

Numéro sous la direction de
Martin Goyette et Melissa Ziani

BULLETIN
D'INFORMATION
VOL. 18, NO 3
AUTOMNE 2021

L'urgence de repenser la scolarisation des jeunes placés

MARTIN GOYETTE

École nationale d'administration publique

MELISSA ZIANI

Chaire de recherche sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables

La scolarisation joue un rôle important dans la socialisation et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Or, le fait de ne pas détenir un diplôme d'études secondaires (DES) restreint parfois les individus à des emplois moins bien rémunérés et moins stimulants. La non-diplomation des individus mène également bien souvent à une situation socioéconomique précaire, en plus de difficultés sur le plan de la santé et du bien-être (Janosz et al., 2013), ce qui incite de nombreux chercheurs à proposer des interventions adaptées aux différents moments du cycle de vie des individus afin de limiter le décrochage scolaire des jeunes. Ces approches sont particulièrement prisées dans les écoles d'adaptation scolaire qui accueillent spécifiquement des jeunes placés sous la loi de la protection de la jeunesse, aussi connues sous le nom d'« écoles de site ».

La situation scolaire des élèves fréquentant ces établissements est

préoccupante ; l'*Étude sur le devenir des jeunes placés* (EDJeP) a évalué que la probabilité qu'un garçon qui a été hébergé la totalité de son placement en centre de réadaptation « a 3,7 fois moins de chances d'être en position d'obtenir le DES avant la majorité qu'un jeune autrement identique qui aurait passé la totalité de son temps de placement en famille d'accueil » (Goyette et al., 2019, p. 2). Ainsi, il apparaît que les jeunes scolarisés dans les centres de réadaptation sont présentement confrontés à des obstacles majeurs qui nuisent à leur diplomation, comme : le changement automatique d'école lors d'un changement de milieu de vie, le taux élevé d'absence dans les salles de classe, les opportunités limitées avec les pairs, le faible niveau d'attente relative à la réussite et les difficultés de concertation (Marion et Mann-Feder, 2020). De surcroît, il est de mise que d'après l'EDJeP, la seule étude représentative de la province sur la situation de l'après-placement, seulement 17,1 % des jeunes placés étaient inscrits en secondaire 5 à l'âge de 17 ans, alors que le taux provincial se situait approximativement à 75 % (Goyette et Blanchet, 2018). Ces différents constats mettent en relief l'urgence de repenser la scolarisation des jeunes placés.

ONT CONTRIBUÉ À CE NUMÉRO...

Martin Goyette et Melissa Ziani	1
Sophie Dubuc et Suzie Roy	3
Melissa Ziani	4
Mélissa Bégin, Caroline Brousseau, Pascale Claveau et Annabelle Mercure	6

Ce bulletin s'inscrit donc dans un contexte où la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ) vient de déposer son rapport sur les dispositifs de protection de la jeunesse en s'attardant aux interactions avec les partenaires – santé et services sociaux, éducation, petite enfance, etc. – œuvrant auprès des jeunes. Notamment, il est ressorti de ce rapport que la scolarisation des jeunes placés en centres de réadaptation n'est pas assez priorisée, car ces institutions ne sont pas conceptualisées comme des milieux de vie, mais plutôt comme des lieux axés sur l'adaptation du comportement de l'enfant. Plus encore, une analyse des collaborations entre les acteurs, en protection de la jeunesse et

du milieu scolaire, qui interviennent auprès des jeunes dans les centres de réadaptation montre que diverses considérations organisationnelles font passer la scolarisation des jeunes après l'objectif de la réadaptation du jeune (Ziani et Goyette, 2020). Si le comportement du jeune peut être considéré pour juger de sa disponibilité à la scolarisation, les difficultés de collaboration inter-organisationnelle évoquées à la Commission Laurent et dans plusieurs recherches tendent à questionner aussi la responsabilité des dispensateurs de services dans le faible taux de diplomation des jeunes quittant un placement en protection de la jeunesse.

