et adolescents	29	
Les effets de l’âge de l’enfant sur son développement social.....	34	
B.	Précisions méthodologiques	37
Détails sur le processus de validation du codage	37	
Détails sur la construction de la grille d’entrevue.....	39	
Gestion des biais méthodologiques	41	
Autres limites de l’étude	42	
Références	.....	44

Liste des tableaux

Table 1. Socio-demographic for participants 6

Table 2. Interview guide 8

Table 3. Representative verbatim examples from the interviews 17

Remerciements

Madeleine Larivière, ma merveilleuse Maman, ma meilleure amie, est la personne que je souhaite avant tout remercier. C'est elle qui a toujours été là, depuis le tout début de cette folle aventure qui impliquait de tout quitter et de recommencer des études à zéro, en travaillant et en étant mère monoparentale de deux jeunes enfants. C'est elle qui a été à mes côtés pour traverser les tempêtes, les déménagements, les découragements. Elle qui s'est occupée de mes enfants lorsque je devais terminer de longs travaux la fin de semaine. Elle qui m'a si souvent aidée à me rappeler « pourquoi je fais tout ça, déjà »? Elle qui a rigolé avec moi en regardant mes enfants, Clémence et Adrien, jouer à « être un neuropsychologue ». C'est elle qui nous a donc patiemment servi de fausse cliente pour nos expérimentations. C'est aussi et surtout elle qui a pensé à souligner chacune de mes réussites, même quand je n'avais pas le temps ou l'énergie de penser à les savourer moi-même. Il n'y a pas de mot assez fort pour t'exprimer toute ma gratitude, Maman, mais il est certain que c'est à toi que je le dois, ce doctorat qui me remplit aujourd'hui de bonheur. J'ai enfin trouvé ma place et c'est grâce à toi.

Miriam Beauchamp, ma merveilleuse directrice, est la deuxième personne que je tiens à remercier de tout mon cœur. Sa rigueur, son intelligence, son professionnalisme, sa créativité et son expertise m'ont amenée à développer des connaissances et des compétences qui me seront utiles tout au long de ma carrière. Mais surtout, Miriam, j'ai tant apprécié tes qualités humaines, ta douceur, ta sensibilité, ta compréhension et ta patience. Dans cette période particulière de ma vie, j'avais grandement besoin de cela. Ce savant mélange entre rigueur et douceur me permettait de vouloir donner le meilleur de moi-même et tu savais toujours à quel moment me dire « ça on est capable de le faire en deux semaines » ou encore « prends donc le temps de te reposer ». Crois-moi, ces paroles étaient fondamentales pour moi.

Introduction

La progression rapide de la pandémie de COVID-19 à partir de décembre 2019 a amené l'adoption gouvernementale de mesures sanitaires et de restrictions sociales dans le but de freiner la propagation du virus sur le plan mondial (Jernigan, 2020). Ces mesures ont bouleversé le quotidien de tous les individus, affectant directement leurs habitudes sociales et dans certains cas, leur bien-être psychologique. L'impact négatif de la pandémie sur la santé mentale des individus est déjà démontré par plusieurs études (Luo, Guo, Yu, Jiang, & Wang, 2020; Mazza et al., 2020; O'Connor et al., 2021; Rajkumar, 2020; Vindegaard & Benros, 2020; Wang et al., 2020; Wu et al., 2021). Les effets de la pandémie sur la socialisation et les relations sociales font toutefois l'objet de beaucoup moins d'attention scientifique. Il s'agit pourtant d'une composante fondamentale du bien-être psychologique et de la qualité de vie des individus. La socialisation permet en effet de développer des relations interpersonnelles durables et positives, elles-mêmes prédictives d'une bonne santé mentale (Berndt, 2002; Lee, Hankin, & Mermelstein, 2010; Umberson & Montez, 2010). L'importance des relations sociales est d'autant plus critique chez les enfants et les adolescents, chez qui la socialisation permet le développement d'une compétence sociale adéquate, ce qui est essentiel à leur développement global futur (Carpendale & Lewis, 2004). Plus particulièrement, la présence de relations d'amitiés dans la vie des enfants serait fondamentale dans leur développement et dans l'acquisition de bonnes capacités d'adaptation psychologique (Erdley, Nangle, Newman, & Carpenter, 2001).

Avec la pandémie de COVID-19 et l'imposition de règles strictes d'isolement et de confinement, les enfants et les adolescents, peut-être plus encore que les adultes, ont vu leur vie sociale réduite à leur environnement familial, et uniquement à travers des contacts virtuels avec leur famille étendue ou leurs amis. Cette nouvelle réalité est susceptible d'avoir eu des effets sur leur socialisation et sur leurs amitiés.

Afin de comprendre l'ensemble des conséquences de la pandémie sur le développement de l'enfant, il est essentiel d'étudier l'impact du confinement sur les habitudes sociales des enfants et des adolescents, ainsi que leur point de vue sur les changements vécus pendant cette période sans précédent. L'objectif principal de cette étude est donc de documenter les perspectives des enfants et adolescents concernant l'impact du confinement consécutif à la pandémie de COVID-19 sur leur vie sociale et leurs amitiés, à travers des entretiens qualitatifs.

L'étude réalisée dans le cadre de cet essai doctoral a mené à l'écriture d'un article scientifique en anglais ayant pour titre : *Children's perspectives on socialization and friendships during the COVID-19 pandemic: A qualitative approach*. Cet article est en cours de révision en vue d'une publication dans la revue scientifique *Child: Care, Health & Development*.

L'article intégral sera présenté dans les prochaines pages, en commençant par une mise en contexte théorique permettant de mieux comprendre l'état de la littérature et les objectifs du projet. Ensuite, la méthodologie sera détaillée, suivie des résultats, de la discussion et des conclusions. Enfin, une annexe a été ajoutée à la suite de l'article, afin d'apporter des précisions théoriques et méthodologiques.

Article

Children's perspectives on socialization and friendships during the COVID-19 pandemic: A qualitative approach

Authors

Danaë Larivière-Bastien, B.Sc, M.A.^{1,2,3}

Olivier Aubuchon, B.A.^{1,2,3}

Aurélie Blondin^{1,2}

Dominique Dupont, B.Sc^{1,2,3}

Jamie Libenstein, B.Sc^{1,2,3}

Florence Séguin, B.Sc^{2,3}

Alexandra Tremblay^{1,2}

Hamza Zarglayoun^{1,2}

Herba, Catherine M., Ph.D.^{3,4,5}

Miriam H. Beauchamp, Ph.D.^{1,2,3}

1. Department of Psychology, Université de Montréal
2. ABCs Developmental Neuropsychology Lab
3. Sainte-Justine Hospital Research Member (CR-CHUSJ)
4. Department of Psychology, Université du Québec à Montréal
5. Department of Psychiatry and Addictology, Université de Montréal

Key Messages

- Children's social interactions and friendships have been greatly disrupted during the COVID-19 pandemic.
- Friendship occupies a central and unique place in the lives of children and adolescents and being deprived of friends has been difficult.
- The use of virtual communication is convenient but does not replace face-to-face peer interactions.
- School represents an essential place for socialisation and online school does not satisfy the same needs in daily social interactions.
- Children and adolescents have clear expectations and needs in terms of their social relationships and these should be taken into account to ensure these relationships are maintained in the event of further health and social restrictions.

Background

Most of human behavior involves social interactions that depend on the sound development of a large range of abilities to perceive, recognize, process, interpret, and respond to often subtle, multiple, contradictory, and changing social cues (Beauchamp & Anderson, 2010; Kennedy & Adolphs, 2012). Social interactions provide regular opportunities to practice these social abilities and develop social knowledge and competence (Berndt, 2002; Carpendale & Lewis, 2004; Umberson & Montez, 2010), which can predict academic success (Blakemore, 2012; Romano, Babchishin, Pagani, & Kohen, 2010) and promote mental health (Lee et al., 2010). When social skills do not develop appropriately, the consequences can range from mild functional impairments to externalized behaviours such as aggression or relational difficulties leading to conflict with peers or adults (Contreras & Cano, 2016; Farmer & Bierman, 2002). Suboptimal social competence and poor social skills are also risk factors for peer rejection (Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993), social anxiety (Chen, van den Bos, & Westenberg, 2020), and engagement in maladaptive behaviours (Palmer & Hollin, 1999; Stevenson & Goodman, 2001). In turn, children who tend to be more rejected or socially isolated have poorer physical and psychological health in the long-term (Lacey, Kumari, & Bartley, 2014; Lee et al., 2010).

The impact of the COVID-19 pandemic and health measures on socialization

The SARS-CoV-2 COVID-19 pandemic is a recent and unique event that has disrupted the habits and social world of all individuals. Health measures and social restrictions taken to curb the spread of the virus directly affect the way in which individuals engage in social interactions, and how they develop and maintain social ties more generally. Quarantine and isolation measures, as well as massive school and business closures have reduced or eliminated face-to-face contact and interactions. Research on previous epidemics and pandemics

demonstrates an increase in feelings of loneliness, isolation, boredom, frustration and distress when individuals are socially isolated or lack social support as a result of mandatory quarantine (Brooks et al., 2020; Cava, Fay, Beanlands, McCay, & Wignall, 2005; Lin, Peng, & Hung Tsai, 2010). The social impact of COVID-19 is still unclear; one study suggests that feelings of isolation and loneliness have increased (Holmes et al., 2020), though others report no such increase (Luchetti et al., 2020) and that social ties and a sense of social connection remain intact among adults (Folk, Okabe-Miyamoto, Dunn, & Lyubomirsky, 2020). Despite the latter more encouraging results, it is possible that developmental and community subgroups may be affected to varying degrees.

Emerging findings suggest that COVID-19 has had an impact on mental health, causing an increase in depression, anxiety and stress (Jiao et al., 2020; Luo et al., 2020; Mazza et al., 2020; Rajkumar, 2020; Vindegaard & Benros, 2020; Wang et al., 2020). The underlying cause of these negative outcomes are likely multifactorial, including financial, health, and social difficulties. In particular, the isolation, restriction and/or lockdown measures adopted by governments, although necessary to reduce the transmission of the virus, may incur negative psychosocial effects (Brooks et al., 2020; Hawryluck et al., 2004; Leeb et al., 2020; Liu et al., 2012; Loades et al., 2020). Social isolation, or the perception of social isolation, and feelings of loneliness, for example, can impact both mental and physical health, and these effects could emerge after a prolonged period of lockdown (Cacioppo & Cacioppo, 2014; Holt-Lunstad, Smith, Baker, Harris, & Stephenson, 2015).

The impact of the pandemic and health measures on children's socialization

While adults can maintain social interactions and ties through professional activities and virtual platforms, children typically have less experience with these means, and depend more strongly on school or extra-curricular setting to socialize. Childhood friendships, especially in

younger children, are also less stable and could be more easily disrupted (50% of 5-year old friendships are stable over the course of one school year vs 75% among 10-year-olds; Rubin, Coplan, Chen, Buskirk, & Wojslawowicz, 2005). Friendships built in a single context (e.g., at school) also tend to be less stable than friendships that are nourished in several contexts (e.g., friendships between children who spend time together inside and outside of school) (Chan & Poulin, 2007). In addition, children's socialization is often dependent on social gatherings planned by adults (e.g., playdates, meetings at the park, leisure activities, etc.) and these opportunities have been curtailed by the pandemic. Perhaps most importantly, friendships are usually formed between youth of the same age at school (Rubin, Bukowski, & Parker, 2007), suggesting that school closures may have a direct effect on the creation and maintenance of friendships.

