



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

ARTICLES HORS THÈME

Volume 10, numéro 1
2023

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI
CO-DIRECTRICE ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



SOUTIEN AU BIEN-ÊTRE DES JEUNES PAR DES INTERVENANTS COMMUNAUTAIRES EN CONTEXTE PANDÉMIQUE**

MANON BEAUDOIN, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, CANADA¹
ANNE LESSARD, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, CANADA
ANDREANNE GADBOIS, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA
NADIA ROUSSEAU, UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES, CANADA
PATRICIA DIONNE, UNIVERSITE DE SHERBROOKE, CANADA

Résumé

Malgré les avancées des dernières années sur le plan du décrochage scolaire, les taux de sortie sans diplôme qualifiant des jeunes en formation générale demeurent préoccupants et justifient que l'on continue de s'attarder à la réussite pour tous. Dans son avis, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2020) insiste sur l'importance du bien-être des jeunes pour favoriser leur réussite scolaire. Dans cette perspective, cette étude s'intéresse aux pratiques de soutien d'intervenants en maison des jeunes (MDJ), offrant une compréhension élargie des conditions favorables au bien-être et au maintien des jeunes à l'école.

Mots-clés

Autodétermination ; intervention communautaire ; maisons des jeunes ; perceptions ; soutien.

¹ Adresse de contact : manon.beaudoin4@usherbrooke.ca

**Pour citer cet article :

Beaudoin, M., Lessard, A., Gadbois, A., Rousseau, N. et Dionne, P. (2023). Soutien au bien-être des jeunes par des intervenants communautaires en contexte pandémique. *Revue internationale de communication et socialisation*, 10(1), 140-151.

1. INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Le bien-être des jeunes est de plus en plus reconnu comme une composante importante de la réussite scolaire (Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE], 2020; Rousseau et Espinosa, 2018). Qu'il renvoie à la perception de la satisfaction à l'égard de la vie ou au sentiment d'accomplissement et de réalisation (Ryff et al., 2021), un haut niveau de bien-être soutient positivement la motivation des élèves et, en corollaire, leur réussite (Ryan et Deci, 2017). Divers travaux mettent en évidence que le bien-être des jeunes à l'école est tributaire de facteurs qui interagissent et s'influencent mutuellement (Engels et al., 2004, Ryff, 2014). Pour Konu et Rimpelä (2002), l'environnement familial et l'environnement communautaire exercent une influence décisive sur le bien-être du jeune à l'école. Or, bon nombre de jeunes ont vécu des sentiments de stress, d'anxiété ou d'impuissance dans les différentes sphères de leur vie en raison de la pandémie liée au coronavirus (Baudry et al., 2021). Pour certains jeunes, les parents, eux-mêmes aux prises avec des difficultés à affronter la situation (Adams et al., 2021), n'ont pas été en mesure d'apporter le soutien nécessaire pour conjuguer avec les défis émergents. Dans ces circonstances, l'apport d'adultes bienveillants, comme les intervenants psychosociaux ou communautaires, apparaît crucial.

Malgré le fait qu'elle contribue positivement au développement des jeunes, l'action des MDJ demeure méconnue. Au Québec, plus de 500 intervenants, répartis dans 215 MDJ, soutiennent le développement de milliers de jeunes qui les fréquentent. Les MDJ contribuent au développement global des jeunes en optant pour une approche préventive et participative. Les activités et les interventions déployées visent à fournir des occasions d'exercer diverses compétences, à favoriser la prise en charge et à renforcer la capacité à avoir de meilleures relations interpersonnelles (Regroupement des maisons de jeunes du Québec, 2012). Certaines MDJ établissent un partenariat avec l'école secondaire du quartier afin de soutenir davantage la réussite scolaire. Au regard de ceci, les activités et interventions menées par les intervenants en MDJ sont donc susceptibles de favoriser le bien-être et renforcer la capacité du jeune à réussir sa vie en général, incluant à l'école.

À notre connaissance, rares sont les études ayant porté sur le rôle des intervenants en MDJ. Pourtant, ce milieu de vie est certes l'un des plus déterminants pour certains jeunes, notamment ceux en situation de vulnérabilité. De l'avis de Goyette et al. (2013), « au Québec, il reste que peu de lieux où, comme dans d'autres pays, les jeunes peuvent se retrouver autour de la culture et des loisirs principalement, mais aussi de l'employabilité, des enjeux de la socialisation et de la scolarisation, des enjeux sociaux de la santé, etc. Bref, un lieu où la globalité du jeune est prise en compte, dans toute sa complexité » (p. 69). Cette étude a donc été guidée par la question suivante : dans quelle mesure les intervenants en MDJ ont-ils soutenu le bien-être des jeunes en contexte de pandémie ?

2. CADRE CONCEPTUEL

Pour aider à répondre à cette question, la démarche est ancrée dans le modèle théorique de Ryff (1995) sur le bien-être psychologique. Dans ce dernier, le bien-être ne se résume pas au bonheur, mais intègre la notion de l'accomplissement de son plein potentiel et de la réalisation de soi. En s'inspirant de travaux issus de divers courants psychologiques, Ryff (1995) a proposé un modèle qui définit le bien-être d'un individu en fonction de six dimensions, soit l'acceptation de soi, le sens de sa vie, l'autonomie, la maîtrise de l'environnement, la croissance personnelle et les relations positives avec autrui. Chacune de ces dimensions a été définie par des

façons d'être ou d'agir situées aux extrémités d'un continuum allant d'un bas niveau de bien-être à un haut niveau.