Considérant ce qui précède, le rapport de la CSDEPJ recommande de soutenir la scolarisation et la qualification des jeunes placés, et ce, jusqu'à l'âge de 25 ans, comme il se fait déjà dans certaines provinces canadiennes et certains états américains (Gouvernement du Québec, 2021). À ce titre, soulignons que les jeunes placés de la cohorte EDJeP qui réussissent le mieux du point de vue scolaire sont ceux qui indiquent avoir été encouragés dans leur projet d'études par leur famille d'accueil, le personnel des centres jeunesse ou tout autre professionnel (Goyette et Blanchet, 2018). Le soutien social, l'encouragement et la mise en place de conditions organisationnelles favorables à la priorisation de la scolarisation pour les jeunes placés sont régulièrement évoqués dans la littérature à titre de facteurs importants. Cette perspective permet ainsi de ne pas mettre le poids des injonctions à la réussite uniquement sur les jeunes et leur famille. Or d'autres pratiques misent davantage sur le contrôle du comportement des jeunes pour favoriser la scolarisation, notamment par la mise en place d'une approche cognitivo-comportementale. Il est de mise de spécifier que le rapport de la CSDEPJ recommande la mise en place de « mesures pour augmenter la scolarisation des jeunes en centre de

réadaptation » et que « la scolarisation des enfants sous protection de la jeunesse fasse partie intégrante du processus d'adaptation et de réadaptation » (Gouvernement du Québec, 2021, p. 260), reconnaissant ainsi que la scolarisation est présentement reléguée au second plan dans le processus d'intervention auprès de ces jeunes.

Les textes ici regroupés ont initialement été présentés le 31 octobre 2019 dans le cadre d'un séminaire, organisé par le volet Santé et bien-être de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec, portant sur les enjeux de la scolarisation des jeunes placés. L'objectif de ce bulletin est d'alimenter la réflexion sur le devenir des jeunes placés, mais également d'insister sur l'importance d'évaluer les initiatives innovantes afin de réajuster les pratiques et de s'assurer qu'elles favorisent la réussite scolaire des jeunes.

Pour ce faire, ce bulletin s'intéresse à deux initiatives développées sur le territoire de la Montérégie. La première se nomme le projet CLÉ et porte sur la scolarisation postsecondaire des jeunes ayant vécu une expérience de placement. Un premier texte préparé par les investigatrices du projet (Dubuc et Roy) en brosera les grandes lignes. En complément à celui-ci, un deuxième texte (Ziani) fera état des témoignages des boursiers du projet et des facteurs ayant une influence sur leur parcours scolaire. La seconde initiative qui sera présentée est le programme Inukshuk mis en place par l'école secondaire Le Tremplin (Bégin, Brousseau, Claveau et Mercure), en collaboration avec Boscoville, et qui s'adresse aux écoles qui se spécialisent dans la réadaptation d'élèves en difficulté. Ce texte abordera les préceptes psychoéducatifs qui soutiennent la mise en œuvre du programme et les implications concrètes de celle-ci.

Références

Gouvernement du Québec. (2021, avril). *Instaurer une société bienveillante pour nos enfants et nos jeunes. Rapport de la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse*. https://www.csdepj.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Rapport_final_3_mai_2021/2021_CSDEPJ_Rapport_version_finale_numerique.pdf

Goyette, M. et Blanchet, A. (2018). *Étude sur le devenir des jeunes placés : Rapport sommaire de la vague 1*. École nationale d'administration publique. http://edjep.ca/wp-content/uploads/2018/11/rapport_sommaire.pdf

Goyette, M., Blanchet, A. et Bellot, C. (2019). *Étude sur le devenir des jeunes placés. Le rôle de l'instabilité des trajectoires sur les transitions à la vie adulte. Rapport de vague 1*. École nationale d'administration publique. http://edjep.ca/wp-content/uploads/2019/06/EDJeP_Stabilite.pdf

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec*, 7(2). <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/les-eleves-du-primaire-a-risque-de-decrocher-au-secondaire-caracteristiques-a-12-ans-et-predicteurs-a-7-ans.pdf>

Marion, É. et Mann-Feder, V. (2020). Supporting the educational attainment of youth in residential care: From issues to controversies. *Children and Youth Services Review*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104969>

Ziani, M. et Goyette, M. (2020). *Favoriser la réussite scolaire des jeunes issus de la protection de la jeunesse : constats sur les effets des enjeux organisationnels sur la scolarisation des jeunes hébergés en centres de réadaptation*. École nationale d'administration publique. http://edjep.ca/wp-content/uploads/2020/11/FINAL_Rapport-scolarisation-_9nov-2020-Sansfiligrane.pdf

Projet CLÉ : Une initiative de la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie

SOPHIE DUBUC

Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Est

SUZIE ROY

Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie

Il y a quelques années, nous arrivions au triste constat que, malgré tous les efforts déployés par notre organisation pour mettre de l'avant l'importance de la scolarisation et favoriser un parcours scolaire dans la communauté, plusieurs jeunes ayant un potentiel académique abandonnaient l'école au profit d'un travail à temps plein, car ils estimaient ne pas avoir les moyens de poursuivre leurs études. Or, l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires est un important déterminant de la santé et du bien-être, puisque cela suggère habituellement de trouver un emploi mieux rémunéré et plus stable (Okpych et Courtney, 2014). De surcroît, la scolarisation de ces jeunes adultes leur permet de se sortir du cycle de la pauvreté et d'éviter les dangers de l'isolement et de l'itinérance (Goyette et Turcotte, 2004). C'est donc dans cette optique que le projet CLÉ est né. Cette initiative permet, depuis 2015, à des jeunes quittant les services de la Protection de la jeunesse, de poursuivre leur projet d'études postsecondaires.

Qu'est-ce que le projet CLÉ ?

De prime abord, il s'agit d'une bourse d'études d'une valeur mensuelle de 416\$ (5 000 \$ par année) qui est remise aux étudiants tout au long de leur parcours postsecondaire. Cette bourse leur permet de réduire le fardeau financier associé à la transition à la vie adulte, mais également de diminuer les heures allouées à leur emploi afin de se consacrer le plus possible à leurs études.

« Malgré tous les efforts déployés par notre organisation pour mettre de l'avant l'importance de la scolarisation et favoriser un parcours scolaire dans la communauté, plusieurs jeunes ayant un potentiel académique abandonnaient l'école au profit d'un travail à temps plein. »

Les candidats du projet CLÉ sont des jeunes qui ont été hébergés dans différentes ressources de la Protection de la jeunesse et qui se retrouvent sans filet social à leur majorité. Dans le cadre du processus de sélection, les futurs boursiers doivent présenter un projet d'études postsecondaires (professionnel, collégial ou universitaire). À la suite d'une entrevue menée par les responsables du projet CLÉ, les candidats doivent s'engager à respecter les conditions d'admissibilité soit : fréquenter l'école à temps plein, réussir leurs cours, fournir leurs relevés de notes de chaque session, s'inscrire au programme de l'Aide financière aux études (AFE), fournir un budget et accepter de recevoir l'aide d'un mentor. À cet égard, notons que bien que le soutien financier soit essentiel à la poursuite de leur scolarisation, il n'est pas en lui seul un facteur de réussite (Piel, 2018), c'est pourquoi nous estimons qu'il est essentiel de les soutenir socialement et émotionnellement tout au long de leur parcours. Ainsi, chaque candidat au projet CLÉ est jumelé avec un mentor qui s'engage à les accompagner.

Qui sont les mentors ?

Les mentors sont des individus issus de la communauté et non du réseau des services sociaux, car cette pratique permet de sortir de la relation aidé/aidant dans laquelle ces jeunes sont plongés depuis plusieurs années (Martin et Jackson, 2002). Le mentor est donc une personne bienveillante qui accorde du temps au jeune afin de le soutenir dans sa transition à la vie adulte. Aucune contribution financière n'est attendue du mentor.

Majoritairement issus de la communauté des affaires, les mentors sont rencontrés en entrevue par les responsables de l'équipe du projet CLÉ afin de vérifier leurs motivations et surtout, leur niveau d'engagement. Bien entendu, une vérification des antécédents judiciaires est demandée à chacun des mentors. Nous demandons aux mentors de s'engager à être présents pour toute la durée des études du candidat, afin de ne pas changer de mentors en cours de projet : il est important de garder en tête que ces jeunes ont déjà tissé de multiples relations avec des adultes qui ont, par la suite, disparu de leur vie. Ainsi, afin de bâtir une relation de confiance entre le jeune et le mentor, le projet CLÉ valorise un contact régulier dans un contexte authentique qui correspond aux intérêts du mentor et du jeune, comme partager un brunch ou encore aller marcher en forêt (Salazar et al., 2016). Ainsi, les mentors sont invités à communiquer de façon hebdomadaire par téléphone (appel ou texto) avec leur jeune et à les rencontrer mensuellement. Soulignons que ces balises sont minimales et que nous assistons à plusieurs magnifiques jumelages où les jeunes se sont réellement trouvés un point d'ancrage en la personne du mentor et que nous

savons désormais que ces relations perdureront bien au-delà du projet CLÉ.

Par ailleurs, il est à noter qu'un éducateur du CISSS de la Montérégie-Est, assigné au projet à temps plein, s'occupe de communiquer régulièrement avec les boursiers dans l'optique d'assurer le suivi de leur scolarisation et de leur apporter une aide ponctuelle au besoin.