Given the importance of social interactions for child development and psychological well-being, it is essential to better understand the social impacts of the pandemic and ultimately how to promote optimal social development in youth despite the pandemic context. For a theme as complex and nuanced as socialization, a qualitative approach makes it possible to youth perspectives and their subjective experience. The objective of this study was therefore to document the perspectives of children and adolescents regarding their social life and friendships during the COVID-19 pandemic, through qualitative interviews.

Methods

Participants

Families were recruited through social media and web advertisements. Inclusion criteria were: a) child aged between 5 and 14 years, b) living in the province of Quebec, Canada, and c) attending regular school. Exclusion criteria were: a) insufficient English or French language proficiency and b) any diagnosed, severe neurodevelopmental disorder or acquired brain injury. Between

May 25 and June 22, 2020, sixty-seven children and adolescents participated in semi-structured interviews by telephone or videoconferencing (see Table 1). Sample size was determined using the theoretical saturation criterion (Bowen, 2008; Glaser & Strauss, 2017; Glaser & Strauss, 1967). An *a priori* sample of 45 participants was initially determined based on recommendations for qualitative studies of this nature, examples of similar studies, as well as the desired level of representativeness of the sample (a sufficient number of participants in each age group was sought) (Morrow, 2005; Saunders et al., 2018). Once 67 interviews were conducted, it was found that the same terms were frequently used in participants' discourse and that no new themes emerged from the analysis of their experiences.

Table 1. Socio-demographic for participants (n = 67)

Variables	Definition and description	Distribution
Age	5-6 years of age	16 (23.9%)
	7-8 years of age	17 (25.4%)
	9-10 years of age	16 (23.9%)
	11-12 years of age	7 (10.4%)
	13-14 years of age	11 (16.4%)
	M	8.91
	SD	2.64
Gender	Male	36 (54%)
	Female	31 (46%)
Ethnicity of parents	Caucasian	50 (74.6%)
	Other	7 (10.5%)
	Unknown	10 (14.9%)
Mother's years of schooling	M	19.1
	SD	3.1
Father's years of schooling	M	17.3
	SD	3.2
Employment status of the mother	Employed, including self-employed, full- or part-time	50 (74.6%)
	Out-of-work, including homemaker, looking for job	5 (7.5%)

	N/A, including, retired, student and other	2 (3%)
	Unknown	10 (14.9%)
Employment status of the father	Employed, including self-employed, full- or part-time	55 (82.1%)
	Out-of-work, including homemaker, looking for job	0 (0%)
	N/A, including, retired, student and other	0 (0%)
	Unknown	12 (17.9%)
Place of residence	Urban setting	44 (65.7%)
	Suburban setting	23 (34.3%)
Schooling at the time of the interview	School attendance in face-to-face classes*	9 (13.4%)
	Home schooling**	58 (86.6%)

*Participants had returned to school in the classroom because schools had reopened in their place of residence and parents chose to send their child to school.

**Participants were still home schooled, either because schools in their area remained closed or because parents had made a choice not to send their child to school. Modality of school attendance varied across participants, with some attending daily online courses and others sporadically receiving online course materials without regular follow-up with a teacher.

Setting

The interviews were conducted in the context of the lockdown following the declaration of the COVID-19 pandemic. A state of health emergency was declared in the Canadian province of Quebec on March 13th (Gouvernement du Québec, 2020b) leading to the closure of all schools and most early childhood care centers, as well as non-essential workplaces and businesses. Lockdown measures, i.e. restriction of any non-essential outings outside the home, physical and social distancing (minimum distance of two meters between individuals) were also introduced. Outdoor and indoor gatherings were banned and parks and playgrounds were closed. As of May 2020, some measures were eased or abolished as part of a six-phase deconfinement plan (Gouvernement du Québec, 2020a).

Procedure and semi-structured interview

Parents completed a socio-demographic questionnaire. Interviews with participants were conducted by 8 team members (and authors of this article), both male and female research professionals or students, with experience in conducting qualitative interviews. The semi-

structured qualitative interview (about 10-20 minutes) consisted of 15 questions and sub-questions, covering themes related to perceptions of friendship, experience of virtual communication, and perspectives on likes or dislikes since the beginning of the pandemic (see Table 2). The interview guide was developed collaboratively by experienced clinician-scientists and revised by the research team. The guide was tested with two children of different ages to verify relevance. Before the interviews begin, interviewers described and explained the reasons for the project to the child and then obtained the child’s consent. Interviews were recorded (video and audio).

Table 2. Interview guide

#	Questions
1.	How old are you?
2.	How are you doing?
3.	Why is it important to have friends? a. What do you like about your friends? How do you benefit from having friends?
4.	Is it important to be able to see/play in person with your friends? Why is it important?
5.	What do you miss the most since you have to stay home/the school is closed?
6.	How do you feel since you can't play/interact/communicate in person with your friends?
7.	Does it bother you to see your friends from a distance and not be able to play with them? Why? a. How does it make you feel?
8.	Since school closed, have you contacted or seen any friends? a. How did you contact them (in person, in person 2m away, by phone, Skype, Zoom, Facetime, Messenger Kids, etc.)? b. What do you do during your calls? (Chatting, Video Games, Sharing toys/crafts/etc.?)
9.	(If virtual contact) How do you feel about talking/playing with your friends on the phone/Facetime/...? a. What's different about seeing them in person? b. Do you think you will continue to communicate this way with your friends?
10.	What can you do with your friends even if you can't see them in person?
11.	(If siblings at home) How have things been with your sister(s) and/or brother(s) at home?

-
- a. Are siblings like friends?
 - b. Why? What's different/similar?
12. Do you have a pet?
 - a. Do you think a pet can be like a friend? Why?
 13. What did you like most about staying home?
 - a. What did you like the least?
 14. Can you tell me in your own words what a friend is?
 15. What is the first thing you will do when the virus is "gone"/when you can go out of the house/see people again?
 - a. What are you most looking forward to?
 - b. Are you looking forward to going back to school? Why?
-

Data analysis

This study falls within the research paradigm called "constructivism-interpretivism" and follows an inductive and exploratory approach (data-driven rather than hypothesis-driven). The thematic analysis approach was guided by Braun and Clarke (2006, 2019), referring to a flexible and fluid coding process while remaining rigorous and systematic. The interviews were first transcribed verbatim and then coded using QSR NVivo software (Doncaster, Australia). A coding guide, designed to structure the coding, was developed based on the analysis of the interviews, from which codes were generated in an open coding phase. Data immersion (repeatedly reading all the interviews and re-listening to the recordings of some interviews), consultation of field notes, and active consultation with members of the research team were performed to reduce subjective bias (Morrow, 2005). Codes were sorted into categories based on how different codes were related and linked at a semantic level. These categories were used to organize and group codes into meaningful clusters, and to systematically identify both recurring and central themes and sub-themes that were intended to accurately represent the data. One of the two children who tested the interview guide participated in an informal discussion to validate the themes that emerged from

the analysis. The main themes were consistent with the experience of this child. Two of the authors collaboratively coded the interviews, but the first author was primarily responsible for the coding and analysis. Periodic checks of the agreement were carried out (Guest & MacQueen, 2008) and the primary coder checked more than 50% of the interviews coded by the second coder to ensure similarity. Another researcher (and author of this article) performed an analysis of a portion (15%) of the raw data and this was comparable to that obtained by the primary coder/author.

Results

Analysis of the data allowed participants perspectives to be grouped into three main themes, each with several sub-themes: 1) the irreplaceable nature of friendship, 2) the unsuspected benefits of school for socialization, and 3) the limits and possibilities of virtual socialization. Details on these themes are presented below and corresponding, representative verbatim examples from the interviews are presented in Table 3.

1. The irreplaceable nature of friendship

a) The possibility of shared quality time

Participants talked about their friends and what friendship means to them. The data show that they consider friendship to consist of pleasant moments and shared enjoyment. For almost all participants, a friend is first and foremost a play partner. Older participants (10-14 years) describe friends as people with whom to share enjoyable activities and have a good time. Participants see having fun, laughing and joking as fundamental elements of what friendship means to them. Many also described their friends as people with whom they feel comfortable, get along well and do not fight. The importance of shared enjoyment in friendship emerged when participants were asked to explain how siblings or pets were, or were not, like friends. In response to this question, the importance of play emerged again as the main element of friendship; the majority considered

pets to be friends if they could play with them and different from human friends if this was not possible. For most, siblings are ‘kind of like friends’ since they can play with them. Playing with friends appears simple and instantaneous described by participants. The inability to see friends during the pandemic led participants to note that this ease of playing together factor is not found in their other relationships.

b) The possibility of peer identification

The second important element that defines friendship according to participants is identification with peers who resemble them. Nearly half of the participants consider friends to be people who have the same tastes, share the same interests and activities, and are similar to them. For these participants, it is essential that their friends understand them. A significant proportion describe their friends as people their own age who like the same games but who are not siblings: “A person you love and know well, but isn’t in your family” (P27 girl, 8 years). Participants’ responses also highlight the importance of peer relationships that are experienced outside the family environment. For example, they spoke of their social relationships as belonging to their personal universe, and through which they can gradually break free from their family environment. For many, it is important to be able to confide secrets to their friends, which highlights the importance of relationships that occur outside the home environment. Approximately one-quarter of participants emphasized the importance of sharing things with friends that they do not necessarily share with family members. Some form of shared intimacy with friends and identification with a group also appeared in the discourse of some participants.

c) The possibility of a bi-directional and egalitarian relationship

Many of the participants, even the younger ones, noted that their friendships were different from their other relationships. They were able to convey that their friendships were more complex and deeper than relationships with acquaintances, for example. While most describe their relationship

with pets as unidirectional (“I take care of my pet”), friendship was seen as a two-way relationship that provides satisfaction and happiness. Participants also observe that having friends is beneficial in their everyday lives. Nearly half of the participants emphasized that friends were an important source of support and comfort: “When I hurt myself they’re there, when I’m sad they’re there” (P38 girl, 8 years). Participants said they felt confident that they could always count on their friends when needed, to defend them and take their side for example, that they could confide and express themselves without fear of being judged, and that they could always find a listening ear among their friends. Many also spoke of the importance of mutual trust and respect, as well as a sense of loyalty. For half of the participants, the fact that having friends prevents loneliness is a key element in defining friendship. Together, these elements underscore that for participants, friendship must be mutual, and friends are people with whom they feel equal.

