



CHAIRE DE RECHERCHE DU
CANADA SUR L'ÉVALUATION
DES ACTIONS PUBLIQUES À
L'ÉGARD DES JEUNES ET DES
POPULATIONS VULNÉRABLES



CHAIRE-RÉSEAU DE RECHERCHE
SUR LA JEUNESSE DU QUÉBEC

Évaluation du projet CLÉ :

Une initiative de la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie en collaboration avec le CISSS de la Montérégie-Est

Février 2020

Financé par :



Social Sciences and
Humanities Research
Council of Canada



Fonds de recherche
sur la société
et la culture



Document préparé par

Melissa Ziani, M.Sc.

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

École nationale d'administration publique

Martin Goyette, Ph. D. Professeur titulaire Directeur scientifique de l'Étude sur le devenir des jeunes placés

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

Co-titulaire de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ)

École nationale d'administration publique

Pier-André Bouchard Saint-Amant, Ph. D.

Professeur en finances publiques

École nationale d'administration publique

EDJeP EN QUELQUES MOTS

L'étude sur le devenir des jeunes placés (EDJeP) a été développée par la Chaire de recherche du Canada sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des jeunes et des populations vulnérables (CREVAJ) et ses partenaires dans le but de combler un manque de connaissances sur la préparation à la vie autonome des jeunes placés et la période de l'après-placement, période ayant fait l'objet de très peu d'attention au Québec. Dans un contexte où les sociétés occidentales connaissent toutes un allongement de la jeunesse et un report du passage à la vie adulte, EDJeP s'intéresse aux conditions de vie et de passage à l'autonomie des jeunes de 17 à 21 ans ayant été placés et qui font face à l'injonction paradoxale d'autonomie à la majorité. EDJeP constitue la première étude québécoise longitudinale et représentative sur cette thématique.

Une étude longitudinale en trois temps

Sur une population cible de 2573 jeunes, un échantillon représentatif de 1136 jeunes Québécois en situation de placement a été rencontré lors de la première vague d'entrevues (taux de réponse de 67,3% parmi les quelque 1600 jeunes de qui nous avons reçu les coordonnées) pour compléter un questionnaire détaillé abordant leurs situations et expériences dans leurs diverses sphères de vie. Ces jeunes, qui avaient environ 17 ans au moment de la première vague, sont rencontrés de nouveau en 2019 (plus de 800 jeunes ont été rencontrés à ce jour), puis encore une fois en 2020 afin de suivre l'évolution de leur cheminement vers l'autonomie. Cohérent avec le souci de reconnaître la voix des jeunes et le rôle des acteurs qui œuvrent à leur côté dans leur processus de sortie d'un placement, l'EDJeP réalise l'évaluation de projets visant à soutenir la transition à la vie adulte afin de contribuer au développement d'expérimentation et de pratiques innovantes.

En collaboration avec les jeunes

EDJeP est menée en étroite collaboration avec les membres du Comité Jeunes EDJeP. Le comité est composé de douze jeunes de 18 à 35 ans qui ont tous connu une expérience de placement et qui ont le souhait, en s'investissant dans le projet EDJeP, d'améliorer les services offerts aux jeunes qui quitteront à leur tour les centres jeunesse et qui commenceront leur parcours vers l'autonomie. Le comité des jeunes a un rôle de conseiller auprès des chercheurs et des différents comités et partenaires de la recherche. Son mandat est de veiller à ce que la participation des jeunes soit significative et basée sur leurs droits à chaque phase de la recherche, de la planification à l'exécution des projets EDJeP.

TABLE DES MATIÈRES

EDJEP EN QUELQUES MOTS	3
UNE ÉTUDE LONGITUDINALE EN TROIS TEMPS	3
EN COLLABORATION AVEC LES JEUNES	3
RÉSUMÉ EXÉCUTIF	6
INTRODUCTION	8
LES ENJEUX RELATIFS À LA SCOLARISATION POSTSECONDAIRE DES JEUNES PLACÉS	10
UN DÉCALAGE AVEC LA CULTURE POSTSECONDAIRE	10
UN SOUTIEN FINANCIER INADÉQUAT	12
UNE INSTABILITÉ DU LOGEMENT	13
UNE CAPACITÉ DE RÉSILIENCE	13
UN SUPPORT SOCIAL ET ÉMOTIONNEL	13
UNE PARTICIPATION AUX ACTIVITÉS EXTRASCOLAIRES	14
LE PROJET CLÉ	15
LES OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION ET LE CADRE D'ANALYSE	17
BUT ET OBJECTIFS DE CETTE ÉTUDE	17
CADRE CONCEPTUEL DE DÉPART	17
MÉTHODOLOGIE	19
LA STRATÉGIE D'ÉVALUATION	19
LES MODALITÉS ET LES SOURCES DE CUEILLETTE DE DONNÉES	19
LE TRAITEMENT ET L'ANALYSE DES DONNÉES	20
LA VALIDITÉ DE LA DÉMARCHÉ	20
LE VÉCU DES JEUNES ET LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES	21
PROFIL DES JEUNES RENCONTRÉS	21
UNE PERCEPTION SINGULIÈRE DES SERVICES DE PROTECTION DE LA JEUNESSE	22
LES CARACTÉRISTIQUES DES DIMENSIONS DES PARCOURS DES JEUNES	23
DIMENSION SCOLAIRE	23

DIMENSION DE L'INTÉGRATION À L'EMPLOI	25
DIMENSION RÉSIDENTIELLE	26
LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	27
L'IDÉATION DU PROJET CLÉ VERSUS SA MISE EN ŒUVRE	27
1. LA CONTRIBUTION FINANCIÈRE AUX ÉTUDES	27
2. LA COLLABORATION DES ORGANISMES PARTENAIRES	28
3. L'ACCÈS À UN LOGEMENT ABORDABLE	29
4. LA MISE EN PLACE D'UN PROGRAMME DE MENTORAT (ÉVITER L'ISOLEMENT SOCIAL)	30
REGARDS CROISÉS SUR LE MENTORAT	31
ATTRACTION, SÉLECTION ET RÉTENTION DES MENTORS : LE TRAVAIL DE L'ÉQUIPE CLÉ	31
Attraction	31
Sélection	31
Rétention	32
ANTICIPATIONS ET DÉCEPTIONS : LE RESSENTI DES MENTORS	33
ENTRE BESOIN D'ÉMANCIPATION ET D'ORIENTATION : LA PERCEPTION DES JEUNES	33
ENJEUX DANS LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET	36
ATTENTES ET MOTIVATIONS DES PARTICIPANTS	36
APPRÉCIATION GLOBALE DES JEUNES	36
CONCLUSION	39
RECOMMANDATIONS	42
RÉFÉRENCES	46

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Le projet CLÉ vise à soutenir, financièrement et émotionnellement, la scolarisation postsecondaire des jeunes ayant vécu une expérience de placement. Les participants reçoivent une bourse d'études d'une valeur mensuelle de 416\$, et ce, tout au long de leur parcours postsecondaire. De surcroît, les boursiers sont jumelés à un mentor – bénévole issu de la communauté – afin d'assurer un accompagnement hors des murs de l'école et de l'institution de la Protection de la jeunesse.

Considérant que cette initiative a été mise sur pied par la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie, en collaboration avec le CISSS de la Montérégie-Est, en septembre 2015 et qu'elle a été récemment implantée sur le territoire de Laval, l'objectif de la présente étude est d'évaluer la mise en œuvre du projet CLÉ, quant à la nature de l'intervention proposée et quant à l'adéquation des services offerts avec les besoins exprimés par les jeunes. Pour ce faire, trois séries d'entrevues qualitatives semi-dirigées ont été menées au cours de l'hiver et du printemps 2019. Tout d'abord, 13 boursiers ont été rencontrés pour discuter de leur parcours scolaire, de leur relation avec leur mentor et avec l'équipe derrière le projet CLÉ, ainsi que de leur situation actuelle (logement, emploi, activités extrascolaires, etc.). Parallèlement, des entretiens ont été menés auprès de représentants du projet CLÉ portant sur les paramètres du projet, la collaboration avec les divers partenaires, les difficultés rencontrées et les améliorations souhaitées. Finalement, les entretiens réalisés auprès de mentors du projet, ont porté sur leur rôle au sein du projet ainsi que sur leur relation avec l'équipe CLÉ.

Dans le cadre de ce rapport, une analyse transversale du point de vue de tous les informateurs a été effectuée au sujet de l'opérationnalisation de l'approche en cinq objectifs dont s'est dotée l'équipe CLÉ, soit : 1) contribuer au paiement des frais de scolarité des jeunes sélectionnés ; 2) assurer la collaboration avec les organismes partenaires ; 3) favoriser l'accès à un logement abordable ; 4) mettre en place un programme de mentorat ; 5) éviter l'isolement social des jeunes participant au projet CLÉ.

Globalement, il ressort que les bénéficiaires du projet CLÉ dressent un bilan très positif du programme :

1. Il leur assure en premier lieu une certaine sécurité financière.
2. Alors que plusieurs expriment avoir vécu de la discrimination liée à leur historique de placement lors de leur recherche de logement, le projet CLÉ a mis en place des moyens pour contrecarrer les « exigences d'endossement » de certains propriétaires.

3. Finalement, l'objectif d'éviter l'isolement social des jeunes était complémentaire à la mise en place d'un programme de mentorat, c'est pourquoi ces deux éléments ont été analysés comme un tout dans ce rapport. La majorité des jeunes témoignent de la proximité et du réconfort ressentis par la présence d'un mentor, alors que certains ayant déjà quelqu'un dans leur entourage qui occupe ce rôle de mentor dans leur vie quotidienne indiquent percevoir cette dimension comme une contrainte au projet.