Acceptation de soi

L'acceptation de soi est caractérisée par une attitude positive envers soi-même, à l'égard de ses qualités comme de ses défis, de même qu'envers sa vie actuelle et passée. Par exemple, un individu possédant un haut niveau d'acceptation de soi reconnaît et accepte les multiples aspects de sa personne et ressent un sentiment positif face à son passé. À l'opposé, une personne ayant un bas niveau d'acceptation de soi est insatisfaite d'elle-même, désappointée face à son passé et préoccupée par des caractéristiques personnelles qu'elle espérerait être différentes.

Sens de la vie

En tant que dimension du bien-être, l'attribution d'un sens à la vie renvoie au sentiment que la vie a un but, une signification et une direction. En ce sens, les expériences passées sont signifiantes et intégrées au présent. Un haut niveau se traduit par des objectifs à atteindre, par l'intention d'exercer son leadership et par des visées de transformation du monde. Une difficulté à trouver un sens à la vie de même que le peu de valeur accordée au passé indiquent un faible niveau de bien-être dans cette dimension.

Autonomie

La dimension de l'autonomie est centrée autour des construits d'indépendance et d'autodétermination, qui engendrent une capacité à résister aux pressions sociales. Un haut niveau d'autonomie est caractérisé par la capacité à résister aux façons de penser et d'agir dictées par la société, par une régulation intrinsèque des comportements et par une évaluation selon des standards personnels. Au contraire, un bas niveau d'autonomie correspond à une centration sur les attentes et l'évaluation des pairs, à l'importance accordée au jugement d'autrui pour prendre des décisions et par un souci de se conformer aux façons de penser et d'agir issues de pressions sociales.

Maitrise de l'environnement

Le bien-être d'une personne est fonction de la dimension maîtrise de l'environnement, qui réfère à un sentiment de compétence pour faire face aux événements de l'environnement. Lorsque cette dimension est développée, un individu profite des opportunités, fait preuve d'une participation active et gère une gamme complexe d'activités de son milieu. À l'inverse, un bas niveau se reconnaît par des difficultés dans la gestion des affaires quotidiennes, un sentiment d'impuissance face au monde externe et une incapacité à améliorer les contextes environnementaux.

Croissance personnelle

La dimension de la croissance personnelle concerne le sentiment de réaliser son potentiel par un processus de développement personnel continu. Un haut niveau se caractérise par le fait d'être ouvert aux nouvelles expériences, par l'intérêt porté au fait d'améliorer ses aptitudes de même que par un souci à se connaître en profondeur. Au contraire, un sentiment de stagnation, de lassitude ou de désintérêt face à la vie indique un bas niveau de croissance personnelle.

Relations positives avec autrui

Les relations positives avec autrui, dans lesquelles l'individu vise à établir des relations empreintes de confiance, d'empathie et d'affection, constituent la sixième dimension du modèle. La présence de relations chaleureuses

satisfaisantes est associée à un haut niveau de bien-être. Se préoccuper du bien-être des autres et avoir une grande empathie sont aussi des indicateurs d'un haut niveau dans cette dimension. Inversement, le manque de liens authentiques et profonds avec autrui, l'isolement ainsi qu'une difficulté à être attentif aux autres suggèrent un bas niveau de bien-être.

Au regard de la mission des MDJ, il y a lieu de penser que les intervenants soutiennent le bien-être par des actions concrètes dans chacune des dimensions du modèle de Ryff (1995). Toutefois, la pandémie a potentiellement influencé leur capacité à soutenir les jeunes, en raison notamment des restrictions sanitaires comme le confinement. Cette étude avait pour objectif d'examiner le soutien au bien-être des jeunes offert par des intervenants en MDJ en temps de pandémie. Deux objectifs spécifiques ont été poursuivis:

1. Décrire les effets de la pandémie sur les dimensions du bien-être des jeunes.
2. Identifier des moyens efficaces pour soutenir le bien-être des jeunes en temps de pandémie.

3. MÉTHODOLOGIE

Cette étude s'inscrit dans une étude plus large sur les pratiques de soutien aux parcours d'apprentissage et au bien-être des jeunes en situation de vulnérabilité en contexte pandémique. De nature descriptive interprétative, elle permet de comprendre un phénomène en profondeur et de saisir l'expérience humaine (Fortin et Gagnon, 2016). Il s'agit plus précisément d'une étude de cas puisqu'elle repose sur la situation d'une seule MDJ.

3.1 Participants

Les participants (n = 11, 9 femmes) sont des intervenants d'une MDJ d'un quartier urbain multiethnique présentant un faible niveau socioéconomique. Ils y travaillent depuis quelques mois à quelques années (entre 3 et 8 ans pour la majorité) et sont affectés à divers services qui y sont offerts.

3.2 Collecte de données

Un guide d'entrevue semi-dirigée a été élaboré par l'équipe de recherche afin de répondre aux objectifs. Les questions portent sur les moyens mis en place afin de soutenir le bien-être, les changements de comportements observés chez les jeunes et les impacts de la situation pandémique.