2. The unexpected benefits of school for socialization

a) The importance of school in children’s lives

School closures affected all participants in the study. Nine out of 67 participants had returned to in-person classes and all others remained at home. The frequency and duration of distance education provided to the participants varied depending on the age of the children, their schools, and their teachers. Regardless of these differences, school was an important element in the life of the vast majority of participants. Half identified school as the element, or one of the elements, that they missed the most during the pandemic and more than two-thirds of the participants indicated that they were looking forward to returning to school. The majority of participants, both younger children and adolescents, reported that they significantly missed at least one aspect of school life. Several clearly noted that they previously did not like school, but that the lockdown made them realize that in fact they did, or at least some aspects of it. Some were surprised by this

observation.

b) Multiple and diverse opportunities for socialization

Although no questions specifically targeted the question of school as a social setting, over half the participants said they were looking forward to going back to school because of the social aspects of school life. The majority said they looked forward to going back to school first and foremost to see their friends. In addition, a significant proportion recognized that the social part of school was not limited to their friends; about a third of participants said they missed their teachers or educators. Several participants also noted the multiple opportunities for socialization that are created or facilitated by school attendance. For example, school allows them to socialize with friends or acquaintances with whom they were not yet at the stage of meeting outside of school. The opportunity to see friends daily was also noted as an important benefit of school attendance. For older participants, the importance of social opportunities outside the family was a central theme. Many missed the possibility of being in a more personal world that is not shared with their families. They saw school as a place to socialize with other young people who are neither friends nor potential friends, but simply people of their own age, or even people of different ages who represent important individuals in their social network.

c) The importance of in-person classes

Although more than half of the participants said they missed going to school in person, not all expressed a clear opinion about their appreciation for home schooling. A quarter of the participants specifically said they did not like online or home schooling, while only nine participants (13%) indicated that they liked online or home schooling. Thus, the data show a preference among participants for in-person schooling. In relation to their dissatisfaction regarding virtual classes, participants noted specific difficulties encountered online (e.g., poor concentration, technical problems) and reduced motivation. Several participants also emphasized

notable elements they miss from in-person schooling, like their work environment at school, for example their desks, familiar objects in the classroom, books, toys, and so on. They sometimes talked about their class routine, way of working and habits with their teacher and said that they appreciated these aspects. Participants became aware that they enjoyed attending school in person: “It’s cool to learn with everyone around me” (P60 girl, 14 years), never having had to think about the issue of in person or virtual school before. Some explained that school social life takes place in a variety of ways and is not limited to recess or lunchtime. Interactions between students during class and in response to what happens in class seem to be important to them and these are not possible in virtual classrooms.

3. The limits and possibilities of virtual socialization

a) The limits of virtual means of communication

During lockdown, participants engaged in virtual communication with friends and extended family. Their perspectives reflect a wide variety of experiences, with some already having used virtual means of communication prior to the pandemic and others trying them for the first time. The majority plan to continue using virtual means of communication after the end of the pandemic, but mostly as a tool to organize face-to-face meetings with their friends. A third no longer wish to use virtual means of communication and are adamant that they would prefer to only see their friends in person. Whether or not they wish to continue using virtual means of communication, almost all participants still prefer to see their friends and family in person: “When we hang up, I always still want to go and see them in real life” (P62 boy, 10 years). More than half mentioned feeling that they do not feel that they are really with family or friends during virtual contacts. Some were already aware that they preferred face-to-face relationships, but most had had little experience with virtual communication and appeared to be unaware of their preference.

While several participants could not articulate exactly why they preferred face-to-face contact, others gave detailed reasons. Not being able to play or do certain activities was the most common barrier identified in the experience of virtual communication. Many participants, especially younger children, reported technical problems and the complexity of using virtual and online tools as underlying their preference for face-to-face interactions: “with Messenger Kids, sometimes it doesn’t work, so we always have to restart. It’s more complicated. I prefer real life” (P48 girl, 8 years). Several participants expressed feeling a lack of spontaneity in their virtual interactions: “You can express yourself more in real life than with a screen” (P16 boy, 13 years). Many participants explained not having as much fun when interacting virtually: “Well... now we laugh less, since we are not in person” (P50 girl, 12 years). For some, the screen was seen as “cold” and as an obstacle between them and their friends, preventing them from feeling really close. Finally, several older participants mentioned loss of non-verbal elements of language during virtual interactions. For example, some noted more frequent awkward moments in conversation, or difficulties perceiving non-verbal social cues, such as facial expressions and emotions, and in interpreting the intentions of the speaker.

The inability to cuddle or get close to their friends was also a limiting factor in virtual communications: “On Instagram you can’t give them hugs, see their smile and all that” (P49 girl, 11 years). The importance of physical proximity with friends was a major element that emerged from the data: “I miss hugging them, chatting for hours and playing with them... I feel sad” (P49 girl, 11 years). Participants felt that friendship was best experienced in person and wanted to meet their friends in the physical (not virtual) world. Many participants also stated that they missed affection, hugging and physical closeness with extended family members (mainly grandparents). As with their friends, they engaged in virtual communication with extended family, but the vast majority were not satisfied with this mode of interaction. Many said they felt a need to hug

significant others, such as their teachers or neighbors.

b) The possibilities of virtual means of communication

Despite the significant limitations identified, most appreciated the fact that virtual communication at least allowed them to see or talk to friends or family members. Many participants discovered new ways to communicate and described creative ways of interacting online. For example, several shared in joint online activities simultaneously (e.g., playing board games, cooking). Several participants said they spent much of their time playing video or online games, and many were initiated to social media and online gaming sites for the first time. A significant proportion of participants had their first experience with video conferencing (e.g., Zoom, Microsoft Teams) and with chat applications, such as Messenger Kids. A few did homework together or helped each other with schoolwork, through online platforms. Finally, the majority of participants said that their main use of online resources and virtual means of communication was to talk with their friends or exchange information by showing each other games, toys or drawings.

Table 3. Representative verbatim examples from the interviews

1. The irreplaceable nature of friendship		
a) The possibility of shared quality time		
Umm...it makes me happy to socialise, lots of laughs...like umm...I don't know how to say it... enthusiasm. (P16 boy, 13 years)	I play a lot of hockey with my friends and we also laugh, and like, after a hockey game or whatever other activity we do, together we always laugh and after we...at the next recess/activity we always want to have a good time together. And just have fun. (P62 boy, 10 years)	So...we always find games that we all like and... we never argue. A friend is someone you love, that you almost never fight with, that you can play with often. And... a friend umm...usually they are always nice to you. (P11 girl, 9 years)
b) The possibility of peer identification		
My friends like Pokémon, like me. But my sister... she likes princesses. It makes it too different when we play together. (P05 girl, 8 years)	Sometimes you don't want to always do things with your family like, I don't know, you want to go to the movies, well you're not always going to go with your family, so your friends can go with you. (P57 girl, 12 years)	It (friendship) provides different support than my family gives me. It isn't the same thing to talk about your day with friends as it is to talk about your day with you parents. I can talk about things with my friends that I don't talk about with my parents. And, we're the same age, and we're experiencing the same things, so it's easier, they're more able to identify with what I'm living through and I'm more able to identify with what they are living through than my parents or brothers. (P42 girl, 13 years)
c) The possibility of a bi-directional and egalitarian relationship		
A friend, is someone who can help you feel better, and for example, when you are sad, when you are at school, they help you...well...not only when you're at school but sometimes if you have a friend next to you, and you're crying, well, it helps you feel better. Because they help you, they give you hugs, and that's it. (P19 boy, 5 years)	A friend is someone who is there for you, that is loyal, that won't get rid of you after a few seconds, that has time to be your friend, someone who you can tell secrets to. Someone you believe, you know that you can appreciate... you help each other. (P16 boy, 13 years)	Well... because friendship... if not... we'd always be alone, and well... when we'd be at school, we'd be all by ourselves... It is important because well... it's not nice to be alone. (P08 boy, 9 year)

2. The unexpected benefits of school for socialization

a) The importance of school in children's lives

Well...school, friends, teachers, everything we did before... now I don't like staying at home anymore. I prefer being with my friends and playing with them at school. Now I like school more than home, as opposed to before, now I prefer school. (P10 girl, 8 years)

About school... what I find is that sometimes in life, when we don't like something, it's when we don't have it anymore that we realize we like it... (P43 boy, 10 years)

I never really loved school but now I feel like I miss it a lot. (P46 girl, 10 years)

b) Multiple and diverse opportunities for socialization

Well I miss it because yeah, I can't see them and I liked seeing them every day when I went to school. At the same time, I have social media, but it's for sure not like in real life, it's more boring. (P39 boy, 13 years)

Umm, surprisingly, I'm excited to go back to school. But not for the school part of school. More for the part of being surrounded by people my age. Because now I see my friends, but otherwise I have brothers that are younger than me and I have parents who are older than me. So, being surrounded by people my age and people with whom I wouldn't necessarily spend an afternoon with at the park, but that it's fun to see during the day, in the hallway. (P42 girl, 13 years)

But there's people in my class that I haven't seen yet because I've only known them since the beginning of the year and I'm not that close to them, so I never saw them outside of school. I still miss them a lot and I find it boring to do school without them. (P60 girl, 14 years)

c) The importance of in-person classes

I don't like learning on a computer, I find it a little depressing. I don't see anyone, and the cameras are closed. Essentially, we only see the teacher who is talking, so it's not really fun. So, I don't like it, I really don't like distance schooling. And, I don't feel like doing that at all. And now, they're giving exercises, deadlines and it stresses me out and I don't like it. (P60 girl, 14 years)

Well because when you go to school, you learn and now we do school on Zoom and it's harder to concentrate and to learn because we are far and the teacher isn't really there beside you to be able to explain. (P01 girl, 13 year-old)

Well, I miss it! In Science, for example, we have a really cool science teacher and every time we make inside jokes in class. With online classes, you can't mess around. It doesn't work like that in online classes. You know, you can't go off on another topic. So, I really miss real school, especially that I can't talk... And I love science, but I don't love it when it's an online class. (P50 girl, 12 years)

3. The limits and possibilities of virtual socialization

a) The limits of virtual means of communication

Well, I for sure would rather see them in real life! Well, because they're really there, they're really with me, but if we're on Facetime, or if we're on the phone, they're not really with me, I only see them through a screen. (P03 boy, 10 years)

Umm, well yes, it is important. Because, you have to see each other, because if you never see your friends, well... the friendship can regress, and you might not be friends with these people anymore. It's not the same thing to have physical contact with someone and see them, as just talking on the phone without being able to be with the person and be in the same space. (P43 boy, 10 years)

Well for sure it's better when you see them in real. Like with FaceTime, you don't really see the real person, and when you see them for real, well you know it's, like, easier, I don't know how to explain it. Of course you talk to them, but sometimes they can do other things at the same time, but like let's say they can turn off their camera and then do other stuff and then you're on your own, compared to when you're with the real person, they can't just tell you wait here I'm just going to go do something and then I'll be back in 30 minutes! (P57 girl, 12 years)

b) The possibilities of virtual means of communication

Sometimes we play at a distance, like, I take my games and she takes her games then we play together. We took our dolls and we played at a distance by video. (P48 girl, 8 years)

Well, we could play games at a distance on a computer, like I did with my grandmother. We played Battleship and Yum. If we don't cheat at Yum and that we really say what's on the dice, it can work. And umm, to play Battleship, it's really simple, we just have to talk. (P43 boy, 10 years)

I have Lego challenges that I like to make a Lego thing and then I show them how, I send them several pictures to show them how to build it and then that's it. And I send them some little ideas they could do to... we send each other little things so we don't get bored. We tell each other jokes. (P53 boy, 13 year)

Discussion

The COVID-19-related health measures taken in the spring of 2020 have led to a substantial reduction in children and adolescents' social contacts. The objective of this study was to document their perspectives on their socialization and friendships during the COVID-19 pandemic. The results show that participants greatly missed their friends, more than anything else during the pandemic. While they enjoyed other aspects of their lives during the lockdown (having more free time, seeing their parents and siblings for longer periods of time, doing activities with them that they never had the opportunity to do under normal circumstances), they still clearly expressed a significant loss in terms of friendships and relations with peers. This social contact deficit was present despite the fact that most had virtual contact with their friends and were typically well-surrounded by siblings or parents at home. Participants were often aware that they missed their friends even though they expressed being happy at home with their families. Thus, it appears from their perspectives that friendships cannot be replaced by family relationships, fun leisure activities at home, relationships with pets, or virtual communication. In describing what friendship means to them, participants explained why their friendships are unique and not interchangeable with other relationships. Friends are partners with whom it is easy and simple to play and with whom the act of playing goes without saying. Friends are also people with whom they can identify, who can understand them. Finally, through mutual support, friends are people who enrich their life but also to whom they can offer support and caring. Interestingly, these fundamental characteristics of friendship evoked by participants correspond closely to descriptions from the literature, many of which align with Parker and Asher's (1993) criteria including: (a) the extent to which the relationship offers children **opportunities for play, companionship**, and recreation; (b) the degree of **intimate** disclosure and exchange that characterizes the relationship; (c) the extent to which the friends **share, help, and guide** one

another; and (d) the extent to which children find the relationship **validating** and enhancing of self-worth. In their own words, the study participants refer to these same characteristics. The results suggest that definitional (and largely theoretical) characteristics of friendship represent values actually experienced and endorsed by children. Even at a young age, children can conjure specific examples of these characteristics in their friendship roles and relations. The context of the pandemic added a particular lens to the perspectives of the participants, who, by being deprived of their friends, seemed to become aware of the special nature of friendship and the fact that it cannot be replaced by other relationships.