Du côté des mentors, une certaine insécurité s'est faite entendre ainsi qu'un désir de pouvoir se rencontrer entre eux, au moins une fois par année, afin d'échanger sur leur expérience.

En outre, plusieurs recommandations ont été émises par les **jeunes participants** du projet :

1. **Bâtir des liens avec les autres jeunes CLÉ** afin de réduire leur sentiment d'isolement ;
2. **Établir plus de liens avec l'équipe CLÉ** afin d'humaniser le projet, plutôt que de ressentir qu'ils reçoivent une forme d'aide sociale ;
3. **Améliorer de la communication** avec les membres du projet CLÉ : les jeunes souhaiteraient être mis au courant des développements et des ressources offertes par le projet ;
4. **Mieux outiller les mentors** au sujet des différents paramètres du projet (probation, changement de programme, etc.) ;
5. **Fournir davantage de soutien aux jeunes durant la transition à la vie adulte**, surtout pour le logement, l'épicerie, les impôts ou encore apprendre à établir un budget.

Lors d'une restitution des résultats de notre évaluation formative, il a été possible d'émettre des recommandations en accord avec la littérature scientifique afin de poursuivre une réflexion sur les meilleures pratiques à adopter pour favoriser la réussite postsecondaire des jeunes visés par le projet :

1. Dans une perspective de mise à l'échelle provinciale, **créer un poste rémunéré au sein de l'équipe CLÉ** dont la principale tâche est d'assurer les différents suivis avec les parties prenantes (en cours de réalisation depuis septembre 2018).
2. Pour faciliter la transition scolaire de ces jeunes et normaliser leur parcours, que **l'équipe CLÉ établisse des liens avec les établissements collégiaux et universitaires fréquentés par les boursiers du programme** (à venir).

INTRODUCTION

Mis sur pied par la Fondation et l'établissement du Centre jeunesse de la Montérégie, le projet CLÉ vise à soutenir, financièrement et émotionnellement, les aspirations scolaires de quelques jeunes quittant les services de la protection de la jeunesse de la région. Plus spécifiquement, ce projet est destiné à des jeunes sans filet social lors de leur transition vers la vie adulte, mais qui souhaitent poursuivre et compléter des études postsecondaires. Ce projet s'adresse donc à un groupe restreint, car comme le démontre l'Étude sur le devenir des jeunes placés au Québec (EDJeP) seulement 26,7 % des répondants n'ont pas redoublé d'année à l'âge de 17 ans comparativement à 79,8 % dans la population générale (Goyette & Blanchet, 2018)¹. De surcroît, l'analyse de la seconde vague de données de l'EDJeP révèle qu'à l'âge de 19 ans, 24,8 % des jeunes de cette cohorte avaient obtenu un diplôme d'études secondaires, ou l'équivalent, alors que ce taux s'élève 77,4 % dans la population générale. Cette sous-scolarisation représente une perte économique potentielle de près de 372 millions de dollars par cohorte d'environ 2000 jeunes quittant les services de la protection de la jeunesse chaque année (Leroux et al., 2020).

Dans ce contexte, il est crucial de porter une attention particulière à ce sous-groupe puisque l'obtention d'un diplôme postsecondaire permet aux individus de s'épanouir dans un emploi plus stable et, par le fait même, de réduire leurs chances de vivre des expériences liées à la criminalité ou à l'itinérance (Day et al., 2011). À cet égard, les plus récents résultats d'EDJeP montrent que la scolarisation, en plus de faciliter l'intégration au marché du travail, joue clairement un rôle protecteur face à l'itinérance (Goyette et al., 2019). En ce sens, le projet CLÉ cherche à améliorer les conditions de vie des jeunes ayant un fort potentiel scolaire. En effet, les jeunes participant au projet CLÉ ne disposent pas des mêmes conditions objectives de vie lors de leur entrée au CÉGEP que les autres étudiants du même âge. Ces premiers ne vivent plus chez leurs parents et, de ce fait, ont plus de responsabilités et moins de soutien émotionnel que leurs pairs (Dworsky & Courtney, 2010). C'est dans cette visée que chaque participant au projet CLÉ est jumelé à un mentor qui a pour objectif de veiller à la réussite du projet scolaire de son jeune.

La présente évaluation porte sur la mise en œuvre de ce projet et de ses premiers effets sur les participants afin de saisir les réussites et d'identifier les difficultés rencontrées. Cette étude repose donc sur le point de vue des différents acteurs du projet : les membres de l'équipe CLÉ, les mentors

¹ Les données présentées par l'EDJeP représentent 1136 usagers qui, en 2017, étaient âgés de 16 ans et plus, placés en milieu substitut et ayant cumulé au moins un an de placement au cours de leur vie.

ainsi que les jeunes bénéficiaires. Ce faisant, cette étude a notamment vérifié l'adéquation de ces soutiens avec leurs besoins.

Le présent rapport a été rédigé à partir d'une collecte de données conduite entre février 2019 et septembre 2019 auprès des acteurs du projet. Il a été financé par le CISSS de la Montérégie-Est, avec des fonds de contrepartie du projet EDJeP dirigé par Martin Goyette.

Avant de présenter les résultats, les enjeux relatifs à la scolarisation postsecondaire des jeunes placés ainsi que les stratégies méthodologiques utilisées dans le cadre de cette évaluation seront exposés.

LES ENJEUX RELATIFS À LA SCOLARISATION POSTSECONDAIRE DES JEUNES PLACÉS

Au Québec, les jeunes issus du système de la protection de la jeunesse ont, en moyenne, été soumis à 5,25 déplacements (Goyette, Blanchet & Bellot, 2019). Ces nombreux déplacements sont synonymes d'instabilité et s'accompagnent bien souvent d'un changement d'établissement scolaire. Ces jeunes ont alors plus de difficultés à suivre le programme éducatif et se retrouvent, par le fait même, dans des classes d'éducation spécialisée (Day et al., 2012). De surcroît, ces déplacements font en sorte qu'ils perdent contact avec des collègues de classe et des professeurs qui pouvaient représenter des sources de soutien social (Day et al., 2011). Cette réalité se traduit donc par une précarité ultérieure, puisque le niveau de scolarisation est un important déterminant de la santé et du bien-être. En effet, posséder un diplôme d'études postsecondaires suggère l'obtention d'un emploi mieux rémunéré et plus stable (Okpych & Courtney, 2014). Dans les faits, les jeunes les plus vulnérables ont bien souvent interrompu leur scolarisation lors de leur transition à la vie adulte (Pauzé et al., 2019).

Ainsi, il est intéressant de noter que 46,07 % des jeunes EDJeP aspiraient à poursuivre des études postsecondaires (DEP, DEC, études universitaires) (Goyette & Blanchet, 2018)² bien que seulement 29,57 % d'entre eux étaient en voie d'obtenir leur secondaire 5 (Goyette, Blanchet & Bellot, 2019). Aux États-Unis, ce fossé est encore plus important alors qu'environ 80 % des jeunes ayant vécu un placement disent aspirer à une éducation postsecondaire, mais que seuls 47,6 % d'entre eux avaient terminé leur 11^e année à l'âge de 17 ans (Courtney et al., 2014)³. Cette même étude démontre que les jeunes ayant vécu un placement sont plus susceptibles d'interrompre leur scolarité postsecondaire que les étudiants de première génération ayant un faible revenu (Okpych & Courtney, 2018). Autrement dit, même lorsque ces premiers réussissent à accéder à des études postsecondaires, il semble que ce sous-groupe soit confronté à des obstacles additionnels par rapport à leurs pairs.

Un décalage avec la culture postsecondaire

L'une des principales barrières que les jeunes ayant vécu une expérience de placement doivent traverser est liée à la culture de l'éducation postsecondaire, puisque le désir de poursuivre des

² À cet égard, cette étude démontre également que 17 % des jeunes placés sont en voie d'obtenir un DES avant l'âge de 18 ans, alors que ce pourcentage s'élève à 75 % parmi les jeunes de l'Étude longitudinale sur le développement des enfants du Québec (ELDEQ) (Goyette & Blanchet, 2018).

³ Les participants de cette étude étaient âgés entre 16,75 et 17,75 ans au moment de la passation du questionnaire et devaient avoir été sous le système de protection de la jeunesse de la Californie depuis au moins 6 mois. Cette étude avait comme objectif d'identifier les supports à la transition à la vie adulte et de réfléchir sur la question du prolongement des durées de placement.

études collégiales ou universitaires se construit bien avant la fin du secondaire (Berger & Motte, 2007). Concrètement, l'engouement pour le milieu académique des jeunes placés est influencé par certains comportements de la personne en charge, tels que sa participation active dans l'aide aux devoirs à la maison, la mise en place d'un environnement favorable à l'alphabétisation (ex. accès à des livres imprimés) ainsi que ses attentes envers le devenir scolaire du jeune (Cheung, Lwing & Jenkins, 2012)⁴. De plus, la réflexion sur l'acquisition d'une formation postsecondaire est également influencée par l'accès à de l'information précise sur les différents programmes d'études ainsi que sur le coût de ces formations (de Broucker, 2005). Ainsi, le milieu de placement pourrait avoir une influence sur le parcours scolaire des jeunes. À ce sujet, Martin et Jackson (2002) soulignent les témoignages de jeunes ayant grandi en unité et indiquant que les éducateurs étaient peu en mesure de les orienter et avaient des attentes restreintes quant à leur réussite scolaire. Dans la même veine d'idée, plusieurs chercheurs, au Québec comme en France, (Marion, 2018; Denecheau, 2015; Denecheau et Blaya, 2013; Goyette et al., 2006) observent que les pratiques des acteurs en responsabilité de la rééducation en protection de la jeunesse n'englobent pas nécessairement le développement scolaire de l'enfant, ce qui, par conséquent, fait en sorte que la trajectoire scolaire des jeunes n'est pas considérée comme une priorité.