Au printemps 2021, les intervenants ont été sollicités par un envoi courriel incluant le formulaire d'information et de consentement. Les intervenants entraient ensuite en contact avec la personne chargée des entrevues afin de fixer une rencontre. Celle-ci, d'une durée moyenne de 60 minutes, a eu lieu par TEAMS. Avec l'accord du participant, l'entrevue a été enregistrée.

3.3 Analyse des données

Les entrevues ont été transcrites puis les verbatims ont été intégrés au logiciel Nvivo 12. Un code alphanumérique a été associé à chaque intervenant pour préserver leur anonymat (I1, I2, I3, etc). Une arborescence a été construite par une approche déductive, soit la création de catégories correspondant aux dimensions du modèle de Ryff (1995). D'autres catégories ont été prévues en réponse aux objectifs (p.ex. obstacles). En cours d'analyse, ces catégories initiales ont été raffinées avec des thèmes correspondant aux propos des participants. Une fois l'ensemble des verbatims encodé, une relecture des propos a permis d'extraire un sens aux thèmes, à l'instar de ce que proposent Paillé et Mucchielli (2016) dans l'analyse thématique.

4. RÉSULTATS

L'analyse des entrevues a permis de catégoriser des centaines d'énoncés rapportant la perception des intervenants à l'égard des changements reliés à la pandémie chez les jeunes, de même qu'un nombre semblable en lien avec les interventions qu'ils ont déployées durant cette période. De façon générale, les résultats montrent que les comportements et les attitudes observés chez les jeunes s'inscrivent en cohérence avec les indicateurs de bas niveau de bien-être du modèle de Ryff (1995), laissant penser que le bien-être des jeunes a diminué en raison de la pandémie. Un grand nombre des interventions réalisées par les intervenants s'inscrivent quant à elles avec les indicateurs d'un haut niveau des dimensions du bien-être. La répartition des propos des participants dans les thèmes montre que certains ont été évoqués plus souvent que d'autres. Ainsi, la dimension des relations positives avec autrui est la plus présente dans le discours tandis que l'acceptation de soi est celle qui a été la moins évoquée. Les résultats en lien avec les changements relevés chez les jeunes (objectif 1) et les interventions qui se sont avérées efficaces (objectif 2) seront présentés subséquentement pour chaque dimension du modèle.

4.1 Relations positives avec autrui: une dimension qui reste déterminante

Selon les intervenants, le confinement et la distanciation sociale semblent être les changements liés à la pandémie ayant le plus fait varier le bien-être des jeunes en raison de leur impact sur les relations sociales. En effet, « quand on a demandé aux jeunes de s'exprimer sur leur bien-être, en temps de pandémie, la majorité des jeunes se sont exprimés quant à l'isolement qu'ils ont vécu » (I10). Tous les intervenants ont rapporté que de nombreux jeunes ont exprimé des sentiments de solitude à un moment ou l'autre de la pandémie. L'état de frustration lié au fait de ne pas pouvoir bénéficier de relation avec autrui est caractéristique d'un bas niveau de bien-être. Les difficultés à maintenir des liens avec les adultes autant qu'avec les pairs ont eu un impact sur le bien-être des jeunes selon les intervenants. Dix d'entre eux rapportent une augmentation de la difficulté des jeunes à maintenir des liens avec des adultes référents dont leurs parents, puisque ceux-ci étaient préoccupés par la pandémie. Or, « la présence d'un adulte sécurisant, c'est pas mal ça le besoin général des jeunes » (I6). Certains jeunes se seraient alors tournés vers les intervenants de la MDJ pour répondre à ce besoin : « il y a d'autres jeunes qui viennent vraiment pour la relation avec l'adulte, comme un filet de sécurité » (I10). Les intervenants témoignent aussi que les liens que les jeunes créent entre eux ont aussi une grande importance, ce qui a posé son lot de défis. Les intervenants rapportent qu'en raison du confinement et de l'école à distance, les occasions d'entretenir des relations avec les pairs ont diminué, créant un vide difficile à combler pour plusieurs jeunes.

Néanmoins, les intervenants ont constaté que pour les jeunes éprouvant une certaine timidité, ce fut une occasion d'établir des liens avec leurs pairs, car « pour certains, c'était beaucoup plus facile en virtuel que le présentiel, parce que justement ils ne voyaient pas les réactions des autres » (I8). De plus, la communication en virtuel a permis de rejoindre des jeunes qui ne pouvaient pas se présenter régulièrement à la MDJ à cause de l'éloignement de leur domicile. L'établissement d'horaires plus flexibles pour les rencontres individuelles a été favorable au maintien des liens avec les intervenants.