A novel finding is that the importance of physical closeness in friendship emerged as a main theme for participants and is not represented in seminal descriptions of friendship characteristics. Bukowski and colleagues (1994) do include the characteristic of “closeness”, but this seems to refer to feelings of acceptance, validation and attachment, rather than to a physical parameter. Participants explicitly mentioned physical closeness and the importance of cuddling in particular. They felt that friendships definitely require face-to-face meetings. Expressions of affection are part of the friendship relationship for them, and they admitted to greatly missing this aspect. Since children have been unable to get physically close to their friends during at least part of the pandemic, it is logical that this emerges as an important factor. Future work could seek to determine whether this factor generalizes to settings beyond the pandemic. Participants also extensively emphasized the importance of friendship to “avoid loneliness”. Although they gave examples unrelated to the context of lockdown (“friends are important for not being alone at recess”), it is possible that a general sense of loneliness or isolation may have coloured their perspectives or that the particular context of the pandemic led them to highlight the importance of this characteristic. There is emerging evidence that feelings of loneliness have increased since the start of the pandemic (Groarke et al., 2020). Various factors increase children’s feelings of

loneliness, including peer acceptance and the quality of friendships (Asher & Paquette, 2003). The current findings add to this knowledge the perspectives of the children themselves, according to which friends prevent the experience of loneliness and underscore this element as critical in the meaning of friendship.

School closures led children and adolescents to reflect on the role that school plays in their development and social lives and constitutes a novel aspect of the findings. They listed benefits of school, such as that it offers diverse and multiple opportunities to socialize and engage in a range of types of learning. They emphasized that the school context facilitates daily contact with their friends, but also offers socialization opportunities they might not find elsewhere such as being around same-age peers (who are not necessarily friends) or being in contact with younger or older children and teachers. Moreover, these opportunities for socialization are not only experienced at recess or lunchtime but take place between students during class and in response to what happens in class, which is one of the reasons they prefer in-person schooling. Experts have previously identified the benefits of school attendance for social and psychological development (Wentzel, 2015), showing for example that the unique social climate experienced by children in school contributes to their psychological well-being and academic performance (Flook, Repetti, & Ullman, 2005). Without being questioned directly on this theme, participants identified social benefits of schooling and this provides crucial elements in our reflection on how to counter the adverse effects of school closures. Together, the results shed light on the little-heard perspectives of children and adolescents on what school provides to them and how it differs from other living environments.

Finally, participants talked about their experience with virtual means of communication. They appreciated the possibilities offered by virtual tools, but in general deemed them unsatisfactory. A central realisation was their preference for face-to-face interactions. While

many explained this by the fact that virtual platforms do not allow them to play or “really be with” others, a substantial proportion identified limitations that relate to socio-cognitive factors. For instance, they referred to lack of warmth or spontaneity in their virtual interactions, which could be associated with limitations of virtual interfaces for perceiving, interpreting or analyzing social cues (Beaudoin & Beauchamp, 2020). Some mentioned more frequent awkward moments in their virtual conversations, fewer moments of laughter, or difficulties perceiving non-verbal social cues, such as facial expressions and emotions, or difficulties interpreting the intentions of the speaker. These comments are reminiscent of emerging findings suggesting that COVID-19-related social isolation has an effect on social cognition, including poorer facial emotion recognition (Bland et al., 2020). Their study further suggests a link between social isolation, social cognitive skills, and mental health. The full impact of putative alterations in youth’s ability to process social information is not yet known but could be a fertile area of investigation as organisations consider both the benefits and limitations of virtual activities.

Limitations

Homogeneity of the participant sample is the main limitation of this study. Most participants came from favorable socio-economic environments and were predominantly Caucasian and thus are not representative of all families. Capturing the full range of experiences and attitudes about socialization during the pandemic will require research with a broader, more representative sample. School closures and online interactions may have been experienced differently depending on socio-economic status. Families from lower socio-economic backgrounds may have limited access to computers, Internet, books, and have less time and fewer resources to face pandemic-related stressors such as loss of employment and home schooling (Masonbrink & Hurley, 2020).

Conclusions

The study provides potential loci for intervention and policy development by highlighting important priorities and pitfalls associated with social isolation in children and adolescents. Gathering children and adolescents' own perspectives on socialization and friendship during this unprecedented period fosters an understanding of how their relationships were transformed during the COVID-19 pandemic, and also how they perceive their social relationships in general, thus informing both on the consequences of the pandemic on social and psychological health, but also contributing to fundamental understanding of social competence formation during childhood. The exceptional context of school closures also provides an opportunity for societal reflection on the role of schools in children's social development.

Annexe

Réflexions additionnelles découlant du projet d'essai

A. Précisions théoriques

Angle théorique et apport unique de l'amitié

L'importance des relations avec les pairs dans le développement des enfants et des jeunes est solidement démontrée depuis longtemps. Plusieurs modèles théoriques proposent en effet que différentes caractéristiques des relations avec les pairs contribuent au développement de l'enfant. Par exemple, la qualité des amitiés dans l'enfance est associée à une meilleure estime de soi (Keefe & Berndt, 1996; Kingery, Erdley, & Marshall, 2011) et une meilleure santé mentale à l'âge adulte (Narr, Allen, Tan, & Loeb, 2019). Toutefois, les études portant sur le sujet ont souvent évalué différentes caractéristiques des relations avec les pairs pouvant être bénéfiques dans le développement de l'enfant, sans nécessairement se pencher sur la question de l'amitié en tant que telle. Par exemple, l'acceptation par les pairs, la quantité de relations avec les pairs ou la présence de conflits dans les relations ont été étudiées dans l'angle de leurs conséquences dans le développement futur de la personne. Toutefois, la seule présence d'amitiés dans la vie de l'enfant aurait des effets positifs dans son développement (Erdley et al., 2001) et cet angle théorique a servi d'ancrage au projet de recherche présenté ici.

Les modèles présentés par Parker et Asher (1993) et Bukowski et al. (1994) montrent que l'amitié repose sur des caractéristiques précises, telles que la réciprocité et la validation, qui se révèlent fondamentales dans le développement de tout individu. Par exemple, une étude récente montre que le fait de sentir de l'authenticité dans la relation d'amitié était lié à une vision plus positive d'eux-mêmes chez les adolescents, qui se sentaient également moins seuls à l'école (Peets & Hodges, 2018). L'amitié engendrerait des contributions uniques dans la prédiction de

plusieurs facteurs d'ajustement et de santé mentale, comme le sentiment de solitude (Bukowski et al., 1994; Parker & Asher, 1993), la dépression (Oldenburg, 1997; Vernberg, 1990), et l'estime de soi (Bishop & Inderbitzen, 1995; Townsend, McCracken, & Wilton, 1988), indépendamment de l'influence d'un groupe de pairs. Par exemple, les enfants qui subissent du rejet à l'école, mais bénéficient de la présence d'amitiés stables se sentiraient moins seuls que ceux qui ne peuvent pas identifier au moins une amitié mutuelle (Sanderson & Siegal, 1995). Les enfants sans meilleur ami se sentent également plus seuls que ceux ayant un meilleur ami, indépendamment du niveau d'acceptation qu'ils reçoivent de la part de leurs pairs (Bukowski, Hoza, & Boivin, 1993; Parker & Asher, 1993). Une étude longitudinale sur une période de 12 ans a même montré que la présence d'une symptomatologie dépressive était associée de façon significative avec l'absence d'amitiés durant la préadolescence (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998), même lorsque l'on contrôlait pour la variable de rejet par les pairs. L'amitié constituerait donc un facteur de protection très important, pouvant atténuer le stress vécu par les individus de tous les âges (Parker, Rubin, Price, & DeRosier, 1995).

C'est donc la combinaison unique de plusieurs caractéristiques précises et présentes dans l'amitié qui constituerait une base fondamentale au développement optimal de l'individu. Il n'est toutefois pas toujours aisé de mesurer et même de définir ces concepts. La question de la définition exacte de l'amitié a ainsi fait l'objet de plusieurs études, de même que celle de la mesure de la présence d'amitiés véritables chez les enfants. Ainsi, certains auteurs ont mesuré le nombre d'amitiés réciproques (Bukowski et al., 1994), d'autres le nombre de fois où des camarades de classe ont dit aimé jouer avec l'enfant (Howes, 1990), ou encore le comportement prosocial ou antisocial des amis pour vérifier si les comportements des amis sont similaires. D'autres composantes telles que la présence de conflits et les différences entre les caractéristiques des amitiés et des autres

relations avec les pairs ont été étudiées (Newcomb & Bagwell, 1995). Le modèle proposé par Erdley propose plutôt que la présence d'amitié dans la vie de l'enfant joue un rôle essentiel et ne peut être remplacé par aucun autre type de relations. Ce postulat amène à réfléchir aux fonctions exactes jouées par l'amitié et qui pourraient expliquer ces conséquences positives. Quelques auteurs (Furman & Robbins, 1985) ont montré que l'affection mutuelle et la présence d'intimité (partager des secrets et des confidences) amenaient les enfants et adolescents à avoir le sentiment d'être compris et accepté, à éprouver de la confiance ainsi qu'une impression de sécurité, découlant de la conviction de pouvoir compter sur quelqu'un en cas de besoin. Le réconfort prodigué mutuellement serait ainsi une source de soutien émotionnel important mais permettrait également à l'enfant de se sentir important et de développer l'idée qu'il est utile à un autre individu. Ces apprentissages contribueraient ensuite à la construction d'une estime de soi positive. Ces éléments ne seraient pas présents, ou avec beaucoup moins d'intensité, dans les autres relations sociales et contribueraient à la spécificité de l'amitié.

Cette perspective de l'amitié comme étant une relation singulière, non interchangeable et dont la seule présence dans la vie de l'enfant contribue directement à son développement a guidé la création de la grille d'entrevue. L'inclusion de questions comme : « pourquoi l'amitié est-elle importante pour toi? », ou « est-ce que tes frères et sœurs sont comme des amis? » visait à explorer la concordance (ou non) entre les points de vue des enfants et adolescents et les conclusions théoriques sur l'amitié. De plus, étant donné l'importance de l'amitié dans le développement de l'enfant, il devenait essentiel de chercher à mieux comprendre les bouleversements sociaux provoqués par la pandémie de COVID-19 et ses effets possibles sur la perception des relations d'amitié.