Par conséquent, plusieurs chercheurs (Okpych & Courtney, 2018 ; Watt, Norton & Jones, 2013 ; Batsche et al., 2012 ; Martin & Jackson, 2002) mettent en lumière le sentiment d'infériorité ressenti par certains jeunes ayant un historique de placement par rapport à leurs pairs : ceux-ci vivent avec l'impression de ne pas être à la hauteur de leurs aspirations. Leurs difficultés à tisser un lien d'appartenance avec le milieu postsecondaire seraient liées au stéréotype selon lequel les jeunes placés le seraient en raison d'un déficit personnel ou comportemental alors qu'ils le sont, bien souvent, en raison d'une situation familiale dont ils ne sont pas responsables (Goyette & Turcotte, 2004 ; Goyette, 2003).

Ce stigma prend racine dans les traumatismes vécus à l'enfance par ces jeunes et ne disparaît pas au moment de la transition à la vie adulte. Au contraire, la transition vers le milieu collégial peut exacerber les difficultés liées à la santé mentale en raison de la distance ressentie par rapport au milieu (Okumu, 2014, cité dans Geiger & Beltran, 2017), et la présence d'un diagnostic en santé mentale est associée à un taux plus élevé d'abandon scolaire au niveau collégial (Day et al., 2012 ; Salazar, 2012). D'ailleurs, la fin des services de protection s'accompagne bien souvent d'une baisse de l'utilisation

⁴ Ces résultats sont tirés de l'étude OnLAC (Ontario Looking after Children) dont l'échantillon était composé de 687 jeunes âgés de 10 à 15 ans. Cette étude vise à favoriser huit aspects du développement des jeunes placés : santé, éducation, identité, relations sociales et familiales, présentation sociale, développement affectif et comportemental, habiletés de soins personnels et atouts de développement.

des services en santé mentale (McMillen & Raghavan, 2009). Ce faisant, cette condition de santé doit être nommée et comprise par les milieux postsecondaires afin d'éviter le décrochage scolaire de ces étudiants (Phillips et al., 2015).

Par ailleurs, si les études postsecondaires permettent une plus grande flexibilité pour l'étudiant, il peut être difficile, pour un jeune optant pour un régime à temps partiel, de s'intégrer à son milieu (Okpych & Courtney, 2018). En effet, certains jeunes réduisent leur charge de cours, car par rapport à leurs collègues de classe, ils doivent faire davantage face par eux même à leurs besoins de base. De plus, une parentalité en jeune âge peut s'avérer être un obstacle, particulièrement pour les jeunes femmes qui mentionnent devoir s'occuper de leurs enfants (Dworsky & Courtney, 2010). En effet, la mise en place d'un soutien autour des jeunes mères est un élément clé pour soutenir la persévérance scolaire et la diplomation (Goyette & Turcotte, 2011 ; Goyette et al., 2009). En outre, ce changement abrupt s'opère en même temps que se crée une césure avec l'accompagnement psychosocial, qui aurait pu favoriser la réalisation de leurs aspirations scolaires (Batsche et al., 2012 ; Dworsky & Courtney, 2010).

Un soutien financier inadéquat

Un second obstacle est l'inadéquation entre le soutien financier octroyé et la réalité de ces jeunes. Comme le souligne de Broucker (2005), les différents programmes canadiens d'aide financière aux étudiants favorisent les individus indépendants provenant de familles nanties, puisque le calcul des prêts et bourses retransche les gains provenant d'un emploi. Pourtant, il apparaît que les étudiants provenant d'un milieu socio économiquement favorisé ont plus tendance à choisir un programme universitaire — une option plus dispendieuse que les études collégiales —, les classifiant comme des étudiants avec des besoins élevés (de Broucker, 2005). Ainsi, si plusieurs jeunes prennent la décision de quitter la demeure familiale, le calcul des prêts et bourses ne tiendra pas compte de la possible contribution des parents. Ce faisant, plus un étudiant travaille pendant son parcours scolaire, plus il perdra de la portion bourse, puisque son revenu sera considéré comme plus élevé. Les jeunes ayant un passé en protection de la jeunesse sont donc défavorisés par le système d'aide financière. De surcroît, le processus de la demande d'aide financière peut s'avérer complexe pour des jeunes ayant vécu une expérience de placement et ne reçoivent pas toujours le soutien adéquat pour remplir les formulaires ou encore pour obtenir la documentation prouvant leur indépendance financière en raison de leur histoire sociale (Batsche et al., 2012).

Dans la même veine d'idée, Frenette (2005) rapporte que le tiers des jeunes canadiens possédant un diplôme d'études secondaires et étant issus de familles à faible revenu, ont mis un terme à leur parcours scolaire pour de multiples raisons financières allant de la crainte de contracter une dette d'études au désir d'intégrer le marché du travail. D'ailleurs, la conciliation études/travail peut être un défi majeur pour les jeunes travaillant plus de 20 heures par semaine (Dworksy & Courtney, 2010).

Une instabilité du logement

Un dernier obstacle concerne l'accès à un logement stable et abordable (Dworksy & Courtney, 2010). Si certains optent pour les résidences étudiantes, il apparaît que cette solution n'est pas viable à long terme, car les élèves doivent quitter les lieux durant les vacances scolaires. Ainsi, les jeunes ayant vécu une expérience de placement n'ont nulle part où aller et certains vivent donc des épisodes d'itinérance entre deux sessions, ce qui met en péril leur parcours scolaire (Davis, 2006 ; Martin & Jackson, 2002).

Par ailleurs, la littérature scientifique identifie également des facteurs de protection qui expliquent le succès scolaire de certains jeunes ayant vécu un placement.

Une capacité de résilience

Tout d'abord, sur le plan individuel, la capacité du jeune à adopter une attitude positive quant à son avenir scolaire et à se motiver pour atteindre ses objectifs semble une condition essentielle à l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires (Enciso, 2018 ; Batsche et al., 2012). Cette motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque, comme dans le cas où certains rapportent vouloir servir d'exemple pour le reste de leur fratrie. En effet, être en mesure de se mettre en valeur permet au jeune de redéfinir son identité et de surmonter les divers stéréotypes à son égard (Enciso, 2018 ; Watt, Norton & Jones, 2013 ; Batsche et al., 2012). Ainsi, il semble que la capacité de résilience du jeune ayant vécu une expérience de placement s'avère être un atout non négligeable (Strolin-Goltzmann et al., 2016).

Un support social et émotionnel

Ensuite, la présence d'un adulte significatif, à l'interne comme à l'externe du milieu de la protection de la jeunesse, apparaît primordiale dans l'accès et l'accomplissement d'études postsecondaires. En effet, plusieurs études (Enciso, 2018 ; Strolin-Goltzmann et al., 2016 ; Day et al.,

2012 ; Day et al., 2011 ; Martin & Jackson, 2002) relèvent qu'avoir quelqu'un qui les supporte émotionnellement et qui les encourage était essentiel pour les aider à surmonter les pressions liées à la vie collégiale. Il s'agit bien souvent d'une personne qui les a écoutés et qui a su les valoriser et les garder motivés dans leur ascension scolaire. Cet adulte vient jouer un rôle de mentor dans la vie du jeune : il peut, par exemple, lui fournir de l'information sur les différents programmes, sur l'aide financière ou bien l'accompagner dans sa démarche d'inscription (Chretien, 2017 ; Batsche et al., 2012). Ce mentor peut provenir de l'entourage du jeune ou encore lui être assigné. Toutefois, dans ce deuxième cas, le professionnel est à proscrire, afin de sortir de la relation intervenant/aidé (Martin & Jackson, 2002). De surcroît, ce mentor doit être en mesure d'offrir une relation à long terme au jeune, hors des murs de l'école, en assurant un contact régulier et constant afin de bâtir une relation de confiance (Salazar, Haggerty & Roe, 2016 ; Day et al., 2012). Ainsi, parmi les jeunes ayant vécu une expérience de placement, ceux ayant intégré le milieu collégial avec l'impression d'avoir un plus grand soutien social avaient davantage tendance à obtenir leur diplôme que les autres jeunes (Okpych & Courtney, 2018). Au Québec, cette tendance a d'ailleurs été mise en lumière par l'EDJeP (Goyette & Blanchet, 2018) qui a été en mesure de démontrer un lien clair entre la perception d'avoir été soutenu à poursuivre des études postsecondaires et une scolarisation plus avancée.

Une participation aux activités extrascolaires

Finalement, la participation à des activités extrascolaires s'avère bénéfique à la réussite scolaire des jeunes placés, car elle permet à ces derniers de développer un sentiment d'appartenance envers leur établissement, en plus de leur permettre de prendre une distance par rapport aux événements perturbants qui peuvent se dérouler à la maison au même moment (Enciso, 2018 ; Day et al., 2012). De plus, la participation à des activités de loisirs est une occasion de socialiser avec leurs pairs et de se sentir moins différent d'eux (Martin & Jackson, 2002). En ce sens, il est important de noter que la participation à une activité extrascolaire n'est que partiellement corrélée avec le fait de compléter un diplôme d'études secondaires et ne l'est pas avec le fait de débiter une scolarisation collégiale. Ainsi, la participation à ce type d'activités est plutôt une opportunité pour les adolescents d'améliorer leurs compétences sociales et de se tisser un réseau de soutien, ce qui facilite leurs transitions entre les établissements et les sphères de leur vie (White, Scott & Munson, 2018).