Quel avenir pour le projet CLÉ ?

Le projet CLÉ permet, en quelque sorte, de passer le flambeau après l'épisode de service en protection de la jeunesse. Le projet a pu prendre de l'ampleur grâce à une structure bien établie à la suite d'essais-erreurs. De plus, cela n'aurait pas été possible sans la flexibilité dont ont fait preuve les différents acteurs pour permettre à ces jeunes de poursuivre leurs études malgré les embûches et leur parcours atypique. D'ailleurs, le projet CLÉ puise sa force au sein de son partenariat tripartite entre la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie et ses donateurs, le CISSS de la Montérégie-Est, ainsi que les mentors bénévoles issus de la communauté. Tous ces partenaires croient fermement que ces jeunes ne se

réduisent pas à leur épisode de service en Protection de la jeunesse, mais qu'ils sont, d'abord et avant tout, les adultes de demain.

Au cours des dernières années, ce sont plus de 35 jeunes qui ont bénéficié de ce projet en Montérégie, entièrement financé par des fonds privés. Le projet CLÉ change la trajectoire de vie de ces jeunes : bien qu'il y ait un coût à financer les études, nous estimons que les bénéfices à long terme pour la société en valent largement l'investissement. Notre objectif est désormais d'exporter le projet CLÉ à l'échelle provinciale. En 2018, le CISSS de Laval a emboîté le pas grâce à la systématisation des processus qui a permis d'implanter facilement ce programme dans la région. Dans les années à venir, nous souhaitons que les autres régions du Québec puissent, à leur tour, s'approprier le projet CLÉ.

« *Le projet CLÉ, c'est le phare le plus lumineux de ma vie* » comme nous l'a écrit Laurie, une candidate. Soyons, comme société, les phares lumineux pour ces enfants qui n'ont pas choisi d'où ils viennent.

Références

Goyette, M. et Turcotte, D. (2004). La transition vers la vie adulte des jeunes qui ont vécu un placement : un défi pour les organismes de protection de la jeunesse. *Service social*, 51(1), 30-44. <https://doi.org/10.7202/012710ar>

Martin, P. Y. et Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care: advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7(2), 121-130. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00240.x>

Okpych, N. J. et Courtney, M. E. (2014). Does education pay for youth formerly in foster care? Comparison of employment outcomes with a national sample. *Children and Youth Services Review*, 43, 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.013>

Piel, M. H. (2018). Challenges in the Transition to Higher Education for Foster Care Youth. *New Directions for Community Colleges*, 2018(181), 21-28. <https://doi.org/10.1002/cc.20288>

Salazar, A. M., Haggerty, K. P. et Roe, S. S. (2016). Fostering Higher Education: A Postsecondary Access and Retention Intervention for Youth with Foster Care Experience. *Child Youth Services Review*, 70, 46-56. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.008>

La scolarisation postsecondaire des jeunes ayant vécu une expérience de placement : l'exemple des jeunes participant au projet CLÉ

MELISSA ZIANI

Chaire de recherche sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables

Alors que près de 75 % des jeunes placés interrogés dans le cadre de l'EDJeP avaient redoublé au moins une année scolaire à l'âge de 17 ans (Goyette et Blanchet, 2018), les responsables du projet CLÉ ont décidé d'accompagner la minorité de jeunes qui, à l'âge de 18 ans,

étaient en mesure de poursuivre des études postsecondaires. Visant à soutenir financièrement et émotionnellement les aspirations scolaires de certains jeunes à leur sortie des services de la protection de la jeunesse, les participants au projet CLÉ sont sélectionnés avec rigueur. En effet, à la suite de différents processus mis en place au cours des premières années de vie du projet, les membres de la Fondation du Centre jeunesse de la

Montérégie ont statué que les jeunes boursiers devaient être recommandés par leur intervenant et être en mesure de prouver que leur projet d'études était réaliste, ceci, dans l'objectif de ne pas les soumettre à un éventuel échec¹.

L'évaluation qualitative du projet CLÉ sur le territoire du CISSS de la Montérégie-Est, menée auprès de 13 participants du programme, a permis de dresser quelques constats quant à

leur réalité (Ziani et al., 2020). Ce bref article vise à susciter une réflexion sur la pertinence de soutenir, après l'âge de la majorité, la scolarisation postsecondaire des jeunes ayant vécu une expérience de placement.