La socialisation chez les enfants et adolescents

L'importance de la socialisation. En plus des facteurs spécifiques liés à l'amitié décrits ci-dessus, les amitiés contribuent plus largement à la socialisation des enfants et adolescents. La socialisation inclut les relations avec des amis intimes, mais aussi à l'intérieur d'un groupe d'amis ou de pairs. Les bénéfices de la socialisation, entre autres dans la construction de l'identité, ont été bien démontrés dans la littérature. La socialisation permettrait entre autres la consolidation du sentiment d'être reconnu et accepté dans un groupe. Le fait de pouvoir participer et fournir son aide dans un groupe permettrait à l'enfant de se sentir compétent, de mieux se connaître et d'être conscient de sa valeur (Furman & Robbins, 1985). La socialisation et les différents liens sociaux sont fondamentaux dans la vie de tous les individus. La plupart des comportements humains impliquent en effet une interaction sociale. De tous les animaux sociaux, les humains sont ceux qui développent les capacités sociales les plus complexes. Les stimuli et environnements sociaux exigent des individus qu'ils acquièrent et affinent un large éventail de capacités au cours de leur développement, leur permettant de percevoir, reconnaître, traiter, interpréter et répondre à des signaux sociaux souvent subtils, multiples, contradictoires et changeants (Kennedy & Adolphs, 2012). Le perfectionnement de ces diverses capacités contribue à la compétence sociale, elle-même essentielle à la capacité d'un individu à développer des relations durables et liée à de nombreux bienfaits psychologiques.

La pandémie de COVID-19 et la socialisation. Les mesures de restrictions liées à la pandémie de COVID-19 sont susceptibles d'avoir des conséquences sur les liens sociaux et d'affecter directement la socialisation des individus. Si les règles strictes d'isolement social et de confinement liées à la COVID-19 ont le potentiel d'affecter la socialisation des adultes, elles sont possiblement encore plus susceptibles d'avoir un impact sur la socialisation des enfants et des

adolescents. La pandémie de COVID-19 et les mesures de restrictions qui ont suivi ont en effet bouleversé l'environnement social des enfants et des adolescents. Alors que les adultes ont souvent conservé leurs liens sociaux grâce au maintien de leur activité professionnelle et de leurs relations amicales et familiales grâce aux moyens de communication virtuels, les enfants avaient souvent, quant à eux, une faible habitude de l'utilisation de ces moyens virtuels. Les amitiés chez les enfants ont aussi tendance à être moins stables chez les plus jeunes. Ainsi, des chercheurs ont montré que 50 % des amitiés des enfants de 5 ans étaient stables pendant une période d'une année scolaire, alors que ce taux était de 75% chez les enfants de 10 ans (Rubin et al., 2005). De plus, les amitiés construites dans un seul contexte (par exemple à l'école) seraient moins stables que les amitiés qui se vivent dans plusieurs contextes (par exemple, les amitiés entre des enfants qui passent du temps ensemble à l'intérieur et en dehors de l'école) (Chan & Poulin, 2007). Ces résultats montrent que certaines amitiés chez les enfants, surtout les plus jeunes, sont plus instables et donc plus à risque d'être affectées pendant la pandémie. Les occasions de socialisation des enfants se sont également trouvées encore plus réduites que celles des adultes. En effet, la fréquentation de leur cercle d'amis et de connaissances est souvent plus dépendante de rencontres organisées par des adultes (par exemple au parc, dans des activités de loisirs ou autres), activités qui ont été arrêtées de façon radicale pendant la pandémie. Surtout, les fermetures des écoles, de mars à septembre 2020 dans le cas des élèves de la grande région de Montréal, ont restreint de façon importante les opportunités sociales des enfants et des adolescents. Il est connu que la majorité des amitiés pendant l'enfance et l'adolescence se forment entre des jeunes du même âge et de la même école (Rubin et al., 2007), ce qui laisse supposer que les fermetures d'école ont pu avoir un effet direct sur la création et le maintien des liens d'amitiés entre les enfants. Alors que la vie quotidienne des enfants est généralement composée principalement d'interactions sociales et de possibilités de traitement de l'information

sociale, que ce soit avec des pairs dans le cadre de la garderie ou de l'école, ou à la maison avec les frères et sœurs et les parents, la pandémie a entraîné un bouleversement important de leur vie sociale, qui a été réduite à leur environnement familial, et uniquement à des contacts virtuels (appels téléphoniques ou vidéos) avec leur famille étendue ou leurs amis.

La compétence sociale. Cette nouvelle réalité sociale est susceptible d'avoir des effets sur le développement social des enfants et adolescents. En effet, la quantité et la qualité des interactions sociales sont associées, directement ou indirectement, au développement social (Berndt, 2002; Umberson & Montez, 2010). Les interactions sociales offrent aux enfants des occasions régulières d'exercer leur compétence sociale et d'apprendre à développer leur compréhension sociale (Carpendale & Lewis, 2004). La compétence sociale peut être définie comme regroupant les « aptitudes nécessaires pour initier et entretenir des relations qui procurent du soutien et de la satisfaction », ainsi que les « dispositions personnelles qui régissent l'utilisation de ces compétences » (Mallinckrodt, 2000). La compétence sociale, définie également comme la capacité à fonctionner efficacement dans des situations sociales et interpersonnelles (Guli, Semrud-Clikeman, Lerner, & Britton, 2013), se développe dès la petite enfance et devient plus complexe tout au long de l'enfance et de l'adolescence (Blakemore, 2008). La capacité à transformer une relation sociale superficielle en une amitié solide, la capacité à développer une intimité émotionnelle avec une autre personne et la capacité à résoudre des conflits relationnels sont des exemples de compétences sociales complexes (Mallinckrodt, 2000). Le développement adéquat des compétences sociales est essentiel à la capacité d'une personne à former et à développer des relations durables et à interagir avec ses pairs (Beauchamp & Anderson, 2010), et peut prédire la réussite scolaire (Blakemore, 2012; Romano et al., 2010) et une meilleure santé mentale à l'adolescence et à l'âge adulte (Buhs & Ladd, 2001; Clausen, 1991; Lee et al., 2010;

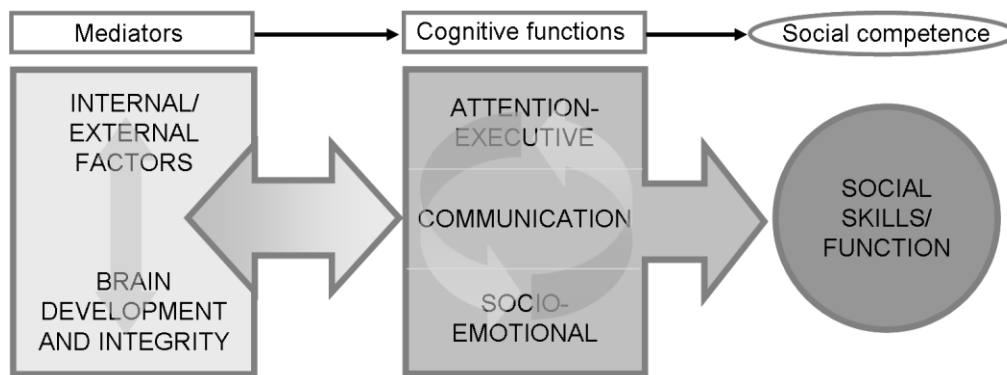
Spitzberg, 2003). Une compétence sociale adéquate aiderait également à maintenir une meilleure estime de soi (Frankel & Myatt, 1996). À l'inverse, lorsque les capacités sociales ne se développent pas de manière appropriée, les conséquences peuvent aller de légères déficiences fonctionnelles ou des malaises dans les situations sociales (par exemple, un enfant a du mal à communiquer de manière adéquate sur le terrain de jeu et a donc moins d'amis) à des comportements externalisés, tels que l'agressivité, ou des difficultés relationnelles entraînant des conflits avec les pairs ou les adultes (Farmer & Bierman, 2002). Les adolescents ayant une moins bonne compétence sociale auraient par exemple tendance à adopter plus souvent des comportements abusifs envers leurs parents (Contreras & Cano, 2016). Une compétence sociale inadéquate serait également un facteur de risque pour plusieurs difficultés sociales telles que le rejet par les pairs (Newcomb et al., 1993) et l'anxiété sociale (Chen et al., 2020). Les lacunes sur le plan du développement social mettent ensuite les enfants et les adolescents à risque de développer divers comportements mésadaptés (violence, délinquance, toxicomanie) pouvant aller jusqu'à la criminalité à l'âge adulte (Palmer & Hollin, 1999; Stevenson & Goodman, 2001). Les conséquences des difficultés sociales se retrouvent également sur le plan psychologique et physique puisque les enfants ayant tendance à être plus rejetés ou plus isolés pendant l'enfance auraient à l'âge adulte une moins bonne santé physique et psychologique (Lacey et al., 2014). Une moins bonne compétence sociale perçue pendant l'enfance serait aussi associée à des symptômes dépressifs pendant l'adolescence (Lee et al., 2010).

Une compétence sociale adéquate dépend d'un certain nombre de facteurs tels que les opportunités de s'engager dans des interactions sociales et d'acquérir de l'expérience dans la résolution des conflits. Un modèle bio-psycho-social (Figure 1) proposé par Beauchamp et Anderson (2010) fournit un cadre conceptuel pour comprendre le développement de la

compétence sociale et met en évidence les nombreuses variables propres à l'individu (intrinsèques) ou à l'environnement (extrinsèques) qui contribuent au fonctionnement social, y compris les variables liées à l'enfant (le tempérament, les caractéristiques physiques), ou à son environnement (la culture, le statut socio-économique, les opportunités sociales, l'expérience et les connaissances), ainsi que les variables socio-cognitives (la théorie de l'esprit, l'empathie, la reconnaissance des émotions, la communication sociale). Parmi celles-ci, les facteurs extrinsèques tels que les possibilités de s'engager dans des interactions sociales et d'acquérir de l'expérience en matière de résolution des conflits et de comportement prosocial sont essentiels au développement social, car ils permettent une « pratique » sociale régulière et offrent des occasions d'établir et de développer des amitiés et des relations de grande qualité de manière plus générale (Callaghan & Corbit, 2018; Seni, Tran, Vera, & Beauchamp, en révision). En outre, la maturation des compétences sociales cognitives telles que la reconnaissance des affects, l'empathie et la théorie de l'esprit (la capacité à adopter le point de vue d'autrui) nécessite une exposition aux caractéristiques complexes et dynamiques typiques des vrais visages humains et ne sera probablement possible que par le biais d'interactions sociales réelles (Beauchamp, 2017). Les interactions sociales réelles vécues à l'école, au parc, lors des activités de loisirs organisés et des sports, représentent pour les enfants et les adolescents une source essentielle d'apprentissages sociaux et permettent la création et le maintien de relations d'amitié durables. Sans ces interactions, les enfants ne peuvent développer les habiletés nécessaires pour naviguer harmonieusement dans le monde social. Ces habiletés sont diverses et complexes et elles ne peuvent être maîtrisées qu'à force d'être exercées : savoir trouver sa place et s'exprimer dans un groupe, imaginer une façon constructive de régler un conflit, interagir avec des personnes d'âges différents ou en position d'autorité, reconnaître les indices non verbaux de son interlocuteur, démontrer de l'empathie pour un pair, identifier les codes sociaux propres à un environnement en

particulier. Ainsi, il est logique de penser que les restrictions sociales et physiques engendrées par la pandémie aient pu avoir une répercussion importante sur le développement de la compétence sociale des enfants et adolescents. Par exemple, pour les adolescents, la fermeture des écoles et la distanciation sociale peuvent être particulièrement difficiles. En effet, lors de cette période, les adolescents développent leur indépendance et commencent à privilégier les relations avec leurs pairs plutôt qu’avec leurs parents (Blakemore, 2008; The Lancet Child Adolescent Health, 2020). La perturbation de ces relations peut poser des problèmes importants pour le bien-être des adolescents, en les privant d’une source fondamentale de soutien émotionnel et en limitant leurs possibilités de s’identifier à un groupe et ainsi normaliser leurs sentiments et leurs expériences de vie. Les adolescents doivent également faire le deuil de certains rites de passage ayant dû être annulés et renoncer à se rassembler lors d’activités sociales qui leur permettent habituellement de développer leur identité et d’apprendre à mieux se connaître.