C'est donc à la lumière de ces différents enjeux que nous avons développé la stratégie évaluative du projet CLÉ, dont le mandat est de soutenir la scolarisation postsecondaire des jeunes placés.

LE PROJET CLÉ

Le projet CLÉ a été développé à partir de trois constats formulés conjointement par la Fondation du centre jeunesse de la Montérégie et le CISSSME. Premièrement, plus de 400 jeunes, âgés entre 0 et 18 ans, sont placés jusqu'à majorité sur le territoire de la Montérégie. Deuxièmement, les services gouvernementaux destinés à ces mêmes jeunes prennent fin dès qu'ils atteignent 18 ans ; ils doivent subvenir seuls à leurs besoins dès un très jeune âge. Troisièmement, ils doivent, de ce fait, trouver très rapidement un emploi, faisant en sorte qu'il est plus difficile pour ces derniers de poursuivre leurs études.

Dans cette perspective, le projet a pour but de soutenir des jeunes souhaitant apprendre un métier ou poursuivre des études postsecondaires sans qu'ils aient à se soucier de leur situation financière précaire. Le projet vise ainsi à répondre à cinq objectifs : «

- ❖ Études : *Permettre aux jeunes suivis par le Centre intégré de santé et de services sociaux de la Montérégie-Est (CISSSME), à l'aube de leurs 18 ans, de poursuivre leurs études postsecondaires afin de devenir indépendants, autonomes et d'être en mesure d'exercer leur pleine citoyenneté;*
- ❖ Éviter l'isolement : *Éviter la grande pauvreté et l'isolement social qui attendent ces jeunes et qui peuvent les entraîner à vivre en marge de la société ;*
- ❖ Collaboration : *Collaborer avec divers organismes/programmes déjà en place afin de réduire le fardeau monétaire et aider le plus grand nombre de jeunes adultes possible ;*
- ❖ Habitation : *Favoriser les logements appartenant aux membres de la Corporation des propriétaires immobiliers du Québec (CORPIQ) afin de soutenir les jeunes ;*
- ❖ Mentorat : *Identifier des bénévoles désirant devenir des mentors en participant à différents ateliers et à des rencontres individuelles pour soutenir et encourager l'apprentissage. »*

Ce projet cible donc les jeunes placés sur le territoire de la Montérégie à l'aube de leurs 18 ans et qui ont complété un secondaire 5 ou un diplôme équivalent. Plus spécifiquement, les jeunes doivent répondre aux critères d'admissibilité suivants : «

- ❖ *Projet scolaire réaliste : bulletin et diplômes obligatoires ;*
- ❖ *Fréquentation scolaire temps plein au CÉGEP (quatre cours ou plus) OU pour le diplôme d'études professionnelles, temps complet ;*
- ❖ *Pas ou peu d'aide financière de la part du réseau familial ;*

- ❖ *Présentation du calcul des prêts et bourses ou engagement à compléter les démarches de la demande de prêts et bourses ;*
- ❖ *Intégration dans un appartement ou chambre à court terme (moins de six mois) ;*
- ❖ *Comportement fonctionnel ;*
- ❖ *Acceptation d'un jumelage avec un mentor. »*

Il est important de noter que ces critères ont évolué au cours des quatre premières années du projet afin de mieux s'adapter à la réalité des jeunes. Ainsi, les critères présentés précédemment sont ceux qui étaient en vigueur au moment de notre processus d'évaluation.

En ce qui concerne la structure interne du projet, il est de mise de spécifier que tous les membres de l'équipe CLÉ sont bénévoles, sauf la responsable du projet CLÉ, la directrice de la Fondation et la responsable des finances. La structure de gouvernance du projet s'organise selon deux comités : le *comité de coordination*, qui discute du développement du projet CLÉ, des activités opérationnelles comme le recrutement, le jumelage étudiant-mentor et l'accompagnement des jeunes et des mentors, et le *comité aviseur*, qui effectue le macro-management du projet. Sur le *comité de coordination* siègent la directrice de la Fondation, la responsable des finances, la responsable du Projet CLÉ, les responsables des mentors et des étudiants. Sur le *comité aviseur* siègent les principaux donateurs, certains mentors, la directrice de la Fondation et la responsable des finances, la responsable du Projet CLÉ, une responsable des mentors et des étudiants.

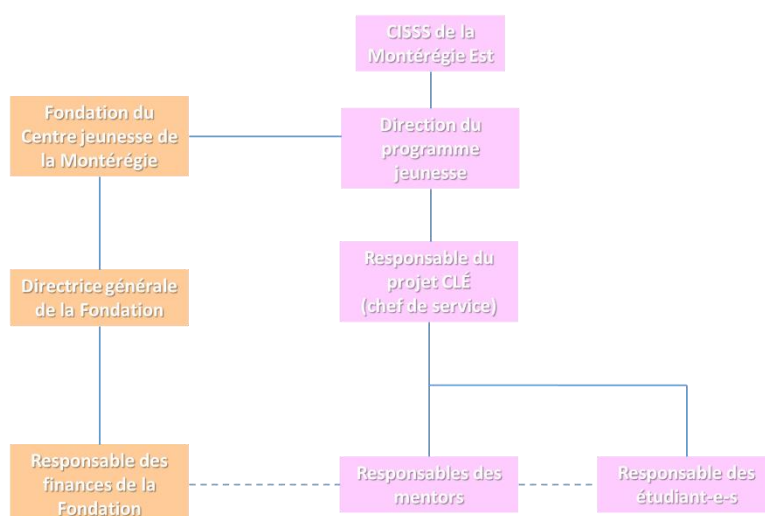


Figure 1 : Organigramme - Équipe CLÉ Montérégie

LES OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION ET LE CADRE D'ANALYSE

Notre évaluation cherche donc à comprendre les besoins spécifiques des jeunes placés, participant au projet CLÉ, ainsi que les effets du programme sur cette population. Pour ce faire, nous porterons un regard sur le fonctionnement global du projet, sur la structure mise en place pour soutenir les jeunes ainsi que sur ce que les participants disent en retirer.

But et objectifs de cette étude

Le but général de cette étude est d'évaluer la mise en œuvre du projet CLÉ, quant à la nature de l'intervention proposée et quant à l'adéquation des services offerts avec les besoins exprimés par les jeunes. Pour ce faire, nous allons :

1. Décrire et comprendre les différentes problématiques des jeunes et leurs besoins ;
2. Analyser l'intervention mise en place localement et vérifier si cette dernière répond aux besoins des jeunes dans le cadre d'un projet de scolarisation.

Cadre conceptuel de départ

À la lumière de notre problématique, il nous importe de comprendre les enjeux de la scolarisation postsecondaire des jeunes placés dans sa complexité et sa diversité, en retenant que l'interaction qui se développe entre le jeune et son mentor, et la construction de liens qui en résulte, constituent la trame centrale de l'intervention. En ce sens, il faut prendre en compte le contexte socioéconomique auquel les jeunes sont confrontés. Autrement dit, il est de mise de porter un regard sur les conditions mises en place ou non pour soutenir la démarche de scolarisation des jeunes.

Un certain nombre de concepts nous permettront de comprendre les dynamiques qui se jouent dans le cadre du projet CLÉ. Ces concepts sont en fait une occasion de voir dans la trajectoire des jeunes, où ils se situaient en termes de transitions, de logement, d'éducation et d'employabilité. Également, cela nous permettra de connaître les attentes, les besoins qu'ils avaient initialement et où ils se situent actuellement.

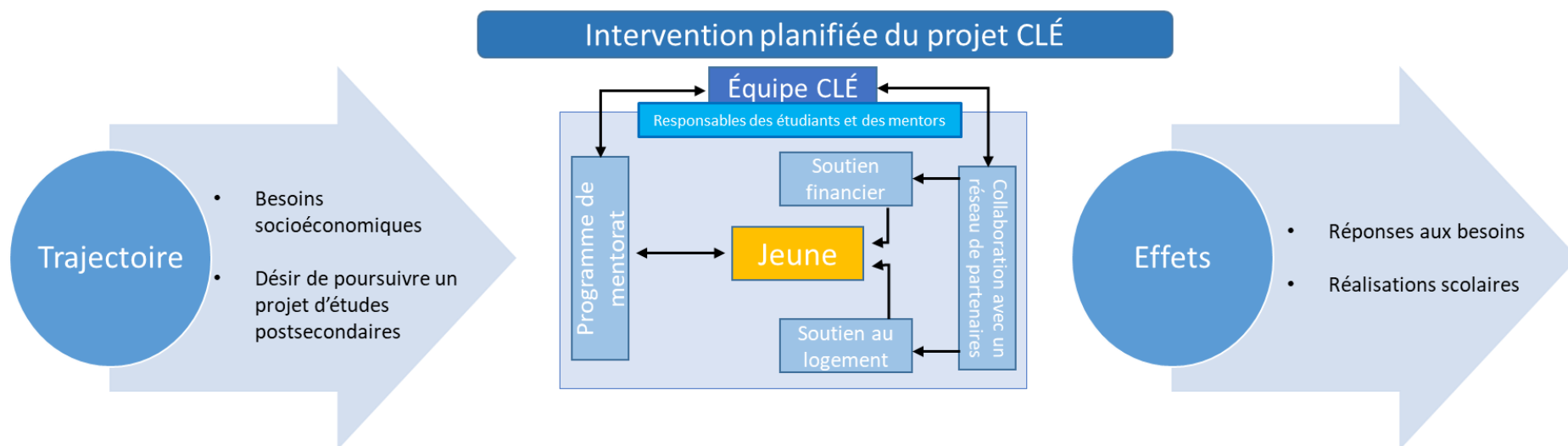


Figure 2 : Processus planifié du projet CLÉ

MÉTHODOLOGIE

La stratégie d'évaluation

En fonction de nos objectifs évaluatifs, nous avons opté pour une stratégie de recherche basée sur l'étude de cas et l'analyse qualitative des données empiriques (Yin, 1994 ; Huberman & Miles, 1991). L'étude de cas (Yin, 1994) s'avère particulièrement indiquée quand: a) les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement identifiées; b) l'étude des variables contextuelles peut s'avérer particulièrement appropriée dans la compréhension du phénomène, ce qui est extrêmement important dans le cadre de cette recherche; dans la mesure où le contexte risque de générer des résultats différents dans chaque territoire à l'étude; c) les comportements pertinents à l'étude ne peuvent être manipulés (incompatibilité avec un devis expérimental). Toutes ces conditions se trouvent réunies dans la présente étude.