Un rapport positif à l'école

Âgés de 18 à 22 ans, tous les participants rencontrés sont à compléter un diplôme postsecondaire allant du diplôme d'études professionnelles (DEP) au doctorat. Quel que soit le diplôme en cours, il est ressorti que ces jeunes cherchent à se dissocier de la figure du jeune placé qui, dans leur discours, est présenté comme un individu incapable de se « débrouiller seul » (Béatrice²). Selon les participants rencontrés, le jeune ayant vécu une expérience de placement voit ses aspirations limitées en raison de son histoire sociale; c'est pourquoi ils ont la volonté de repousser ce stigmate. D'ailleurs, conscients que leur passage au sein des services de protection de la jeunesse découle d'une situation familiale dont ils ne sont pas responsables, les jeunes rencontrés présentent l'école comme un exutoire ou encore comme un levier de mobilité sociale. Poursuivre une trajectoire postsecondaire apparaît donc comme une manière de s'auto-réaliser dans un milieu qui a toujours été présenté comme sécurisant dès leur plus jeune âge : « C'était là où je pouvais m'épanouir. Dans les moments difficiles de ma vie, c'est là où j'ai trouvé refuge, des gens qui pouvaient m'aider. C'était des profs que je connaissais bien qui ont fait le signalement à la DPJ. Ça toujours été un milieu sécuritaire pour moi » (Emmanuelle). Bref, leur parcours de vie les a menés à adopter une conception particulièrement positive de l'école.

Des enjeux différents de leurs collègues de classe

Pour la plupart des jeunes interrogés, la transition scolaire entre les établissements d'études secondaires et

ceux d'enseignement collégial est survenue parallèlement à une pluralité d'enjeux inhérents au processus de transition vers la vie adulte vécu par ces jeunes. Le premier concerne leur transition résidentielle. Pour certains, « partir en appartement, c'était plus qu'important, c'était rendu vital » (Valérie), pour d'autres la venue de leur dix-huitième anniversaire était « épeurant[e] » (Alex). En effet, alors que certains ont clairement évoqué que les Centres jeunesse ont brimé leur autonomie, d'autres ont indiqué qu'en raison de l'absence de filet social, ils ont craint de se retrouver seuls et à la rue. Dans tous les cas, le début de la vie en appartement autonome a fait ressurgir certaines différences par rapport à leurs collègues de classe. En effet, bien souvent, ces derniers vivent encore chez leurs parents et n'ont pas la pression de subvenir, seuls, à leurs besoins. Ainsi, si la transition à la vie adulte est vécue

« Poursuivre une trajectoire postsecondaire apparaît donc comme une manière s'auto-réaliser dans un milieu qui s'est toujours présenté comme sécurisant dès leur plus jeune âge. »

abruptement par les boursiers rencontrés, ils expriment tout de même une satisfaction d'avoir franchi cette étape par eux-mêmes, comme l'explique cette jeune : « C'est sûr que j'envie certaines personnes, mais en même temps, je suis quand même contente de ma situation. Je sens que, une certaine fierté, je sais que je suis déjà adaptée à ce monde-là » (Florence). Plusieurs estiment que c'est leur parcours académique exemplaire qui a porté fruit et qui leur a permis de s'en sortir : c'est leur réussite scolaire qui leur a offert l'opportunité de recevoir le soutien du projet CLÉ. Malgré cela, trouver un

équilibre reste un défi majeur pour ces jeunes dont la conciliation études/travail peut s'avérer éreintante. En effet, les participants rencontrés ont indiqué vivre avec un stress financier constant et, par le fait même, éprouver de la difficulté à exprimer leurs limites à leur employeur, de peur de perdre leur principale source de revenus. Par ailleurs, il est intéressant de noter que la majorité des jeunes mentionnent qu'une des solutions mises en place pour surmonter les tensions et les émotions négatives auxquelles leur vie quotidienne les soumet est la pratique d'activités sportives sur une base régulière.

Une appréciation globalement positive du projet

À la suite de l'analyse des résultats, il apparaît clairement que les boursiers du projet sont reconnaissants de l'aide financière offerte par la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie et du soutien apporté par leur mentor du projet CLÉ. En effet, les participants s'étonnent qu'une aide financière aussi importante leur soit octroyée, comme l'exprime Guillaume, un boursier du projet : « je trouve ça juste fou tout ce qu'ils font pour nous. Ils payent nos études, ils donnent de l'argent à tous les mois, sont là pour nous n'importe quand, quand on a besoin d'eux, rien à redire ». De surcroît, ils estiment que la présence d'un mentor facilite leur entrée dans la vie adulte, car ils peuvent être « rassuré[s], épaulé[s] » (Valérie) dans cette transition. En fait, il est intéressant de noter que le projet CLÉ est perçu à la fois comme une manière de se départir du stigmate associé à la figure du jeune placé, mais également comme une initiative de laquelle ils devront rapidement se distancier afin d'éviter de reproduire la relation de dépendance qui lie le Centre jeunesse à ses usagers. Soulignons que parmi les jeunes rencontrés, plusieurs expriment une culpabilité à l'effet de recevoir autant sans avoir à redonner en échange.