Figure 1. Le modèle socio-cognitif d’intégration des habiletés (SOCIAL)



Les effets de l’âge de l’enfant sur son développement social

La question de l’amitié dans l’enfance ne peut être étudiée sans prendre en considération le stade développemental et l’âge des enfants. En effet, selon une perspective développementale, certains

besoins émergent à certains stades de développements précis, qui sont associés à des types de relations et des compétences sociales spécifiques (Sullivan, 1953). Ces compétences sociales se développeraient d'ailleurs à travers les relations propres à chaque stade développemental (Buhrmester & Furman, 1986). Le modèle proposé par Sullivan (1953) suggère que la personnalité d'un individu est modelée au fil du temps par ses relations avec les autres, relations qui évoluent en fonction des stades de développement. Selon Sullivan, les besoins sociaux sont cumulatifs, c'est-à-dire que les nouveaux besoins qui émergent à mesure que l'enfant grandit ne remplacent pas les anciens, mais s'additionnent à ceux-ci. Les besoins sociaux évoluent donc selon le stade de développement et passent ainsi d'un besoin d'affection et de proximité physique chez les jeunes enfants (0-2 ans), puis d'un besoin de camaraderie (2-6 ans), d'un besoin d'acceptation (6-9 ans), d'un besoin d'intimité (9-12 ans) et enfin de besoins liés à la sexualité (12-16 ans). Durant cette évolution, la source principale servant à combler ces besoins change également. Au départ, les figures parentales comblent l'ensemble des besoins sociaux de l'enfant, qui, graduellement, recherche la compagnie de ses pairs, qui deviennent eux-mêmes progressivement une source essentielle pour combler les besoins sociaux à l'adolescence. Selon ce modèle, l'amitié devient véritablement significative lors de la préadolescence (9-12 ans), période lors de laquelle le besoin d'intimité interpersonnelle devient prépondérant et surpasse le besoin d'acceptation, alors principalement comblé par la participation dans un groupe de pairs. Les amitiés lors de la préadolescence sont caractérisées par la sensibilité aux besoins de l'autre et la recherche de satisfaction mutuelle. Les amitiés procurent aux enfants de cet âge une forme de validation, exprimée par la réalisation qu'ils partagent des intérêts, des espoirs, des peurs en commun et que ces sentiments sont valides. À cet âge également, les enfants peuvent tirer d'une relation d'amitié la conviction de leur propre valeur personnelle, grâce à la réalisation qu'ils sont importants pour leur ami. Les compétences sociales telles que les habiletés de collaboration, de

compromis, de dévoilement de soi, de prise de perspective, d'empathie et d'altruisme seraient apprises dans le cadre des relations d'amitié (Buhrmester & Furman, 1986; Sullivan, 1953).

Les résultats de cette étude montrent effectivement que les enfants perçoivent leurs relations d'amitié différemment en fonction de leur âge. Cela était par exemple visible dans la description de ce qu'ils font avec leurs amis. Les plus jeunes décrivaient plutôt des jeux partagés dans un esprit qu'on peut qualifier de « camaraderie », ou d'interactions dans un groupe de pairs du même âge. Les enfants légèrement plus âgés racontaient plutôt des activités de partage d'intérêts communs avec un ou deux pairs du même âge et du même sexe, alors que les préadolescents ou les adolescents décrivaient souvent des activités dans lesquelles on retrouve une forme d'intimité plus profonde (discussion au téléphone ou sur les réseaux sociaux, partage de confidences, etc.). Toutefois, une constatation intéressante de cette étude est liée au fait que malgré leurs différences d'âge et de stades de développement, il a été possible d'identifier des points communs à travers leurs perspectives, en lien avec les fonctions que l'amitié joue dans leur vie. Tel que mentionné dans la discussion de l'article, ces fonctions étaient d'ailleurs similaires à ce qui est décrit dans la littérature sur le sujet. Ainsi, le partage de temps de qualité, l'identification avec les pairs, la possibilité d'une relation égalitaire et bidirectionnelle étaient des éléments rapportés tant par les enfants plus jeunes que par les adolescents. Bien sûr, les participants décrivaient ces éléments de façon différente selon leur âge mais il était possible de trouver des exemples de ces éléments dans leur discours. Par exemple, un participant de 8 ans a décrit sa vision de l'amitié en expliquant que son ami « aime les Pokemon, comme lui », alors qu'une participante de 13 ans a expliqué que l'amitié « lui procure un support différent de (sa) famille, parce qu'(elle) peut parler de choses différentes avec ses amies puisqu'elles ont vécu les mêmes choses qu'elle à la même époque, et qu'elles s'identifient à ce que vivent les autres ». Ces éléments font référence à l'identification avec les pairs, qui est l'une des fonctions principales de

l'amitié (Bukowski et al., 1993, 1994; Parker & Asher, 1993), également décrite dans la littérature. Même si les enfants plus jeunes n'avaient pas les mots ou le degré d'introspection nécessaire à la réflexion plus profonde des adolescents, ils décrivaient tous le même phénomène. Les adolescents étaient souvent en mesure de décrire par exemple le fait que cette identification avec les pairs leur procure un sentiment de validation et d'acceptation, mais même les enfants les plus jeunes étaient souvent en mesure d'observer par exemple les caractéristiques qui font que les amitiés sont différentes des autres relations sociales. Ils constataient aussi, en étant amenés à réfléchir à la question, que ces éléments (le fait que leurs amis leur ressemblent, les comprennent) leur plaisaient.

B. Précisions méthodologiques

Détails sur le processus de validation du codage

Suivant l'approche de l'analyse thématique en psychologie de Braun et Clarke, le codage était vu comme un processus collaboratif, qui peut être réalisé par un ou plusieurs codeurs, mais sans que l'accord entre les codeurs ne soit mesuré avec le Kappa de Cohen. En effet, plusieurs auteurs sont d'avis que la méthode utilisant le Kappa de Cohen, ainsi que l'utilisation de codes fixes et rigides font référence à des méthodes d'analyse qualitative se rapprochant plus du positivisme et de l'analyse quantitative (Boyatzis, 1998; Braun & Clarke, 2013; Morse, 1997; Yardley, 2008). La recherche d'un accord entre les codeurs suivant la méthode du Kappa de Cohen pourrait d'ailleurs, selon certains auteurs, conduire à un codage superficiel des données dans l'espoir d'augmenter les chances d'une bonne fidélité inter-codeurs, ou encore à un codage moins précis puisque les codeurs se soucient plus de coder de la même façon que les autres, plutôt que de coder de la façon la plus pertinente possible (Braun & Clarke, 2006; Yardley, 2008).

Dans le cas de la présente étude, la position qui a été adoptée est celle, commune aux méthodes découlant du paradigme constructiviste-interprétativiste, du chercheur en tant que « co-constructeur » de la signification des données et partie prenante de l'interprétation de ces données (Morrow, 2005). À ce titre, une part de subjectivité n'était pas perçue d'emblée comme problématique mais comme faisant partie du processus de recherche. Il était toutefois nécessaire pour les chercheurs de reconnaître leurs propres biais et leur subjectivité, d'en prendre conscience et d'en tenir compte, pour en réduire l'impact lors de l'analyse des données. Pour ce faire, des discussions d'équipe étaient régulièrement organisées, au cours desquelles chaque intervieweur et codeur était appelé à donner ses premières impressions, tant sur le contenu des entretiens, que sur les codes et les thèmes sélectionnés. La spontanéité lors de ces réflexions était encouragée, de même que la discussion et la remise en question du travail accompli (grille de codage, codes, thèmes). Ces rencontres servaient à prendre conscience des idées préconçues que les membres de l'équipe pouvaient avoir sur les données, sur le phénomène étudié ou sur les participants et à y réfléchir ensemble de façon critique et active. Ces différents biais et idées préconçues pouvaient ensuite plus facilement être mis de côté lors de l'analyse des données.

Les discussions mentionnées ci-dessus avaient aussi pour objectif de s'assurer que les deux codeuses avaient la même compréhension de la grille de codage et de chacun des codes. Chacun des codes avait été défini précisément et expliqué en détails par la doctorante responsable du codage, à la deuxième codeuse. Des vérifications périodiques de l'accord étaient réalisées (Guest & MacQueen, 2008). Ainsi, la doctorante responsable du codage vérifiait le codage de l'autre codeuse afin de s'assurer de la conformité du codage. Ce processus de vérification a été réalisé sur plus de 50% des entrevues codées par la deuxième codeuse. De plus, lors du processus de codage, une stratégie réflexive a été utilisée (Morrow, 2005), sous la forme d'une consultation régulière et active avec les membres de l'équipe de recherche et ce, lors de toutes les étapes du

codage. Les membres de l'équipe servaient alors de « *peer debriefers* » (débriefing par les pairs), pouvant à la fois faire l'avocat du diable ou encore confirmer une impression, proposer des interprétations alternatives ou susciter la réflexion en pointant des incongruités ou des faiblesses.

Enfin, toujours pour assurer la rigueur scientifique de l'analyse, les critères scientifiques propres au devis qualitatif ont été respectés (Drapeau, 2004; Poupart et al., 1997). Ainsi, la validité interne a été assurée par la constante vérification, lors des entrevues, que l'intervieweur avait bien compris les paroles et les propos de l'enfant. De plus, un des deux enfants ayant répondu aux questions de l'entretien de façon préliminaire a participé à une discussion informelle afin de vérifier ce qu'il pensait des thèmes qui ressortaient de l'analyse à ce moment-là. Les thèmes principaux correspondaient à l'expérience vécue par cet enfant. La validité externe était quant à elle assurée par un nombre suffisamment élevé de participants dans l'échantillon, ce qui permettait de prendre en compte toute la richesse et la complexité du sujet d'étude. Le fait d'avoir un nombre suffisamment élevé de participants dans chaque tranche d'âge augmentait également la représentativité de l'échantillon. Enfin, le critère de fiabilité était lui aussi respecté puisqu'une autre chercheuse a effectué une analyse d'une partie des données brutes et cette analyse a donné un résultat comparable à celui obtenu par la doctorante responsable du codage.