Les intervenants ont mis en œuvre d'autres moyens pour pallier le manque de relations sociales et favoriser le bien-être des jeunes durant la pandémie. Pour eux, « l'objectif principal, en temps de pandémie, c'est de sortir de l'isolement » (I6). Ils rapportent la nécessité de répondre en priorité à ce besoin de socialisation pour pouvoir accéder aux autres besoins des jeunes, car « quand on traversait ce besoin de socialiser, on avait accès aux autres besoins » (I4). Ainsi, les intervenants ont tenté de « montrer que c'est possible d'avoir des amis, même si tu ne peux pas les voir » (I6), en créant des opportunités de socialisation. Les activités offertes par la MDJ ont été des prétextes pour permettre aux jeunes de socialiser, autant entre eux qu'avec l'adulte, car « au travers de l'activité, tu peux prendre des nouvelles, tu peux réussir à garder le lien avec les jeunes » (I8). Pour rejoindre

le plus grand nombre de jeunes possible, les intervenants ont proposé des activités cohérentes avec leurs besoins et intérêts et ils ont varié les modalités de participation (présentiel, virtuel, petits groupes). Certaines activités avaient lieu chaque semaine, ce qui favorisait la création de liens selon les intervenants, puisque « la stabilité du groupe ça fait en sorte que t'es pas intimidé par les autres, t'es plus enclin à créer, communiquer » (I5). De même, les intervenants ont constaté qu'il est préférable de n'avoir qu'un seul animateur, car « quand tu es un seul intervenant à animer, ça pousse les autres jeunes à interagir entre eux, puis à pas se coller sur l'intervenant, et à vraiment socialiser avec les autres jeunes » (I6).

Des stratégies ont été déployées par les intervenants pour assurer le maintien et approfondir les relations établies auparavant avec les jeunes. Ils ont d'abord augmenté la fréquence des contacts et ont rappelé leur disponibilité pour les soutenir : « Tu peux m'écrire n'importe quand, tu peux venir me voir à l'école. C'est comme ça qu'ils se sentent soutenus. C'est vraiment de leur signifier notre présence » (I6). De même, « il y en a pour qui, justement, de voir que "Ayoye, cet intervenant-là persiste, il trouve que je suis important, puis il m'appelle", ça les motive à nous en dire plus » (I6). Plusieurs intervenants rappellent l'importance de persévérer malgré les réticences initiales des jeunes : « ces jeunes-là quand tu les appelais au début, tu voyais que ça énervait un peu, puis qu'ils n'avaient pas nécessairement envie, mais au bout de cinq minutes, tu retrouvais un petit peu le contact que t'avais en présentiel » (I8).

Néanmoins, pour être efficace, le choix de la modalité de contact (téléphone, plateforme virtuelle, message du type texto, Facebook) devait être adapté à la réalité et aux besoins des jeunes. Les intervenants allaient à la rencontre des jeunes là où ils se trouvaient, notamment sur les réseaux sociaux, et « ça a été un contact personnalisé et individuel » (I9). Certaines contraintes, comme avoir accès à la technologie et disposer d'un milieu familial où il est possible de s'isoler, ont entravé le maintien de la relation avec certains jeunes. Les intervenants ont fait preuve de créativité : « on a utilisé d'autres médiums, c'est l'écriture, la peinture, le dessin. J'ai mis en place d'autres outils qui m'ont permis d'avoir accès à mon jeune, mais d'une autre façon » (I10).

Les propos des intervenants laissent donc penser que le bien-être dans les relations sociales a été déterminant pour les jeunes en contexte pandémique. Selon eux, le sentiment d'isolement des jeunes est à la source de comportements qui engendrent un bas niveau de bien-être dans les autres dimensions, comme le montre cet extrait « le fait de pas voir ses amis, de devoir rester à la maison, ça a amené aussi d'autres problèmes. Tu sais, que ce soit l'anxiété, que ce soit des troubles alimentaires, que ce soit des troubles de sommeil » (I4).

4.2 La maîtrise de l'environnement: les sphères de vie ébranlées

Les résultats montrent que la pandémie a dégradé le sentiment des jeunes d'avoir un contrôle sur différentes facettes de leur vie. Tout d'abord, l'augmentation de la précarité financière des familles a influencé le bien-être des jeunes en exacerbant la difficulté à répondre aux besoins de base comme l'alimentation. Dans le même sens, l'accès à la technologie influence la manière dont le jeune peut ou non saisir les opportunités et gérer les situations. Une intervenante exprime clairement l'effet sur la réussite scolaire des jeunes:

Sur le coup, notre intention, c'est que la famille mange, que la famille ne manque de rien. Mais par la bande, bien ça fait aussi que le jeune, à l'école, il va être plus concentré, il va être plus disponible, donc c'est tout lié avec l'école. Il va être plus participatif, fait qu'il va avoir de meilleures chances d'avoir des réussites éducatives et donc, de continuer l'école (I4).

Au-delà de la perturbation des besoins de base, plusieurs jeunes se sont sentis désemparés face aux multiples changements associés à la pandémie. Les intervenants sont nombreux à rapporter que « la situation évoluait tellement qu'on était face à des jeunes très anxieux, très inquiets face à leur avenir » (I10) et que ceux-ci ressentaient peu de contrôle face à la situation, des éléments qui renvoient à un bas niveau de bien-être du

modèle de Ryff (1995). Les jeunes ont dû affronter un changement majeur, soit l'école à la maison via les plateformes numériques, sans y avoir été préparés, ce qui a affecté le sentiment de compétence de plusieurs quant à leur capacité de réussir leur année scolaire. Les termes anxiété, inquiétude, dépression, impuissance et stress ont été maintes fois évoqués pour qualifier les états émotifs des jeunes, confirmant un faible niveau de bien-être dans cette dimension.