Dans le cadre plus spécifique d'une recherche évaluative, ici une évaluation d'implantation, l'étude de cas permet de comprendre comment le programme se traduit dans un contexte local et réel d'application (Desrosiers et al., 1998 ; Patton, 1990). Par conséquent, le cas ici correspond au territoire d'application du projet CLÉ en Montérégie.

Les modalités et les sources de cueillette de données

1) L'analyse documentaire

L'analyse documentaire a débuté par l'analyse des documents de présentation afin d'étudier l'évolution du projet.

2) Des entrevues avec les différentes parties prenantes

Une première série d'entrevues semi-dirigées, d'une durée moyenne de 90 minutes, a été réalisée avec les investigateurs et responsables actuels du projet. Quatre représentants ont été rencontrés. Les entrevues ont porté sur le fonctionnement du projet, notamment les liens avec les différents partenaires. Les difficultés et les éléments qui ont facilité la mise en place du projet ont également été abordés, tout comme les améliorations souhaitées de ces pratiques. Ce premier volet a permis ainsi de dresser un portrait des pratiques du projet.

Une seconde série d'entrevues semi-dirigées, d'une durée moyenne de 90 minutes, a été réalisée auprès des bénéficiaires du projet. Sur les 35 jeunes qui ont bénéficié du support du projet CLÉ en Montérégie depuis septembre 2015, 17 jeunes avaient mentionné leur intérêt à participer au projet de recherche, 13 jeunes ont été rencontrés. Parmi eux, 11 personnes s'identifiaient au genre

féminin et 2 personnes au genre masculin. Il est de mise de noter que les quatre jeunes non-rencontrés n'ont pas répondu à nos courriels ou ne se sont pas présentés à leur rendez-vous. Ces entrevues portaient sur leur parcours scolaire, sur leur relation au projet CLÉ et à leur mentor, ainsi que sur leur situation actuelle (logement, emploi, activités extrascolaires).

Une dernière série d'entretiens semi-dirigés, d'une durée moyenne de 45 minutes, a été réalisée par vidéo-conférence auprès de quatre mentors du projet. La discussion portait alors sur leur rôle au sein du projet ainsi que sur leur relation avec l'équipe CLÉ.

Le traitement et l'analyse des données

Les multiples sources de données ont été d'abord traitées de façon systématique à partir d'une analyse qualitative basée sur la condensation et la présentation des données (Huberman & Miles, 1991). La notion de condensation des données renvoie à l'ensemble des opérations de transformation, de catégorisation et de mise en relation des données. L'analyse croisée du point de vue des jeunes, des mentors et des membres de l'équipe CLÉ permet de saisir la cohérence entre les services offerts et les besoins exprimés par les jeunes. Elle rend compte du programme et de la nature de l'intervention telle qu'appliquée. Ce mode d'analyse construit progressivement une explication sur le cas. L'explication finale est donc le résultat d'une série d'itérations de plus en plus précises, soumises à la comparaison empirique (*explanation building*).

La validité de la démarche

Dans cette démarche analytique, l'explication se construit au fur à mesure, en ayant recours à de multiples sources de données. En fait, l'utilisation de multiples sources de données permet justement d'arriver à une convergence sous un mode de triangulation. Ces facteurs favorisent la validité du construit. La rigueur et la cohérence de la démarche ainsi que le recours à *l'explanation building* soutiennent donc la validité interne (Yin, 1994). Si l'étude de cas est reconnue pour la richesse des informations qu'elle produit, elle ne prétend pas à la généralisation statistique des résultats. L'analyse en profondeur de la dynamique d'un cas, parce qu'elle met en évidence les facteurs contextuels qui facilitent l'atteinte de résultats, mène cependant à émettre des propositions généralisables.

Par ailleurs, une démarche de validation a été réalisée auprès des informateurs clés, en vue de bonifier l'analyse, démarche qui favorise l'élaboration des recommandations développées dans le cadre de cette évaluation.

LE VÉCU DES JEUNES ET LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Profil des jeunes rencontrés

Les 13 jeunes rencontrés étaient âgés entre 18 et 22 ans. Dans l'optique de mieux saisir leur trajectoire scolaire, il est pertinent de s'intéresser à l'âge de leur premier placement et aux types de ressources où ils ont été placés.

Tout d'abord, deux des jeunes rencontrés rapportent avoir été placés avant l'âge de 5 ans et avoir vécu, en moyenne, six déplacements. Cependant, il est intéressant de noter que ces jeunes ont été placés uniquement dans des familles d'accueil.⁵

Ensuite, quatre jeunes rencontrés indiquent avoir été placés entre l'âge de 5 et 12 ans ce qui, selon l'EDJeP, ferait en sorte que ces derniers avaient de plus faibles probabilités de compléter leur DES. Le fait qu'ils aient, en moyenne, vécu deux déplacements, situait leur chance de compléter leur DES à environ 25 %. Encore une fois, ils avaient tous, à l'exception d'une jeune, connu uniquement des expériences de placement en famille d'accueil.

Enfin, sept des jeunes rencontrés affirment avoir été placés après l'âge de 14 ans et ont, en moyenne, vécu deux déplacements. L'EDJeP estime donc que les individus de ce groupe ont 36 % de chances de compléter un DES. Comparativement aux deux autres tranches d'âge, une grande partie de ces jeunes ont connu l'expérience des foyers de groupe ou des unités. Toutefois, il est important de noter que ces jeunes affirment que les séjours en unité furent assez courts.

En bref, le faible nombre de déplacements et le maintien dans des milieux substituts de type familial peut constituer des facteurs de protection pour les jeunes rencontrés dans le cadre de cette étude.

Tableau 1 : Âge du premier placement et probabilité de compléter un DES

Nombre de jeunes	Âge du premier placement (auto-rapporté)	Milieu placement	Nombre moyen de placements	Probabilité de compléter leur DES
2	0-5 ans	FA	6	27%
4	5 à 12 ans	FA, Unité	2	25%
7	13 ans et +	FA, Unité (séjour court), FG	2	36 %

⁵ L'étude EDJeP a montré que le nombre de déplacements de milieux de vie était négativement corrélé avec la probabilité d'obtenir un DES (Goyette, Blanchet & Bellot 2019). Or, « être en famille d'accueil » est un facteur protecteur du décrochage scolaire et de l'itinérance (Goyette et al., 2019).

Une perception singulière des services de protection de la jeunesse

Par ailleurs, on relève que les participants partagent un discours similaire quant à la figure du jeune placé, qui semble avoir influencé leur parcours scolaire. Bien qu'ils soient conscients que leur passage au sein des services de la protection de la jeunesse ne soit pas « de leur faute », ces derniers vivent cette expérience comme un échec :

« C'est une certaine forme de défaite, bein pas une défaite, mais d'avoir été dans un foyer de groupe ... je sentais que le seul moyen de pouvoir me sentir accomplie et réussie c'était d'aller à l'école. »

Ils souhaitent ainsi se dissocier de la figure du jeune placé :

« C'est pas parce que t'as été un enfant de la DPJ que tu peux pas réussir, que tu peux pas être appuyé là-dedans, que tu peux pas avoir des études. »

« L'école c'est vraiment important pour moi, vraiment, vraiment, vraiment [...] pis moi ma famille était alcoolique, toxicomane, pis moi ça me poussait, je voulais pas être dans cette situation-là [...] je veux pas représenter les jeunes de la DPJ, je veux aller à l'université pis être fière de moi »

En ce sens, il apparaît évident qu'ils perçoivent l'école comme un levier de mobilité sociale :

« Sans l'école, je vais pas aller à l'université et sans l'université je vais pas avoir une bonne job avec un bon salaire. C'est plus important pour un côté pratique. »

« Je suis née dans un milieu extrêmement pauvre avec pas beaucoup de scolarité pis je me suis dit, "je veux pas devenir ça" faque je suis obligée d'aller à l'école. »

De surcroît, le discours de ces jeunes laisse transparaître que l'école est un milieu sécurisant pour eux, et c'est pourquoi une trajectoire postsecondaire s'inscrivait dans une suite logique pour ces derniers :

« Pour moi l'école, ça a toujours été facile. J'ai toujours eu une facilité académiquement, que ce soit pour retenir ou pour étudier. Pour comprendre les choses, c'est vraiment quelque chose de naturel. Pis pendant que c'était pas facile avec ma famille, c'est toujours là que je focussais mon énergie là-dessus pis ça a vraiment porté fruit à long terme. »

« 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. »

Cela étant dit, on note qu'au moment où nous sommes allés à leur rencontre, ces jeunes étaient inscrits dans une variété de programmes postsecondaires, comme en témoigne le tableau 2.