Détails sur la construction de la grille d'entrevue

Suivant l'objectif de documenter les perspectives des enfants et adolescents concernant l'impact de la pandémie de COVID-19 sur leur vie sociale et leurs amitiés, l'entretien semi-dirigé a été construit de façon à permettre l'émergence de thèmes inattendus. Les questions étaient ouvertes et les participants étaient invités à élaborer leurs réponses. Les participants n'étaient pas interrompus s'ils abordaient un sujet ne faisant pas partie des questions de l'entretien. Dans le but de favoriser l'élaboration des réponses, les intervieweurs demandaient des clarifications ou un

approfondissement aux participants lorsque leurs réponses n'étaient pas élaborées spontanément (en utilisant par exemple l'approche dite du « *naïve inquirer* » (chercheur « naïf ») (Morrow, 2005): « pourquoi ce n'est pas pareil quand tu vois tes amis en personne? ». Des exemples étaient proposés aux participants s'ils éprouvaient de la difficulté à élaborer une réponse. Les participants étaient également encouragés à donner des exemples si cela permettait une réponse plus complète. Les questions étaient courtes, tant pour tenir compte de l'âge des participants que pour assurer la profondeur des réponses. Plusieurs auteurs ont en effet montré que des questions courtes, de même que le fait de vérifier et de clarifier les réponses avec les participants durant l'entretien favorisaient l'obtention de réponses plus riches et spontanées (Kvale, 1996; Morrow, 2005). La construction de l'entretien semi-dirigé a été réalisée en collaboration avec plusieurs cliniciens-chercheurs expérimentés et une révision en a été faite par l'équipe de recherche qui regroupait 10 personnes. Les questions ont été choisies en fonction de leur simplicité et de leur potentiel de susciter l'élaboration des perspectives des participants sur leur socialisation pendant la pandémie de COVID-19.

L'entretien a préalablement été testé avec deux enfants d'âges différents pour en vérifier la pertinence et pour assurer qu'il permettait réellement de documenter la façon dont les participants comprenaient leur propre socialisation et leur expérience de la pandémie. La grille a été modifiée en fonction des réponses données lors de ces deux entretiens préalables. Plus précisément, les entretiens qualitatifs semi-structurés comportaient 15 questions portant sur différents thèmes, tels que la perception de l'amitié, les changements dans les interactions sociales pendant le confinement, l'expérience de la communication virtuelle et les perspectives sur ce que les participants avaient aimé ou n'avaient pas aimé depuis le début de la pandémie. Les 15 questions comportaient des sous-questions. Les entretiens duraient entre 10 et 20 minutes. Lors de la réalisation des entretiens, les intervieweurs prenaient le temps de mettre le participant

à l'aise en utilisant l'humour, par exemple, et reformulaient au besoin les questions pour s'adapter à son niveau de compréhension. Le participant était invité à poser des questions et à manifester son incompréhension des questions, le cas échéant. Le principe de « co-construction » décrit plus haut, sous-tendait également l'élaboration de la grille d'entrevue, à travers l'idée que le chercheur et le participant produisent ensemble des résultats, par leur réflexion commune et interactive. L'entretien semi-structuré utilisé dans cette étude a ainsi été construit de façon à susciter l'élaboration des participants quant à leurs perspectives personnelles et à leur interprétation de l'expérience vécue lors de la pandémie. L'interaction et la co-construction étaient également favorisées, entre les intervieweurs et les participants, grâce à l'ajout de sous-questions et à l'emphase mise sur la signification que les participants accordaient aux différents enjeux abordés.

Gestion des biais méthodologiques

Tel que mentionné ci-dessus, plusieurs démarches ont été intégrées dans le but de réduire l'impact des biais possiblement présents chez les chercheurs. D'autres biais potentiels doivent également faire l'objet d'une discussion. Par exemple, le fait que les questions de la grille d'entrevue abordent directement le thème de l'importance de l'amitié (« pourquoi l'amitié est-elle importante pour toi? ») a pu orienter les réponses des enfants. Certains enfants ne considérant pas que l'amitié est importante auraient ainsi pu être amenés à donner une réponse éloignée de leur opinion véritable. Bien qu'il soit nécessaire de reconnaître ce biais de désirabilité sociale, il faut aussi préciser que les thématiques en question étaient centrales au projet de recherche et devaient être abordées dans les entrevues. De plus, un certain niveau de désirabilité sociale est presque toujours présent dans ce type de recherche et il est pratiquement impossible de l'éliminer complètement. Toutefois, des recherches futures devraient inclure des questions plus neutres,

dans le but de vérifier dans quelle proportion les enfants considèrent véritablement que l'amitié est importante pour eux. De façon générale, d'autres questions auraient pu être ajoutées pour élargir les thématiques abordées. Un questionnaire de désirabilité sociale pourrait également être éventuellement administré pour en mesurer l'importance chez les enfants.

Autres limites de l'étude

En plus des limites identifiées dans l'article, le biais de l'échantillon devrait être discuté plus en détails, étant donné son impact possiblement important sur les résultats de recherche. Le recrutement des participants s'est fait grâce à des annonces dans les médias sociaux, mais également grâce au bouche-à-oreille et par l'entremise du recrutement par « boule de neige » ou par réseau. Cette technique implique qu'un participant déjà recruté propose un participant potentiel au chercheur. Cette méthode a l'avantage de faciliter un recrutement rapide de plusieurs participants. Toutefois, cette méthode de recrutement mène inévitablement à un échantillon plus ou moins homogène. Les participants faisaient donc majoritairement partie d'un groupe social similaire. Ainsi, la plupart des participants étaient issus d'environnements socio-économiques favorables, étaient majoritairement de race blanche et n'étaient donc pas représentatifs de toutes les familles. Il sera fondamental, dans les recherches futures, de tenter d'explorer la gamme complète des expériences et des attitudes à propos de la socialisation pendant la pandémie, en interrogeant des enfants et adolescents provenant de divers milieux. Le statut socio-économique, le lieu de vie (urbain ou rural par exemple), le type de famille (enfants uniques, familles séparées, recomposées), les stressors vécus au quotidien (perte d'emploi, accès limité à Internet ou à des ordinateurs, insécurité financière) sont quelques-uns des facteurs ayant influencé comment les fermetures d'écoles peuvent avoir été vécues par les enfants et les adolescents. Il a été démontré que les enfants et les adolescents plus vulnérables (sur le plan social, environnemental ou éducationnel) étaient plus susceptibles de connaître des répercussions négatives en lien avec la

pandémie de COVID-19 et les mesures de restrictions (fermetures d'école entre autres) (Whitley, Beauchamp, & Brown, 2021). Une prochaine étape pourrait être de se rendre directement dans les écoles, par exemple, et interroger un grand échantillon représentatif d'enfants. La comparaison avec les perspectives d'enfants vivant dans d'autres régions du monde est également fort intéressante et mériterait plus d'attention scientifique. On peut par exemple supposer que certains thèmes seront communs aux différentes régions, tels que la privation des contacts physiques et les sentiments négatifs qui en découlent (« je m'ennuie des câlins »), alors que d'autres varieront selon les mesures de restrictions imposées et les facteurs de protection présents ou non dans la vie de ces enfants. Les leçons à tirer pourraient alors être générales ou plus spécifiques, mais demeureront extrêmement utiles pour limiter les effets négatifs qu'une prochaine pandémie pourrait avoir sur les enfants et les adolescents.

Références

- Asher, Steven R., & Paquette, Julie A. (2003). Loneliness and Peer Relations in Childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75-78. doi:10.1111/1467-8721.01233
- Bagwell, Catherine L, Newcomb, Andrew F, & Bukowski, William M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child development*, 69(1), 140-153.
- Beauchamp, Miriam H. (2017). Neuropsychology's social landscape: Common ground with social neuroscience. *Neuropsychology*, 31(8), 981-1002. doi:10.1037/neu0000395
- Beauchamp, Miriam H., & Anderson, Vicki. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64. doi:10.1037/a0017768
- Beaudoin, Cindy, & Beauchamp, Miriam H. (2020). Social cognition. In *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 173, pp. 255-264): Elsevier.
- Berndt, Thomas J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-10. doi:10.1111/1467-8721.00157
- Bishop, Julia A, & Inderbitzen, Heidi M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 15(4), 476-489.
- Blakemore, Sarah-Jayne. (2008). The social brain in adolescence. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(4), 267-277.
- Blakemore, Sarah-Jayne. (2012). Imaging brain development: the adolescent brain. *Neuroimage*, 61(2), 397-406.
- Bland, A. R., Roiser, J. P., Mehta, M. A., Sahakian, B. J., Robbins, T. W., & Elliott, R. (2020). COVID-19 induced social isolation; implications for understanding social cognition in mental health. *Psychological Medicine*, 1-2. doi:10.1017/S0033291720004006
- Bowen, Glenn A. (2008). Naturalistic inquiry and the saturation concept: a research note. *Qualitative Research*, 8(1), 137-152. doi:10.1177/1468794107085301
- Boyatzis, Richard E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*: sage.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*: sage.

- Braun, Virginia, & Clarke, Victoria. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. doi:10.1080/2159676X.2019.1628806
- Brooks, Samantha K, Webster, Rebecca K, Smith, Louise E, Woodland, Lisa, Wessely, Simon, Greenberg, Neil, & Rubin, Gideon James. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*.
- Buhrmester, Duane, & Furman, Wyndol Duane. (1986). The changing functions of friends in childhood: A neo-Sullivanian perspective. In *Friendship and social interaction* (pp. 41-62): Springer.
- Buhs, Eric S., & Ladd, Gary W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560. doi:10.1037/0012-1649.37.4.550
- Bukowski, William M, Hoza, Betsy, & Boivin, Michel. (1993). Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence. *New directions for child and adolescent development*, 1993(60), 23-37.
- Bukowski, William M, Hoza, Betsy, & Boivin, Michel. (1994). Measuring friendship quality during pre-and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of social and Personal Relationships*, 11(3), 471-484.
- Cacioppo, John T, & Cacioppo, Stephanie. (2014). Social relationships and health: The toxic effects of perceived social isolation. *Social and personality psychology compass*, 8(2), 58-72.
- Callaghan, Tara, & Corbit, John. (2018). Early prosocial development across cultures. *Current opinion in psychology*, 20, 102-106.
- Carpendale, Jeremy I. M., & Lewis, Charlie. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences*, 27(1), 79-96. doi:10.1017/S0140525X04000032
- Cava, Maureen A., Fay, Krissa E., Beanlands, Heather J., McCay, Elizabeth A., & Wignall, Rouleen. (2005). The Experience of Quarantine for Individuals Affected by SARS in Toronto. *Public Health Nursing*, 22(5), 398-406. doi:10.1111/j.0737-1209.2005.220504.x
- Chan, Alessandra, & Poulin, François. (2007). Monthly changes in the composition of friendship networks in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 578-602.
- Chen, Jiemiao, van den Bos, Esther, & Westenberg, P Michiel. (2020). A systematic review of visual avoidance of faces in socially anxious individuals: Influence of severity, type of social situation, and development. *Journal of Anxiety Disorders*, 70, 102193.
- Clausen, John S. (1991). Adolescent competence and the shaping of the life course. *American journal of sociology*, 96(4), 805-842.