Pour soutenir le bien-être des jeunes en lien avec la maîtrise de l'environnement, les intervenants ont redonné du pouvoir par de petits gestes. Ils ont d'abord normalisé les difficultés d'adaptation, reconnu la difficulté de la situation et fait preuve d'espoir : « Oui ce n'est pas facile, mais c'est toujours possible, on va s'ajuster, on va s'adapter » (I2). Les intervenants ont davantage partagé leur vie personnelle avec les jeunes pour leur montrer « qu'ils n'étaient pas tout seul dans cette grosse vague-là » (I2). Ils ont aussi fait figure de modèles pour les jeunes, permettant de voir comment on peut tirer profit des opportunités de l'environnement. Par exemple, ils se sont prêtés aux défis lancés via les activités de la MDJ comme ceux incitant à pratiquer des activités physiques. De plus, les intervenants ont instauré un système de présence en rotation sur les réseaux sociaux pour s'assurer qu'à chaque jour il y ait quelqu'un en mesure de répondre à un jeune qui exprime qu'il ne va pas bien.

Le fait d'avoir accès à des ressources pour faire face aux défis, comme à un adulte signifiant pour les situations qui font ressentir du stress ou de l'inquiétude, aide le jeune à éprouver du contrôle sur sa vie. Dans le même sens, les intervenants ont posé des actions concrètes afin que les jeunes soient capables de gérer les nouveautés. Ils ont offert de la formation sur les outils numériques et des ateliers pour apprendre à gérer leur stress. À titre d'exemple, l'activité 'Les rendez-vous bien-être' était composée d'une première partie de yoga ou de méditation, suivie d'une discussion abordant des stratégies à déployer pour améliorer le bien-être. Le fait de se réapproprier le pouvoir d'intervenir sur soi-même a été déterminant pour les jeunes. Les intervenants visent à ce que les jeunes puissent se dire « Ah oui c'est vrai, j'ai du contrôle sur mon bien-être, puis oui j'ai les moyens, je les connais, je les ai déjà utilisés donc je peux les réutiliser aujourd'hui » (I9). Ces gestes s'inscrivent tous en cohérence avec le haut niveau de bien-être du modèle de Ryff (1995) concernant la maîtrise de l'environnement.

4.3 L'autonomie: des effets opposés liés à la pandémie

Rappelons que la dimension de l'autonomie renvoie à l'idée qu'un jeune réalise ses choix et ses actions en fonction de normes qui lui sont propres et non en raison de pressions sociales. Pendant la pandémie, cette dimension du bien-être se caractérise par la présence d'indicateurs sur l'ensemble du continuum. L'autodétermination est un indicateur d'un haut niveau de bien-être dans cette dimension. À l'inverse, peu de motivation ou une amotivation révèle une faible autodétermination (Ryan et Deci, 2017). Sous cet angle, il semble y avoir eu une diminution du niveau de bien-être dans la dimension de l'autonomie puisque plusieurs jeunes ont rapporté être peu motivés. Toutefois, d'autres comportements sont révélateurs d'un haut niveau, comme le fait qu'ils ont sollicité eux-mêmes les ressources pour faire face aux défis.

En ce qui concerne les comportements qui témoignent d'un bas niveau de bien-être lié à l'autonomie, la diminution de la motivation chez une grande partie des jeunes a été remarquée par tous les intervenants. Mobiliser et motiver les jeunes, que ce soit pour l'école ou le quotidien, s'est complexifié : « se lever, puis aller faire une activité ç'a été difficile de recommencer à faire ça » (I3), sans « attendre que quelqu'un vienne te chercher pour que tu te mettes à faire quelque chose » (I6). Le besoin d'une intervention externe pour se mobiliser dénote un bas niveau d'indépendance, ce qui peut indiquer un abaissement du niveau de bien-être dans la dimension de l'autonomie.

Dans le même sens, les jeunes étaient fort dépendants des réseaux sociaux durant cette période et de ce fait, influencés par les pressions et les messages qui peuvent y circuler. Ils se sont retrouvés face à une multitude

d'informations parfois contradictoires, mais aussi changeantes en raison de l'évolution de la situation, comme « on va faire l'étude pour l'examen ministériel. Ah pouf, il y a plus d'examens ministériels. Bon OK, on se motive, on va à l'école à temps plein en présentiel, good. La semaine d'après, non c'est en alternance » (I2). Dans ces circonstances, il est difficile de ne pas se laisser influencer par les façons de penser d'autrui ou d'autoréguler son comportement, ce qui témoigne d'autonomie. Cette situation a fait réagir un certain nombre de jeunes, qui avaient besoin de faire reconnaître leur individualité.

Les jeunes avaient un grand besoin, je pense, d'être reconnus entièrement et personnellement dans ce qu'ils vivaient, dans leur individualité. Fait que oui c'est une pandémie qui touche tout le monde, mais elle touche pas au même niveau. [Les jeunes disaient] "arrêtez de me dire que on est tous dans le même bateau, moi j'ai besoin de vous dire que je le vis comme ça, j'ai besoin de vous dire que c'est ça, moi, ma réalité" (I2).