Tableau 2 : Distribution des jeunes rencontrés en fonction du diplôme en cours

Type de diplôme en cours	Nombre d'étudiant-e-s
DEP	1
DEC —Préuniversitaire	4
DEC —Technique	5
Universitaire — Premier cycle	2
Universitaire — Cycles supérieurs	1
Total	13

Les caractéristiques des dimensions des parcours des jeunes

Dans cette section, nous exposons trois dimensions du parcours des jeunes rencontrés afin de mieux comprendre leur situation au regard de leur passage à la vie adulte.

Dimension scolaire

Comme mentionné précédemment, tous les jeunes rencontrés dans le cadre de cette évaluation entretiennent une relation particulièrement positive avec l'école. D'ailleurs, on dénote leur ambition par rapport aux études : plus du trois quarts des jeunes interrogés aspirent aller à l'université (voir tableau 2).

Tableau 3 : Distribution des jeunes rencontrés en fonction du plus haut diplôme auquel ils aspirent

Type de diplôme auquel ils aspirent	Nombre d'étudiant-e-s
DEP	1
DEC —Préuniversitaire	0
DEC —Technique	2
Universitaire — Premier cycle	5
Universitaire — Cycles supérieurs	5
Total	13

En ce sens, il est intéressant de noter que si plusieurs estiment avoir eu de la facilité au cours de leur parcours scolaire, la transition au CÉGEP leur a demandé de développer de nouvelles méthodes de travail, comme c'est le cas de nombreux jeunes qui quittent le secondaire : « *Comme j'ai jamais vraiment eu besoin d'étudier quand j'étais jeune, il faut vraiment que je me concentre là-*

dessus, faut que je me trouve des techniques pis tout ça ». Cependant, un obstacle s'ajoute pour les jeunes issus des Centres jeunesse qui doivent désormais assurer seuls leur subsistance et pour qui s'ajoutent différentes responsabilités, comme celle d'assumer les tâches ménagères. Bien que cela puisse parfois s'avérer décourageant, certains ressentent une certaine fierté à avoir réussi à s'adapter simultanément à la charge de cours et à la vie en appartement. Dans le même ordre d'idées, on remarque que 11 des 13 jeunes rencontrés mentionnent que la place du sport dans leur vie constitue un exutoire qui leur permet de surmonter les tensions et les émotions négatives auxquelles ils peuvent être soumis au quotidien :

« [Aller au gym], c'est un moment pour moi. J'ai remarqué une grosse différence, j'arrive mieux à me concentrer à l'école ».

« Ça me permet de me divertir, de bouger surtout. Bouger mon corps ça me permet d'enlever mon stress, de me défouler mon stress de la vie de tous les jours, mon angoisse. »

Ce stress, cette angoisse, dont discute ce dernier jeune transcende le discours de tous ceux que nous avons eu l'opportunité de rencontrer. Si leur situation familiale constitue une trame de fond, on note également que leurs aspirations scolaires s'accompagnent bien souvent d'une anxiété de performance — afin d'être admis dans le programme de leur choix — ou encore d'un stress financier, comme l'expriment ces jeunes :

« Je suis pas quelqu'un qui abandonne. Je suis très anxieuse, mais je suis fonceuse, faque je crois que ça m'aide vraiment, mais je gère pas au complet [mon stress], je pense »

« C'est sûr que l'argent, c'est toujours dans ma tête. Je suis toujours en train de compter, compter, compter. Oublie pas ça, oublie pas ça, oublie pas ça. »

Ainsi, le bien-être psychologique de ces étudiants semble être plus fragile que celui de leurs collègues de classe. À ce propos, soulignons que certains jeunes ont exprimé que la fin de leur placement, qui coïncide bien souvent avec leur entrée au CÉGEP, fut une opportunité de retrouver du pouvoir sur leur condition médicale. En effet, l'une d'entre elles indique que lors de son placement elle prenait de la médication pour son trouble déficitaire de l'attention (TDA), qu'elle a décidé d'interrompre, car elle ne se sentait pas elle-même. Une autre mentionne que son entrée dans le milieu collégial s'est accompagnée d'une surcharge de travail qu'elle a eu de la difficulté à gérer et qui s'est transposée en crises d'anxiété. Elle indique qu'elle avait déjà vécu des épisodes similaires par le passé, mais qu'elle sentait qu'elle n'était pas prise au sérieux. Elle a donc pris l'initiative d'aller voir son médecin de famille et s'est finalement vu prescrire des antidépresseurs pour l'aider au quotidien. Ces récits mettent en lumière la non-considération de l'avis des jeunes placés par rapport à la médication ainsi qu'une certaine méconnaissance de leurs droits quant au système de santé et des

services sociaux. En effet, rappelons qu'au Québec, un individu peut consentir seul aux soins requis par son état de santé dès l'âge de 14 ans.

Quoi qu'il en soit, plusieurs jeunes rencontrés disent utiliser les ressources collégiales disponibles offertes par le Service d'aide à l'intégration des étudiant-e-s (SAIDE) afin de les supporter dans les limitations qui peuvent affecter leurs apprentissages. Par exemple, un étudiant vivant avec un TDA peut avoir droit à plus de temps pour compléter un examen ou bien recevoir du soutien pour organiser son horaire.

Somme toute, il va sans dire que la dimension scolaire, bien que perçue comme un milieu sécurisant, s'accompagne de son lot de défis.

Dimension de l'intégration à l'emploi

Les jeunes participant à l'évaluation du projet CLÉ travaillaient en moyenne 14 heures par semaine, principalement dans les domaines du service à la clientèle ou encore des services alimentaires.

Dans leur démarche pour trouver un emploi, certains jeunes soulignent l'implication de leur mentor qui les a aidés à concevoir leur curriculum vitae. D'autres indiquent que leur mentor a mis de l'avant leur réseau personnel et/ou professionnel, ce qui leur a permis d'obtenir un emploi ou un stage. Ces jeunes reconnaissent qu'il s'agit d'un des privilèges de participer au projet CLÉ.

Toutefois, une majorité des jeunes rencontrés mentionne que le plus grand défi quant à leur intégration à l'emploi est la conciliation études/travail. En fait, comme il s'agit d'un groupe d'étudiants assez studieux, il apparaît que ces derniers investissent beaucoup d'heures hors des classes pour effectuer des travaux scolaires. Ainsi, essayer de tout faire et de performer dans toutes les sphères de leur vie peut parfois être une source de stress importante :

« Quand je travaillais, c'était vraiment difficile, parce que j'arrivais au CÉGEP, je savais pas trop qu'est-ce qui se passait. Je demandais 15 h à mon travail, mais finalement, il m'en donnait 20. Faque là, je savais pas trop comment gérer ça. Faque là, j'ai fait beaucoup de crises d'anxiété, beaucoup, beaucoup. »

Comme le laisse entendre ce témoignage, il peut s'avérer difficile pour ces jeunes d'exprimer leurs limites face à leur patron. Ainsi, certains ont fait le choix de travailler uniquement les fins de semaine ou bien seulement pendant la période estivale afin d'avoir un mode de vie plus équilibré :

« Pendant la semaine, je vais juste à l'école et je fais mes travaux d'école [...] et aussi je veux avoir le temps de dormir ! »

Dimension résidentielle

Comme mentionné dans la recension des écrits, un des enjeux majeurs pour ces jeunes est de se trouver un logement stable et abordable. Pour ce faire, certains se sont tournés vers l'option des résidences. Cela s'est avéré être une solution plus ou moins viable étant donné que celles-ci ferment au cours de l'été. D'autres expliquent avoir eu à se tourner vers la colocation avec des inconnus afin de réduire le coût de la vie en appartement (loyer, électricité, internet), mais que ces expériences n'ont pas toujours été fructueuses : alors que certains rapportent que leur colocataire est parti sans préavis, d'autres mentionnent que la division des tâches n'est pas toujours équitable.

Cependant, on note que certains jeunes bénéficient d'une alternative rassurante à leurs yeux : ils ont la possibilité de rester vivre dans leur famille d'accueil en échange d'une pension. Bien que se faire demander de payer un loyer fut vécu comme un affront, car cela les a ramenés à leur statut de jeunes de la protection de la jeunesse, les jeunes ayant eu cette opportunité sont reconnaissants et mentionnent que cela leur apporte une plus grande stabilité.

La dimension résidentielle s'accompagne bien souvent d'un autre enjeu : celui du transport. Comme les villes ne disposent pas toutes d'établissements postsecondaires offrant tous les programmes, certains jeunes ont décidé de déménager pour une raison de commodité. D'autres, ayant choisi de rester dans leur localité, sont confrontés à l'immensité du territoire et aux nombreuses lacunes associées au transport en commun dans leur secteur. Le transport devient alors une source de stress potentiel comme ils craignent d'arriver en retard en raison de la longueur des trajets. Il s'agit également d'une dépense supplémentaire. Cependant, si la voiture est souvent synonyme de liberté pour plusieurs des personnes rencontrées, certaines favorisent les transports en commun, car elles optimisent leurs ressources en étudiant pendant leurs déplacements.

Somme toute, les différentes dimensions précédemment détaillées, illustrent l'importance de s'attarder sur les parcours des jeunes afin de les mettre au centre du dispositif d'intervention et de mieux saisir leurs préoccupations : en plus de dépeindre les profils de ces jeunes, cette section a mis en lumière les enjeux qui ont des répercussions sur le passage à la vie adulte des jeunes aspirant à une scolarisation postsecondaire.

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'idéation du projet CLÉ versus sa mise en œuvre

Tel que mentionné précédemment, la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie, en collaboration avec le CISSSME, a mis sur pied le projet CLÉ dans l'optique de soutenir financièrement les jeunes qui désirent poursuivre des études postsecondaires. Concrètement, cette approche devait se décliner selon cinq objectifs, soit :

1. Contribuer au paiement des frais de scolarité des jeunes sélectionné-e-s,
2. Assurer la collaboration avec les organismes partenaires,
3. Favoriser l'accès à un logement abordable,
4. Mettre en place un programme de mentorat,
5. Éviter l'isolement social des jeunes.