- Contreras, Lourdes, & Cano, M. Carmen. (2016). Social Competence and Child-to-Parent Violence: Analyzing the Role of the Emotional Intelligence, Social Attitudes, and Personal Values. *Deviant Behavior*, 37(2), 115-125. doi:10.1080/01639625.2014.983024
- Drapeau, Martin. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Erdley, Cynthia A, Nangle, Douglas W, Newman, Julie E, & Carpenter, Erika M. (2001). Children's friendship experiences and psychological adjustment: theory and research. *New directions for child and adolescent development*, 91, 5-24.
- Farmer, Alvin D., & Bierman, Karen L. (2002). Predictors and Consequences of Aggressive-Withdrawn Problem Profiles in Early Grade School. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31(3), 299-311. doi:10.1207/S15374424JCCP3103_02
- Flook, Lisa, Repetti, Rena L, & Ullman, Jodie B. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental psychology*, 41(2), 319.
- Folk, Dunigan, Okabe-Miyamoto, Karynna, Dunn, Elizabeth, & Lyubomirsky, Sonja. (2020). Did Social Connection Decline During the First Wave of COVID-19?: The Role of Extraversion. *Collabra: Psychology*, 6(1).
- Frankel, Fred, & Myatt, Robert. (1996). Self-esteem, social competence and psychopathology in boys without friends. *Personality and individual differences*, 20(3), 401-407.
- Furman, Wyndol, & Robbins, Philip. (1985). What's the point? Issues in the selection of treatment objectives. In *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41-54): Springer.
- Glaser, Barney G, & Strauss, Anselm L. (2017). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*: Routledge.
- Glaser, Barney G., & Strauss, Anselm L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Hawthorne, N.Y.: Aldine de Gruyter.
- Gouvernement du Québec. (2020a). Planification du déconfinement et conditionnel à l'évolution de la pandémie. Retrieved from https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/sante/documents/Problemes_de_sante/covid-19/Plan_deconfinement/Planification_deconfinement_conditionnel_pandemie_covid19.pdf
- Gouvernement du Québec. (2020b). Situation du coronavirus (COVID-19) au Québec. Retrieved from <https://www.quebec.ca/sante/problemes-de-sante/a-z/coronavirus-2019/situation-coronavirus-quebec/>
- Groarke, Jenny M, Berry, Emma, Graham-Wisener, Lisa, McKenna-Plumley, Phoebe E, McGlinchey, Emily, & Armour, Cherie. (2020). Loneliness in the UK during the COVID-

- 19 pandemic: Cross-sectional results from the COVID-19 Psychological Wellbeing Study. *PloS one*, *15*(9), e0239698.
- Guest, Greg, & MacQueen, Kathleen M. (2008). *Handbook for team-based qualitative research*: Rowman Altamira.
- Guli, Laura A, Semrud-Clikeman, Margaret, Lerner, Matthew D, & Britton, Noah. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, *40*(1), 37-44.
- Hawryluck, Laura, Gold, Wayne L, Robinson, Susan, Pogorski, Stephen, Galea, Sandro, & Styra, Rima. (2004). SARS control and psychological effects of quarantine, Toronto, Canada. *Emerging infectious diseases*, *10*(7), 1206.
- Holmes, Emily A, O'Connor, Rory C, Perry, V Hugh, Tracey, Irene, Wessely, Simon, Arseneault, Louise, . . . Everall, Ian. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. *Perspect Psychol Sci*, *10*(2), 227-237. doi:10.1177/1745691614568352
- Howes, Carolle. (1990). Social status and friendship from kindergarten to third grade. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *11*(3), 321-330.
- Jernigan, Daniel B. (2020). Update: public health response to the coronavirus disease 2019 outbreak—United States, February 24, 2020. *MMWR. Morbidity and mortality weekly report*, *69*.
- Jiao, Wen Yan, Wang, Lin Na, Liu, Juan, Fang, Shuan Feng, Jiao, Fu Yong, Pettoello-Mantovani, Massimo, & Somekh, Eli. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of pediatrics*, *221*, 264-266.e261. doi:10.1016/j.jpeds.2020.03.013
- Keefe, Keunho, & Berndt, Thomas J. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, *16*(1), 110-129.
- Kennedy, Daniel P, & Adolphs, Ralph. (2012). The social brain in psychiatric and neurological disorders. *Trends in cognitive sciences*, *16*(11), 559-572.
- Kingery, Julie Newman, Erdley, Cynthia A, & Marshall, Katherine C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 215-243.
- Kvale, Steinar. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*: Sage.
- Lacey, Rebecca E., Kumari, Meena, & Bartley, Mel. (2014). Social isolation in childhood and adult inflammation: Evidence from the National Child Development Study.

- Lee, Adabel, Hankin, Benjamin L., & Mermelstein, Robin J. (2010). Perceived Social Competence, Negative Social Interactions, and Negative Cognitive Style Predict Depressive Symptoms During Adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(5), 603-615. doi:10.1080/15374416.2010.501284
- Leeb, Rebecca T, Bitsko, Rebecca H, Radhakrishnan, Lakshmi, Martinez, Pedro, Njai, Rashid, & Holland, Kristin M. (2020). Mental Health–Related Emergency Department Visits Among Children Aged < 18 Years During the COVID-19 Pandemic—United States, January 1–October 17, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69(45), 1675.
- Lin, Esther Ching Lan, Peng, Yih Chi, & Hung Tsai, Jeffrey Che. (2010). Lessons learned from the anti-SARS quarantine experience in a hospital-based fever screening station in Taiwan. *American Journal of Infection Control*, 38(4), 302-307. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ajic.2009.09.008>
- Liu, Xinhua, Kakade, Meghana, Fuller, Cordelia J., Fan, Bin, Fang, Yunyun, Kong, Junhui, . . . Wu, Ping. (2012). Depression after exposure to stressful events: lessons learned from the severe acute respiratory syndrome epidemic. *Comprehensive Psychiatry*, 53(1), 15-23. doi:<https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2011.02.003>
- Loades, Maria Elizabeth, Chatburn, Eleanor, Higson-Sweeney, Nina, Reynolds, Shirley, Shafran, Roz, Brigden, Amberly, . . . Crawley, Esther. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239.e1213. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
- Luchetti, Martina, Lee, Ji Hyun, Aschwanden, Damaris, Sesker, Amanda, Strickhouser, Jason E., Terracciano, Antonio, & Sutin, Angelina R. (2020). The trajectory of loneliness in response to COVID-19. In: American Psychological Association.
- Luo, Min, Guo, Lixia, Yu, Mingzhou, Jiang, Wenying, & Wang, Haiyan. (2020). The psychological and mental impact of coronavirus disease 2019 (COVID-19) on medical staff and general public - A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry research*, 291, 113190-113190. doi:10.1016/j.psychres.2020.113190
- Mallinckrodt, Brent. (2000). Attachment, social competencies, social support, and interpersonal process in psychotherapy. *Psychotherapy research*, 10(3), 239-266.
- Masonbrink, Abbey R, & Hurley, Emily. (2020). Advocating for children during the COVID-19 school closures. *Pediatrics*, 146(3).
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., & Roma, P. (2020). A Nationwide Survey of Psychological Distress among Italian People during the COVID-19

Pandemic: Immediate Psychological Responses and Associated Factors. *Int J Environ Res Public Health*, 17(9). doi:10.3390/ijerph17093165

- Morrow, Susan L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250.
- Morse, Janice M. (1997). "Perfectly Healthy, but Dead": The Myth of Inter-Rater Reliability. *Qualitative Health Research*, 7(4), 445-447. doi:10.1177/104973239700700401
- Narr, Rachel K, Allen, Joseph P, Tan, Joseph S, & Loeb, Emily L. (2019). Close friendship strength and broader peer group desirability as differential predictors of adult mental health. *Child development*, 90(1), 298-313.
- Newcomb, Andrew F, & Bagwell, Catherine L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 117(2), 306.
- Newcomb, Andrew F, Bukowski, William M, & Pattee, Linda. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99.
- O'Connor, Rory C, Wetherall, Karen, Cleare, Seonaid, McClelland, Heather, Melson, Ambrose J, Niedzwiedz, Claire L, . . . Scowcroft, Elizabeth. (2021). Mental health and well-being during the COVID-19 pandemic: longitudinal analyses of adults in the UK COVID-19 Mental Health & Wellbeing study. *The British Journal of Psychiatry*, 218(6), 326-333.
- Oldenburg, Christopher M. (1997). Associations between peer relationships and depressive symptoms: Testing moderator effects of gender and age. *The Journal of Early Adolescence*, 17(3), 319-337.
- Palmer, Emma J, & Hollin, Clive R. (1999). Social competence and sociomoral reasoning in young offenders. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 13(1), 79-87.
- Parker, Jeffrey G, & Asher, Steven R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology*, 29(4), 611.
- Parker, Jeffrey G., Rubin, Kenneth H., Price, Joseph M., & DeRosier, Melissa E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In *Developmental psychopathology, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation*. (pp. 96-161). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Peets, Kätlin, & Hodges, Ernest VE. (2018). Authenticity in friendships and well-being in adolescence. *Social Development*, 27(1), 140-153.
- Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (Eds.). (1997). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

- Rajkumar, Ravi Philip. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52, 102066. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Dev Psychol*, 46(5), 995-1007. doi:10.1037/a0018880
- Rubin, Kenneth H, Bukowski, William M, & Parker, Jeffrey G. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3).
- Rubin, Kenneth H., Coplan, Robert, Chen, Xinyin, Buskirk, Allison A., & Wojslawowicz, Julie C. (2005). Peer Relationships in Childhood. In *Developmental science: An advanced textbook, 5th ed.* (pp. 469-512). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sanderson, Jennifer A, & Siegal, Michael. (1995). Loneliness and stable friendship in rejected and nonrejected preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(4), 555-567.
- Saunders, Benjamin, Sim, Julius, Kingstone, Tom, Baker, Shula, Waterfield, Jackie, Bartlam, Bernadette, . . . Jinks, Clare. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 52(4), 1893-1907. doi:10.1007/s11135-017-0574-8
- Seni, A., Tran, M., Vera, E., & Beauchamp, M.H. (en révision). Video game playing frequency, social cognition and social behavior in childhood. *Social Development*.
- Spitzberg, Brian H. (2003). Methods of interpersonal skills assessment.
- Stevenson, Jim, & Goodman, Robert. (2001). Association between behaviour at age 3 years and adult criminality. *British Journal of Psychiatry*, 179(3), 197-202. doi:10.1192/bjp.179.3.197
- Sullivan, Harry Stack. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY, US: W W Norton & Co.
- The Lancet Child Adolescent Health. (2020). Pandemic school closures: risks and opportunities. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 4(5), 341.
- Townsend, Michael AR, McCracken, Helen E, & Wilton, Keri M. (1988). Popularity and intimacy as determinants of psychological well-being in adolescent friendships. *The Journal of Early Adolescence*, 8(4), 421-436.
- Umberson, Debra, & Montez, Jennifer Karas. (2010). Social relationships and health: a flashpoint for health policy. *Journal of health and social behavior*, 51 Suppl(Suppl), S54-S66. doi:10.1177/0022146510383501

- Vernberg, Eric M. (1990). Psychological adjustment and experiences with peers during early adolescence: Reciprocal, incidental, or unidirectional relationships? *Journal of abnormal child psychology*, 18(2), 187-198.
- Vindegard, Nina, & Benros, Michael Eriksen. (2020). COVID-19 pandemic and mental health consequences: Systematic review of the current evidence. *Brain, behavior, and immunity*, S0889-1591(0820)30954-30955. doi:10.1016/j.bbi.2020.05.048
- Wang, Cuiyan, Pan, Riyu, Wan, Xiaoyang, Tan, Yilin, Xu, Linkang, McIntyre, Roger S., . . . Ho, Cyrus. (2020). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 40-48. doi:<https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>
- Wentzel, Kathryn R. (2015). Socialization in school settings. In *Handbook of socialization: Theory and research, 2nd ed.* (pp. 251-275). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Whitley, Jess, Beauchamp, Miriam H, & Brown, Curtis. (2021). The impact of COVID-19 on the learning and achievement of vulnerable Canadian children and youth. *Facets*.
- Wu, Tianchen, Jia, Xiaoqian, Shi, Huifeng, Niu, Jieqiong, Yin, Xiaohan, Xie, Jialei, & Wang, Xiaoli. (2021). Prevalence of mental health problems during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 281, 91-98.
- Yardley, Lucy. (2008). Demonstrating validity in qualitative psychology. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 2, 235-251.