Ces éléments vont donc dans le sens d'une diminution du niveau de bien-être à l'égard de l'autonomie. Tout de même, d'autres éléments rendent compte de la présence de comportements liés à un haut niveau de bien-être. Par exemple, plusieurs intervenants ont abordé le fait qu'un grand nombre de jeunes a mis en œuvre des démarches pour aller chercher de l'aide, comme une plus grande fréquence d'appel à leurs services, que ce soit pour une rencontre ou un dépannage alimentaire. Pour les intervenants, ces démarches témoignent que les jeunes avaient assimilé l'information maintes fois répétée à l'effet qu'ils sont disponibles en cas de besoin et qu'ils étaient capables d'utiliser les outils implantés.

Les intervenants semblent estimer que la pandémie a été un contexte favorable pour développer l'autonomie des jeunes. Pour intervenir face au contexte qui provoquait notamment une augmentation de l'anxiété chez les jeunes, les intervenants ont utilisé plusieurs stratégies qu'ils qualifient d'efficaces. D'abord, ils ont tenté de soutenir l'autorégulation émotionnelle des jeunes en les outillant afin qu'ils puissent mieux gérer eux-mêmes les situations problématiques : « le but c'est pas de créer une dépendance à nous, à venir chercher l'aide, mais c'est de le rendre autonome le plus possible, pour ne pas qu'il revienne vers moi toutes les fois » (I10).

Pour ce faire, les intervenants ont compris l'importance d'informer les jeunes. Par le moyen de vidéos qu'ils publiaient sur leur site Facebook, les intervenants ont transmis des informations sur la pandémie, les restrictions sanitaires ou sur les décisions gouvernementales, et ce, de façon ludique et accrocheuse. Comme l'exprime une intervenante, « Dès qu'on avait une information qui statuait une décision au niveau du ministère de l'éducation, c'était en informant les jeunes qu'on tentait de les sécuriser puis de les rassurer. Il y a eu beaucoup d'éducation, je pense, plus que d'habitude, autant sur les mesures sanitaires que comment prendre bien soin de soi, de prendre soin de sa santé psychologique » (I10).

Les intervenants ont aussi utilisé cette opportunité pour développer l'esprit critique des jeunes face aux informations rencontrées sur le web, notamment par la création de l'activité *Stop Fake News*. Il s'agissait d'aider les jeunes à mieux cerner la fiabilité des informations présentées sur le web et d'apprendre à justifier ses opinions dans un débat ou une situation. Ils ont aussi veillé à créer et maintenir des routines et des saines habitudes de vie, puisque la capacité des jeunes à faire face aux défis et aux nombreux changements en était tributaire : « travailler la motivation scolaire en général, c'est pas mal plus difficile quand la routine est toute brisée » (I6). Ils ont tenté de responsabiliser les jeunes à l'égard des décisions qui affectent leur bien-être et leur santé (p.ex. prendre soin de son hygiène), en discutant avec eux des bienfaits et des avantages qu'ils pourraient ressentir.

Enfin, les intervenants ont tenté d'être plus à l'écoute, d'accueillir les émotions des jeunes et de reconnaître leur vécu comme étant unique afin de soutenir davantage l'autonomie. Selon une intervenante,

« l'individualité, le caractère de voir nos jeunes à part entière et unique, a été une très bonne stratégie » (I2), ce qui est cohérent avec un haut niveau de bien-être du modèle de Ryff (1995). Un intervenant est aussi d'avis que la pandémie a mise à l'avant-plan la voix des jeunes, car plusieurs personnes les ont questionnés pour savoir ce qu'ils voulaient et quels étaient les impacts des changements sur eux.

4.4 Croissance personnelle: le grand nombre de nouvelles expériences s'est avéré délétère

Les propos des intervenants en lien avec la dimension de la croissance personnelle semblent converger vers le fait qu'il y a eu une diminution du bien-être des jeunes. Leur discours est marqué par un vocabulaire rappelant les éléments associés à un bas niveau dans cette dimension: apathie, lassitude, désintérêt et passivité. Même si les propos portent aussi sur la capacité d'adaptation, qui habituellement témoigne positivement de la croissance personnelle, celle-ci semble avoir été imposée et trop fréquemment sollicitée lors de la pandémie, ce qui aura été défavorable au bien-être de la plupart des jeunes selon les intervenants.

En premier lieu, l'apathie semble être un état qui était largement répandu parmi les jeunes, même pour ceux qui normalement participaient très bien. Plus encore, les jeunes auraient été conscients de cet état : « Les jeunes, souvent, ce qu'ils disent, c'est qu'ils se sentent paresseux, ils ont la flemme » (I3). Ces états émotifs s'opposent ainsi au processus de développement personnel continu.

Dans le même sens, la sollicitation importante et intensive de leur capacité d'adaptation s'est traduite par une diminution du sentiment de bien-être considérant d'une part, l'épuisement qu'il en a résulté pour certains et d'autre part, le fait que les jeunes étaient désemparés face aux nombreux changements. Les capacités adaptatives des jeunes ont été énormément sollicitées, trop selon certains intervenants : « Il y a des jeunes qui n'en pouvaient plus de s'adapter. Puis c'est normal, au même titre que quand on est dans une situation de crise, on peut pas perdurer. De s'adapter sans cesse, bien un moment donné, les jeunes deviennent épuisés » (I10).