Dans le cadre de cette évaluation, nous allons exposer l'analyse transversale du point de vue de tous les informateurs sur l'opérationnalisation de ces objectifs.

1. La contribution financière aux études

À l'automne 2018, le projet CLÉ devient un « *complément* » au programme d'aide financière aux études (AFE) plutôt qu'un « *remplacement* » à celui-ci. Ainsi, il est désormais obligatoire pour un jeune qui soumet sa candidature de fournir la preuve de son inscription à l'AFE. Comme l'explique l'une des membres de l'équipe CLÉ, ce nouveau critère a pour but de sensibiliser les jeunes au fait que l'argent remis provient de dons amassés, et non de fonds du gouvernement. L'équipe CLÉ estime que les jeunes doivent travailler environ 12 heures par semaine afin de subvenir à leurs besoins. Néanmoins, une aide ponctuelle peut être remise, sous la forme de carte-cadeau, lorsque les jeunes vivent une période plus difficile. Concrètement, la contribution financière du projet CLÉ prend la forme d'un chèque mensuel d'une valeur de 416,66 \$. Ces versements totalisent un montant annuel de 5 000 \$, ce qui équivaut au maximum permis par l'AFE pour ne pas imputer le montant octroyé par le régime des prêts et bourses.

Du point de vue des jeunes, tous s'entendent pour dire que le projet CLÉ leur assure, d'abord et avant tout, une sécurité financière, ce qui, par le fait même, réduit leur niveau de stress. Comme l'exprime l'un d'entre eux : « *La vie adulte a vraiment commencé jeune, le projet CLÉ m'aide principalement à avoir moins de stress que justement des adultes peuvent avoir face à l'argent* ».

Toutefois, ce support semble être un couteau à double tranchant, comme l'exprime l'un d'entre eux : « *L'avantage, comme j'ai dit, c'est le montant d'argent. L'inconvénient, tu peux pas avoir d'autres bourses, parce que si tu en as d'autres tu te fais couper* ». De surcroît, le tiers des jeunes rencontrés expriment un sentiment de culpabilité quant à l'argent reçu, comme en témoigne cet extrait : « *C'est sûr que comme je veux réussir parce que je me sens coupable qu'on m'ait donné autant d'argent juste comme ça* ». D'ailleurs, ils indiquent que cette aide, bien que grandement appréciée, les rapportent à une condition sociale dont ils essaient de se dissocier :

T'sais des fois mon chum me niaise et il dit que j'attends mon chèque du bien-être. Je sais que c't'une joke, mais t'sais... [En larmes] Je suis un peu victime de mes parents là-dedans, pis tu comprends pas pourquoi c'est toi qui dois... c'est juste difficile de t'sais... moi, mes parents payeront pas pour mes affaires, faut que j'aille demander de l'argent à des inconnus pour payer mes études.

Comme le laisse entendre cet extrait, il est difficile pour certains d'entre eux de concevoir que des étrangers proposent de financer leurs études. À ce propos, un mentor indique également se questionner quant à la participation des jeunes aux activités de collecte de fonds, car ces dernières peuvent s'avérer émotionnellement pénibles en raison du contraste des classes sociales. Malgré cela, il va sans dire que la reconnaissance des jeunes envers le soutien financier du projet CLÉ est inégale.

2. La collaboration des organismes partenaires

La Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie dispose d'un réseau étendu de partenaires qui leur permet de « *déployer les moyens pour aider les jeunes* », comme l'indique l'une des membres de l'équipe CLÉ. Concrètement, cela signifie que la Fondation peut interpeler son réseau lorsqu'un jeune a des besoins particuliers. Par exemple, ils ont déjà réussi à fournir un habit pour une entrevue, un vélo pour assurer les déplacements d'un jeune ou encore un ordinateur pour effectuer des travaux scolaires.

Toutefois, lorsque l'on discute de ces partenariats avec les jeunes, plusieurs mentionnent en avoir entendu parler entre les branches, mais n'étaient pas en mesure de dire quelle forme cela pouvait prendre. En ce qui concerne ceux qui en ont bénéficié, certains disent parfois vivre un « *malaise* », d'uniquement se tourner vers l'équipe CLÉ dans des situations où ils ont besoin d'aide et ressentent, par le fait même, une certaine réticence à faire appel à ces partenariats, comme témoigne l'une d'entre-elle : « *Les seules fois que je vais les voir, c'est quand j'ai un problème, donc pour eux, je suis un peu ingrate* ». Cette dynamique est couramment observée lorsque des personnes en situation de vulnérabilité ne veulent pas, soit être perçues comme des « *abuseurs du système* », soit être perçues comme des « *personnes trop faibles* » pour subvenir seules à leurs besoins. Ainsi, il ne s'agit pas

d'une dynamique particulière au projet CLÉ, mais d'une dimension centrale auquel ce type d'initiative doit rester attentive. Il s'agit d'ailleurs d'un élément central dans l'analyse d'une dimension don/contre-don et celle du recours/non-recours aux soutiens à la transition à la vie adulte. Ceci étant dit, pour surmonter ce sentiment désagréable, les jeunes indiquent avoir l'impression de devoir fournir une contrepartie ; c'est pourquoi ils acceptent de faire de la représentation dans des événements de promotion, afin de se défaire d'une relation où ils sont les bénéficiaires de manière unilatérale.

Du côté des mentors, certains évoquent avoir parfois eu à jouer les intermédiaires, comme leur mandat l'indique, afin de faire connaître les ressources qui pouvaient être mises à la disposition du jeune.

3. L'accès à un logement abordable

Initialement, le projet CLÉ visait à fournir un logement abordable grâce aux propriétaires de la CORPIQ, premier partenaire financier du projet. De plus, les membres de l'équipe CLÉ ont réalisé que la mise en œuvre de cette mesure n'était pas adaptée à la réalité de ces jeunes, car lorsqu'ils ont besoin d'un logement, c'est un besoin imminent. Ainsi, seulement une jeune a bénéficié de ce partenariat, mais l'expérience ne fut pas concluante, ainsi ce volet du partenariat fut mis de côté. Aussi, il est à noter qu'initialement, les jeunes n'étaient pas autorisés à avoir des colocataires, car les membres de l'équipe CLÉ craignaient que la présence d'une autre personne ne les détourne de leur plan d'études. Cependant, ils se sont rapidement aperçus qu'il était difficile pour les jeunes « *d'apprivoiser la solitude* » et ont retiré cette contrainte. Cela dit, toujours est-il que la CORPIQ a massivement contribué de manière financière au démarrage du projet pendant les trois premières années. Depuis, l'important engagement financier de la CORPIQ est revu annuellement.

Dans les faits, les jeunes rencontrés dans le cadre de cette évaluation du projet CLÉ ont, en moyenne, déménagé 2,23 fois depuis leurs 18 ans. De plus, près de 50 % d'entre eux rapportent avoir vécu de la discrimination en raison de leur âge. La plus grande difficulté à laquelle ils ont été confrontés fut de trouver quelqu'un qui voulait se porter garant d'eux. Néanmoins, certains ont mentionné qu'une lettre rédigée par le projet CLÉ et prouvant qu'ils recevaient une allocation fixe chaque mois s'est avérée être un levier dans leur démarche. Une seule jeune rencontrée a mentionné avoir reçu de l'aide de la part de son mentor pour se trouver un appartement. Cela n'est pas surprenant, considérant que les mentors rencontrés ont mentionné que leurs jeunes étaient bien souvent déjà en appartement au moment de leur premier contact : ils n'ont donc pas eu à s'impliquer dans ce type de recherche.

4. La mise en place d'un programme de mentorat (éviter l'isolement social)

L'idée de mettre en place un programme de mentorat était de s'assurer de la présence d'une personne bienveillante dans la vie de l'étudiant afin d'éviter que son projet de scolarisation soit mis en péril. Ainsi, cet objectif se présente comme complémentaire à celui intitulé « éviter l'isolement social », de sorte qu'ils seront ici analysés comme une partie intégrante.

Le programme de mentorat vise à soutenir de manière individuelle les jeunes afin de les encourager à persévérer dans leurs apprentissages. Selon l'équipe CLÉ, les mentors sont « *les yeux du projet* » et c'est pourquoi, au cours de la première année de jumelage, ces derniers s'engagent à contacter hebdomadairement leur jeune par texto, courriel ou même par l'intermédiaire des médias sociaux. L'une des membres de l'équipe CLÉ indique que cette décision a été prise suite à une observation des dyades : « *on s'est rendu compte qu'on n'avait pas mis d'exigence au début et les duos qui ont eu une bonne fréquence de contacts, y'ont vraiment une belle relation versus ceux qui ont pas mis cette emphase-là.* ». Dans le quotidien des jeunes, le mentorat prend la forme dans la plupart des cas — d'un brunch mensuel avec leur mentor. En ce qui concerne le transport jusqu'aux activités, cela dépend de la réalité du jeune : parfois, c'est le mentor qui assure le déplacement jusqu'au lieu du rendez-vous. Par ailleurs, certains mentors expliquent que, bien qu'ils soient avertis, les rencontres peuvent parfois s'avérer émotionnellement épuisantes : « *Je savais que ces jeunes-là sortaient de situations très difficiles, mais des fois je suis confrontée à des témoignages de choses très difficiles. Des fois, je reviens chez nous après une rencontre avec elle pis faut que je me change les idées.* »

Cela étant dit, les membres de l'équipe CLÉ insistent sur le fait que les mentors ont pour rôle de les aviser rapidement lorsqu'ils apprennent qu'un jeune vit des difficultés scolaires et/ou financières afin d'être le plus proactif possible sur ces enjeux. À ce propos, on note que plus de la moitié des jeunes rencontrés mentionne que la présence d'un mentor est une plus-value, car ces derniers les motivent à poursuivre leurs études et leur offrent un soutien social qu'ils n'auraient pas eu autrement.