Soutenir les jeunes après 18 ans, une nécessité

Finalement, l'évaluation du projet CLÉ sur le territoire du CISSS de la Montérégie-Est a mis de l'avant l'importance de mettre en œuvre des programmes reposant sur le concept de résilience éducationnelle selon lequel il est primordial de porter un regard sur les facteurs qui contribuent à augmenter la probabilité de réussite scolaire d'un individu en dépit des événements traumatiques vécus, et ce, afin de favoriser son bien-être (Strolin-Goltzman et al., 2016). Concrètement, cette résilience peut reposer sur la création de liens sociaux avec un mentor qui agit à la fois comme une source d'informations et de réconfort sans pareil pour les bénéficiaires du projet. En effet, les mentors insufflent une énergie positive aux jeunes qui contribue à la réussite de leur projet d'études. De plus, adopter une compréhension holistique des différents soutiens (émotionnels, financiers, résidentiels, etc.) a des

incidences tangibles sur le parcours scolaire de ces étudiants (Marion et Paulsen, 2019).

Somme toute, cette évaluation a mis en lumière la pertinence d'instaurer des structures de soutien après l'âge de 18 ans. D'ailleurs, selon Courtney et Hook (2017), chaque année supplémentaire au sein des services de protection de la jeunesse augmente considérablement les chances que ces jeunes complètent une année scolaire additionnelle, et ce, jusqu'à l'âge de 26 ans. En ce sens, le projet CLÉ permet d'amorcer une réflexion québécoise sur la plus-value de mettre en place des dispositifs de soutien après le placement afin de favoriser l'accès et l'obtention d'un diplôme postsecondaire.

Références

Courtney, M. E. et Hook, J. L. (2017). The potential educational benefits of extending foster care to young adults: Findings from a natural experiment. *Children and Youth Services Review*, 72, 124-132. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.030>

Goyette, M. et Blanchet, A. (2018). *Étude sur le devenir des jeunes placés : Rapport sommaire de la vague 1*. École nationale d'administration publique. http://edjep.ca/wp-content/uploads/2018/11/rapport_sommaire.pdf

Marion, É. et Paulsen, V. (2019). The Transition to Adulthood from Care : A Review of Current Research. Dans V. Mann-Feder et M. Goyette (dir), *Leaving Care and the Transition to Adulthood*. Oxford University Press.

Strolin-Goltzman, J., Woodhouse, V., Suter, J. et Werrbach, M. (2016). A mixed method study on educational well-being and resilience among youth in foster care. *Children and youth services review*, 70, 30-36. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.08.014>

Ziani, M., Goyette, M. et Bouchard Saint-Amant, P.-A. (2020). *Évaluation du Projet CLÉ : Une initiative de la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie en collaboration avec le CISSS de la Montérégie-Est*. CREVAJ-EDJEP. <http://edjep.ca/wp-content/uploads/2020/02/RAPPORT-CLE%CC%81.pdf>

Notes

¹ Pour plus de détails, voir Dubuc et Roy dans ce même bulletin.

² Tous les prénoms de jeunes utilisés dans cet article sont fictifs.

Le programme Inukshuk : L'expérience de l'école Le Tremplin

MÉLISSA BÉGIN
CAROLINE BROUSSEAU
PASCALE CLAVEAU
ANNABELLE MERCURE

École secondaire Le Tremplin – Commission scolaire des Patriotes

Située sur le campus de Chambly du Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) de la Montérégie Est, l'école Le Tremplin accueille des jeunes provenant des neuf commissions scolaires de la Montérégie. À l'école Le Tremplin, nous offrons tous les cours associés à la formation générale des jeunes (primaire, secondaire, parcours à l'emploi), ainsi qu'à la formation générale des adultes. De plus, nous permettons aux élèves qui souhaitent

faire un test d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) ou un test de développement général (TDG) de le faire à notre école. Le Tremplin comprend neuf classes au secteur ouvert (LPJ), trois classes au secteur sécuritaire (LSJPA) et une classe d'encadrement intensif (LPJ). Afin de favoriser les apprentissages et le bon fonctionnement en classe, nous avons un maximum de 11 élèves par classe. En prévention ou en intervention, les élèves ont accès à un local d'apaisement ou à un local de décharge motrice.