Dans ce contexte changeant et incertain, il était difficile pour le jeune de se fixer des objectifs réalistes. Lorsque les balises ne sont pas connues, comme la pondération des étapes ou la présence ou non d'examen de fin d'année, il devient difficile de se projeter dans l'avenir afin d'orienter les choix ou de se motiver pour répondre à des exigences, comme celles liées à la réussite scolaire. Pour une intervenante, « c'est comme s'ils ne voyaient plus la fin de tout ça, puis certains jeunes sont un peu dans "Je n'en ai pas d'avenir, je ne suis plus capable de m'adapter, je sais plus à quoi ça me sert de m'adapter, ça va encore changer dans pas long, je sais pas ça va être quoi. C'est quoi mes opportunités? Je ne sais plus" » (I7). Une intervenante rapporte tout de même la grande résilience dont les jeunes ont fait preuve : « parce que on sait que des ados, leur centre de l'univers tourne sur les relations sociales, fait que les avoir privés de ça aussi longtemps je trouve ça incroyable » (I10).

Pour faire face aux défis en lien avec la croissance personnelle, un intervenant indique que cela a exigé beaucoup de créativité pour donner aux jeunes la chance de s'épanouir malgré tout. Pour une autre, l'important était « de mettre les jeunes en contact avec des jeunes, qu'ils puissent s'épanouir dans leurs relations interpersonnelles. On sait qu'à l'adolescence c'est quelque chose qui est très très très nécessaire, ils sont rendus-là dans leur étape de développement » (I7). Une autre évoque aussi que la connaissance de soi et de ses passions est encore à développer puisqu'« à l'adolescence, les jeunes se connaissent pas » (I6). Pour soutenir ces deux éléments de la croissance personnelle, les intervenants ont maximisé le potentiel des activités proposées à la MDJ, car « l'éventail d'activités qu'on offre en temps normal, bien ça leur permettait de découvrir qu'est-ce qu'ils aimaient, de découvrir des passions, puis les amener, un petit peu, à quelque part » (I6). Favoriser la découverte de soi du jeune, notamment en les incitant à profiter des opportunités qui leur font découvrir de nouvelles choses à faire, constitue une des stratégies rapportées par les intervenants. Par exemple, l'activité Donjons et dragons « ça l'a ouvert certains jeunes à tout un monde imaginaire, qui ils sont, comment ils s'affirment » (I11).

Ils ont aussi utilisé les forces de leurs jeunes afin de les mobiliser et de les amener plus loin dans leur développement, comme le « mentorat sur les jeux vidéo, c'est venu chercher certains jeunes qui ont une passion très grande pour la création de jeux vidéo. Ils se sont découvert des talents » (I8). Enfin, les activités étaient également un moyen d'offrir des occasions au jeune d'être en action, comme d'aller à l'extérieur pour contrer l'enfermement. Un intervenant utilise cette image pour l'exprimer : « pierre qui roule n'accumule pas mousse. Bien, c'est d'être en mouvement parce que quand tu restes à rien faire, bien tu remues tes anxiétés [...] juste de penser à d'autres choses, c'est de continuer à avancer » (I3).

4.5 Sens de la vie et acceptation de soi

Les dimensions de sens de la vie et l'acceptation de soi ont moins été évoquées par les intervenants, outre la perte des repères et une diminution de l'estime de soi que les jeunes semblent avoir vécu. Un intervenant affirme en pensant aux jeunes « ils ont besoin de sentir qu'ils peuvent changer les choses. Ça fait partie des ados de vouloir s'affirmer. Mais je pense que la perte de contrôle, la perte de sens, était tellement plus grande il y a un an (en référence au début de la pandémie) » (I11). Pour y pallier, les intervenants ont tenté de proposer des activités caractérisées par des retombées concrètes. Par exemple, les jeunes ont construit des bancs dans l'activité menuiserie, bancs qui servent à la MDJ. Selon cette intervenante « le projet était très concret et très stimulant. Donc je pense que c'est hyper bénéfique pour ces jeunes-là d'accomplir quelque chose. Puis le sentiment de fierté qui s'en dégage » (I11). Les projets d'arts ou de création de produits de beauté pouvaient également servir de cadeau à offrir, ce qui a contribué à donner un sens aux actions que les jeunes posaient. Ces formes de succès ont certes permis de soutenir l'estime de soi des jeunes, à plus forte raison dans un contexte où certains ont vécu des difficultés sur le plan de la réussite scolaire.

En somme, les intervenants ont posé de multiples actions relativement aux six dimensions du modèle de Ryff (1995) en vue de soutenir le bien-être des jeunes. Parmi les conditions qui assurent le succès d'une intervention, la relation de confiance entre le jeune et l'intervenant, semble être déterminante puisque « tout était arrêté dans la vie, mais mon intervenante existait encore » (I11).

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette étude avait pour but d'examiner le soutien au bien-être des jeunes offert par des intervenants en MDJ en contexte de pandémie considérant que ces acteurs non scolaires peuvent avoir une influence significative sur la réussite et la persévérance scolaires. Les analyses montrent que les comportements et attitudes des jeunes lors de cette période s'inscrivent davantage dans un bas niveau de bien-être pour les six dimensions du modèle de Ryff (1995), quoique certaines exceptions aient été relevées. En réponse à ceci, les intervenants ont actualisé et bonifié leurs moyens d'intervention afin d'amener les jeunes vers un plus grand bien-être.

La pandémie a mis en évidence la nécessité de créer un filet de sécurité multisystémique autour des jeunes présentant des vulnérabilités. Si une relation chaleureuse et authentique avec des enseignants peut habituellement constituer un facteur de protection (Hamre et Pianta, 2001), les bouleversements ayant eu lieu dans le système scolaire montrent que la présence d'une autre sphère de soutien, ici la communauté, accroît les possibilités que le jeune reste engagé et réussisse à l'école. L'importance et la nécessité d'interactions positives entre l'école, la famille et la communauté est d'ailleurs de plus en plus reconnue dans les publications ministérielles (Gouvernement du Québec, 2021) et scientifiques (Desbiens et al., 2020; Lessard et al., 2017). La présence d'une troisième sphère de soutien peut s'avérer d'autant plus essentielle pour les jeunes qui vivent des conflits familiaux et des relations conflictuelles avec des enseignants, des facteurs de risque du décrochage scolaire (Fortin et al., 2013).

Autant le discours des participants que les études sur le sujet (Baudry et al., 2021) ont montré l'ampleur du stress vécu par les jeunes durant la période pandémique. Dumont (2018) recense plusieurs travaux témoignant qu'un niveau de stress élevé chez les jeunes se traduit par un moins grand bien-être. Le contexte pandémique correspond à trois éléments qui contribuent à faire d'une situation un événement stressant, soit l'imprévisibilité, la nouveauté et le faible contrôle (Leclaire et Lupien, 2018). Dumont (2018) énonce l'importance d'aider les jeunes à trouver des stratégies adaptatives, comme l'ont fait les intervenants à maintes reprises. Les apports pour mieux gérer le stress sur le plan physique (p.ex. défis sportifs) et émotionnel (p.ex. méditation) ont certes renforcé les impacts positifs de leur intervention.

S'il est vrai que le développement du bien-être est une condition favorisant la réussite des élèves, elle constitue également une cible en soi, puisque de nombreux systèmes éducatifs considèrent dorénavant que la réussite des élèves ne se limite pas à leurs performances académiques, mais inclut le bien-être dans leurs différents contextes de vie. En ce sens, les interventions des intervenants, au-delà du transfert potentiel des acquis au monde scolaire, se traduisent incidemment sur des gains envers la réussite éducative. Former des adultes de demain capables de se mobiliser pour développer leurs compétences tout au long de la vie est d'ailleurs une recommandation de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la Culture (UNESCO, 2021). Cet organisme valorise toute la richesse potentielle de l'éducation non formelle, c'est-à-dire celle qui se réalise hors institution scolaire, et confirme l'importance de soutenir et de reconnaître la mission des organismes communautaires comme les MDJ.

BIBLIOGRAPHIE

- Adams, E.L., Smith, D., Caccavale, L.J. et Bean, M.K. (2021). Parents are stressed! Patterns of parent stress across COVID-19. *Frontiers in psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.626456>
- Baudry, C., Pearson, J., Massé, L., Ouellet, G., Bégin, J.-Y., Couture, C., Gilbert, E., Slater, E. et Burton, K. (2021). Adaptation psychosociale et santé mentale des jeunes vivant en contexte de pandémie lié à la COVID-19 au Québec, Canada. Données descriptives et préliminaires. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 62(1), 80-91. <https://doi.org/10.1037/cap0000271>
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Gouvernement du Québec.
- Desbiens, N., Lévesque, J. et Olivier, E. (2020). La collaboration et l'établissement d'un partenariat école-famille-communauté. Dans L.Massé, N.Desbiens et C.Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école* (3^e éd., p.123-138). Chenelière Éducation.
- Dumont, M. (2018). La gestion du stress en contexte scolaire. Dans N.Rousseau et G.Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (2^e éd., p. 241-260). Presses de l'Université du Québec.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K. et Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2>

- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec (2021). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation* (2^e éd.). Ministère de l'Éducation.
- Goyette, M., Jetté, C. et Saulnier, M. (2013). *Les pratiques des maisons de jeunes au Québec: engagement des jeunes et défis de l'organisation communautaire jeunesse*. Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables.
- Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Konu, A. et Rimpelä, M. (2002b). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Leclaire, S. et Lupien, S. (2018). Le stress et ses enjeux dans le milieu scolaire. Dans N.Rousseau et G.Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école: enjeux et stratégies gagnantes* (2^e éd., p. 221-240). Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, A., Bourdon, S. et Ntebutse, J.G. (2017). *L'analyse des effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté dans le cadre du programme Accès 5 afin de soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque* [Rapport de recherche]. Université de Sherbrooke.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Regroupement des maisons de jeunes du Québec (2012). *Cadre de référence sur les pratiques en maison de jeunes*. <https://rmjq.org/autres-ressources/publications/>
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryff, C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99-104. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772395>
- Ryff C.D. (2014) Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychother Psychosom*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C.D., Boylan, J.M. et Kirsch, J.A. (2021). Eudaimonic and hedonic well-being. Dans M.T. Lee, L.D. Kubzansky et T.J. VanderWeele (dir.), *Measuring well-being* (p.92-135). Oxford University Press.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2021). *Adopter une culture de l'apprentissage tout au long de la vie*. L'institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375417>