Les adolescents placés cumulent un certain nombre de difficultés issues de leur histoire de vie, en plus de faire face

aux enjeux de l'adolescence. Ils peuvent présenter des retards intellectuels, scolaires, sociaux et affectifs, des problèmes de comportement (vandalisme, délits, manque d'assiduité à l'école, fugues, etc.), des problèmes de santé mentale (anxiété, toxicomanie, dépression, etc.). Ils peuvent également avoir connu diverses situations d'abus ou de négligence.

Le profil des étudiants de l'école Le Tremplin

Selon notre recension des élèves inscrits en 2018, 49 % de la clientèle de l'école Le Tremplin avait trois diagnostics ou plus relatifs à la santé mentale (Commission

scolaire des Patriotes, 2018). L'âge des élèves inscrits au Tremplin varie entre 10 et 19 ans. Considérant les traumatismes vécus par ces jeunes, il est important de tenir compte de leur âge réel de développement selon les sphères affective, cognitive, sociale et physique, puisqu'il existe fréquemment un décalage entre l'âge réel et l'âge développemental. Par exemple, certains élèves qui fréquentent l'école sont évalués comme ayant un âge affectif qui se situe entre 18 et 36 mois. Considérant ces enjeux, les élèves sont davantage en état de crise lorsqu'ils arrivent à l'école et peu disposés à travailler et à fournir des efforts. Comme notre objectif ultime est de soutenir chaque élève dans l'atteinte de son plein potentiel et de l'amener vers la réussite, il importe de mettre en place rapidement les meilleures pratiques, basées sur des données probantes, pour mieux répondre aux besoins de chacun.

L'approche Nurture et le programme Inukshuk

Pour y arriver, l'approche Nurture et le programme Inukshuk sont devenus les fondements de nos interventions. L'approche Nurture (Boxall et Lucas, 2010) consiste à voir l'apprentissage des enfants comme un processus de développement, le but étant de rendre les élèves disponibles aux apprentissages en répondant d'abord à leurs besoins particuliers d'ordre affectif. Les comportements des élèves sont perçus comme un mode de communication et les intervenants doivent comprendre la fonction du comportement afin d'orienter leurs interventions. L'approche Nurture prône les interventions positives en prévention et l'établissement d'un lien significatif avec l'élève. De plus, l'approche inclut les interventions basées sur les cinq principes de l'attachement (St-Antoine et Rainville, 2004) : offrir un cadre convenant à l'élève en organisant l'environnement pour le rendre prévisible, préserver une distance

relationnelle adéquate avec l'élève, éviter la relation gagnant-perdant de façon à limiter les escalades et les luttes de pouvoir, servir de miroir à l'enfant pour l'aider à comprendre et à identifier ce qui se passe en lui et, finalement, doser le positif afin d'éviter d'éveiller certains manques vécus dans son enfance.

Le programme Inukshuk, quant à lui, a été créé par les intervenants de notre école en collaboration avec Boscoville, un organisme à but non lucratif financé par le ministère de la Santé et des Services sociaux. Boscoville aspire « à être l'organisme de référence en innovation sociale aux services des organisations qui favorisent l'engagement et le développement positif des jeunes » (Boscoville, s.d.). Le programme Inukshuk s'adresse aux écoles et aux classes qui se spécialisent dans la réadaptation d'élèves en difficulté. Il permet au personnel de créer un environnement positif, cohérent, prévisible et propice aux apprentissages, qui tient compte de l'individualité et du parcours de vie des jeunes, puis de mettre en pratique des interventions adaptées qui permettent

« L'approche Nurture consiste à voir l'apprentissage des enfants comme un processus de développement, le but étant de rendre les élèves disponibles aux apprentissages en répondant d'abord à leurs besoins particuliers d'ordre affectif. »

de prévenir et de réduire la possibilité que nos gestes soient vécus comme de nouvelles atteintes traumatiques. Inukshuk se base sur deux interventions probantes : le Soutien au comportement positif (SCP) (Bissonnette et al., 2016) et

le modèle Attachement, régulation des affects et compétences (ARC) (Kinniburgh et al., 2005; Milot et al., 2018).

Le SCP est une intervention universelle consistant à définir des attentes comportementales dans tous les milieux de vie de l'école afin de les enseigner de façon explicite et de les renforcer positivement auprès des élèves afin de créer et de maintenir un climat propice aux apprentissages. Le programme permet aussi de prévenir et de gérer efficacement les écarts de conduite dans l'école.

ARC est un modèle d'intervention flexible, initialement développé en milieu clinique pour favoriser la résilience des jeunes ayant subi des traumatismes complexes. Il mise à la fois sur la relation significative et sécurisante entre l'adulte et le jeune, la régulation des émotions de ce dernier et le développement de ses compétences. ARC n'est pas un guide de pratiques strictes que les intervenants doivent suivre pour atteindre les résultats escomptés. Une sensibilisation est offerte à l'ensemble de l'équipe-école sur les concepts du trauma complexe afin d'avoir une compréhension commune de ces enjeux.

Dans la pratique, cela signifie que toutes les interventions à l'école Le Tremplin reposent sur des attentes comportementales élaborées à l'aide du programme SCP. Ces attentes sont affichées dans tous les milieux de vie de notre école afin d'uniformiser les interventions et d'offrir un environnement prévisible aux élèves. Concrètement, avant chaque déplacement ou avant le début du cours, les attentes comportementales sont nommées afin de prévenir l'apparition de comportements perturbateurs. Lorsque se manifestent les comportements recherchés, les élèves reçoivent un renforcement positif de type verbal, huit fois sur dix. Afin d'éviter

des débordements émotifs liés à un manque affectif vécu, la rétroaction positive spécifique se déroule toujours de la même manière : la valeur et l'attente comportementale à laquelle l'élève a répondu sont nommées. De manière aléatoire, environ deux fois sur dix, les élèves reçoivent un renforcement tangible, prenant la forme d'une étampe d'étoile : il faut les surprendre à bien faire. Les étoiles récoltées par les élèves peuvent alors être échangées pour un privilège individuel. Lors d'un échange en privilège, un jeton est ajouté au système de renforcement des différents groupes-classes afin que les élèves puissent bénéficier d'une célébration collective après avoir amassé un nombre déterminé de jetons. Par ailleurs, lors de l'apparition d'écarts de conduite mineurs, des rétroactions correctives peuvent être mises en place par diverses stratégies de gestion de classe par l'enseignant, alors que lorsqu'il s'agit d'écarts de conduite majeurs, un éducateur scolaire intervient pour permettre à l'enseignant de poursuivre son enseignement. Dans tous les cas, lors d'écarts de conduite, un arbre décisionnel est mis à contribution afin

de comprendre la fonction du comportement et, de ce fait, orienter les interventions dans l'optique d'agir de manière cohérente.

Comme notre priorité d'action est de s'assurer d'accueillir l'élève, de répondre à ses besoins et de l'amener à vivre des réussites tout en l'aidant à cheminer dans son parcours scolaire, notre pratique nous permet de réaffirmer la pertinence de collaborer davantage avec les différentes instances afin d'avoir une vision globale des différents enjeux. Le travail collaboratif en lien avec le programme Inukshuk est à poursuivre, et un comité qui regroupe différents partenaires de notre école, du communautaire, de la santé et des services sociaux et du ministère de l'Emploi verra le jour afin de soutenir les jeunes dans leur transition vers l'autonomie et la vie active. Notre engagement est qu'aucun jeune ne soit laissé pour compte¹.

Références

Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements : pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.

Boscoville. (s.d.). *Innovons ensemble pour la jeunesse*. <https://www.boscoville.ca>

Boxall, M. et Lucas, S. (2010). *Nurture Groups in schools: Principles and Practice* (2^e éd.). SAGE Publications Ltd.

Commission scolaire des Patriotes. (2018). *Plan d'engagement vers la réussite de la Commission scolaire des Patriotes. Tous Patriotes pour la réussite! 2018-2022*. <https://cssp.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/06/pevr-2018-2022.pdf>

Kinniburgh, K. J., Blaustein, M., Spinazzola, J. et van der Kolk, B. A. (2005). Attachment, Self-Regulation, and Competency: A comprehensive intervention framework for children with complex trauma. *Psychiatric Annals*, 35(5), 424-430.

Milot, T., Collin-Vézina, D. et Godbout, N. (2018). *Trauma complexe : comprendre, évaluer et intervenir*. Presses de l'Université du Québec.

St-Antoine, M. et Rainville, S. (2004). Les troubles d'attachement en regard de certains profils cliniques et leur pronostic. *Prisme*, 44, 230-247.

Notes

¹ Pour plus d'informations, voir Commission scolaire des Patriotes (2018).