Considérant, l'ampleur du volet mentorat, la section suivante détaillera le programme et le point de vue des acteurs rencontrés sur les différents aspects de ce volet.

Regards croisés sur le mentorat

Le programme de mentorat, brièvement décrit dans la section précédente, met en lumière des enjeux pour les différentes parties prenantes (équipe CLÉ, mentors et jeunes). Ainsi, la prochaine section brosse un portrait global de ce pan du projet CLÉ.

Attraction, sélection et rétention des mentors : Le travail de l'équipe CLÉ

Deux membres de l'équipe CLÉ ont pour titre « responsable des mentors » et leurs tâches s'apparentent à celles des gestionnaires en ressources humaines, c'est-à-dire qu'ils s'occupent de la promotion du projet, du recrutement des mentors et s'assurent de leur accompagnement afin de favoriser leur rétention.

Attraction

Tout d'abord, les membres de l'équipe CLÉ mentionnent que les premiers mentors étaient tirés de leur réseau personnel. Puis, ils ont rapidement abordé les donateurs de la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie sur la prémisse que ces derniers avaient à cœur le devenir des jeunes placés. Suite à la parution d'un article dans La Presse⁶ à l'hiver 2017, le projet a connu un engouement hors pair : des dizaines de personnes ont démontré leur intérêt envers le programme de mentorat. Depuis, les responsables disposent d'une petite banque de noms en attente, mais mentionnent qu'elles aimeraient en avoir plus, car il est parfois difficile d'effectuer un jumelage, particulièrement en raison de l'immensité du territoire de la Montérégie.

Sélection

Lorsqu'une personne désire devenir mentor, elle doit effectuer une vérification de ses antécédents judiciaires pour les fins d'une entrevue. Lors de cette rencontre, les intéressés sont avisés du vécu difficile de ces jeunes et sont sensibilisés au fait « *qu'il se peut que ce soit le dix, quinzième adulte dans sa vie. Donc, ce qu'on veut, c'est que ce soit eux qui initient les contacts, qu'ils n'aient pas l'attente que les jeunes vont appeler, parce que ça se peut qu'ils appellent pas* ».

Une des membres de l'équipe CLÉ explique qu'initialement, le processus de sélection était effectué par téléphone. Cependant, elle a constaté que les personnes sélectionnées ne trouvaient pas cela concret et ne prenaient pas nécessairement la démarche au sérieux. Ainsi, le but de l'entrevue est

⁶ Touzin, C. (2017). Préparer la vie après la DPJ. *La Presse*. [En ligne]. Repéré à : http://plus.lapresse.ca/screens/92f9119a-2f69-49cf-8687-ae885fe52ca9_7C_0.html?

également d'apprendre à connaître les mentors potentiels, mais aussi de discuter de leurs attentes afin de s'assurer que leur vision s'arrime avec celle du projet CLÉ.

Rétention

Lorsqu'une candidature est retenue, les responsables des mentors demandent au candidat d'identifier ses limites afin d'établir la meilleure dyade possible. De surcroît, les jeunes et les mentors peuvent être mis en contact en raison d'intérêts communs — personnels comme professionnels — ou encore en raison d'une proximité géographique.

Quant au jumelage, une des responsables des mentors indique qu'il y a eu des enjeux avec certains jeunes vivant avec des troubles de santé mentale, car les mentors « *ne sont pas équipés* » pour répondre à cette réalité. Elle ajoute que, par le passé, aucune information sur l'état psychologique des jeunes n'était transmise aux mentors. Cependant, suite à certaines situations, elles ont décidé qu'il valait mieux « *qualifier la situation* » afin d'orienter la manière d'agir des mentors : « *je les guide dans l'intervention, sans leur dire de diagnostic, c'est plus gagnant que les laisser juste découvrir par eux-mêmes à qui ils ont affaire* ». Du côté des jeunes, ce sont leurs intervenants qui identifient les comportements à prescrire et à proscrire. Toutefois, ils sont consultés à savoir s'ils ont une préférence quant au genre de leur mentor.

Sur le plan de l'accompagnement, il est intéressant de noter qu'une des responsables rencontrées entame son discours en spécifiant qu'elle est bénévole et que le projet CLÉ s'ajoute à ses autres tâches. En ce sens, elle insiste sur le fait que c'est aux mentors de communiquer avec elle s'ils souhaitent recevoir plus de support. Au fil des entretiens, cette dimension bénévole est apparue comme rebutante pour certains mentors qui affirment que : « *je ne veux pas prendre trop de leur temps, parce que c'est en plus de leur travail qui est déjà très exigeant.* » Ainsi, bien que certains mentors vivent des insécurités par rapport à leur rôle, ils n'osent pas communiquer avec les responsables de peur de les importuner. D'ailleurs, on note que les mentors rencontrés disent se tourner vers leur entourage pour discuter des émotions vécues ou encore pour demander des conseils quant à l'accompagnement des jeunes.

Néanmoins, tous les mentors rencontrés étaient en mesure de définir le rôle des responsables des mentors comme en étant celui de *coaching*, c'est-à-dire qu'ils pouvaient demander de l'aide et du soutien pour des situations particulières. L'un des mentors mentionne même que : « *savoir qu'on a accès aux professionnels si jamais ça se passe mal, ça c'est très sécurisant aussi. On n'est pas laissée lousse comme ça* ». De surcroît, s'ils ne communiquent pas directement avec eux, l'une des mentors

rencontrés indique se référer à la documentation qui lui a été remise afin de garder en tête la distance à maintenir avec la jeune qu'elle accompagne, malgré les partages vifs en émotion qu'elle peut recevoir.

Anticipations et déceptions : Le ressenti des mentors

Les entretiens avec les mentors étaient également une occasion pour eux d'exprimer leurs impressions quant à leur rôle au sein du projet CLÉ.

Comme l'observe l'un des mentors rencontrés, leur rôle varie considérablement en fonction de la personne à laquelle ils sont jumelés : *« je pense qu'il faut s'adapter à la personnalité du jeune. On n'a pas le choix, t'sais, c'est un peu eux qui mènent le show »*. Ainsi, on note que les mentors ont développé différents types de relation. En effet, alors que l'une d'entre eux qualifie jovialement sa relation de la sorte : *« je la prends pas comme ma fille, mais un peu comme une nièce. T'sais que ses parents sont pas allés à l'école, mais moi, oui. On se rencontre de temps en temps, y' a un léger attachement qui se développe »*, d'autres expriment, avec une certaine déception, une plus grande distance avec leur jeune : *« faut dire que ma jeune, moi, elle est très indépendante. Moi, je m'attendais à avoir une relation encore plus proche, mais je pense qu'elle, elle était pas prête à ça »*. D'ailleurs, tous les mentors rencontrés semblaient agréablement surpris par le degré d'autonomie de leur jeune. Ainsi, l'une d'entre eux indique que ses attentes étaient assez décalées de la réalité : *« Moi, je pensais avoir à gérer l'organisation d'un agenda, d'un budget, je pensais aider quelqu'un à s'intégrer en appartement, quasiment avoir à apprendre comment fonctionne une mijoteuse pour préparer des plats santé et tout ça. »*

S'il s'agit d'un soulagement pour plusieurs d'entre eux de ne pas avoir à gérer le quotidien du jeune auquel ils sont jumelés, d'autres mentionnent ne pas savoir s'ils en font assez :

« Je suis encore un peu incertaine, ou j'aimerais ça avoir du feedback, pas de [la jeune] directement, parce que ça peut être un peu confrontant, mais si elle, elle donne son feedback au travers de l'organisation pour savoir si je l'ai vraiment aidée. Moi, ma perception, je la fais parler, j'ai plaisir à être avec elle, mais j'ai pas l'impression de donner beaucoup. »

Ainsi, deux autres mentors complètent cette idée en insistant sur l'importance, au moins une fois par année, de pouvoir rencontrer les autres mentors afin de revenir sur certaines situations et d'être rassurés quant à leur manière de faire.

Entre besoin d'émancipation et d'orientation : La perception des jeunes

Comme mentionné précédemment, les jeunes rencontrés étaient majoritairement satisfaits et reconnaissants de la présence d'un mentor dans leur vie. Parmi ceux-ci, plusieurs ont exprimé concevoir le rôle du mentor comme étant celui d'un conseiller et vont même jusqu'à effectuer une analogie avec la figure du psychologue, en expliquant ceci : *« tu vas lui dire ce qui te dérange. Un moment donné y'avait beaucoup de choses qui étaient difficiles pour moi pis quand je la voyais, ça me permettait de vraiment m'ouvrir »*. Une autre jeune affirme que : *« je peux autant tout lui dire, elle va jamais me juger, elle va jamais en parler, à cause de la confidentialité, faque moi, j'aime ça »*.

D'autres rapportent être dans une relation plus familière avec leur mentor faisant alors une analogie avec la figure de la grande sœur, de l'oncle éloigné ou encore de la mère. Toutefois, l'une des jeunes rencontrés soulève un malaise qu'elle a par rapport à cette proximité et exprime une réticence qu'elle aimerait partager aux différents mentors : *« Pas trop s'impliquer avec le jeune parce que ça peut faire mal pis on va se le dire c'est pas des parents, ils vont finir par partir, pis ils peuvent pas te prendre en charge comme des parents »*. Cela étant dit, cette même jeune insiste sur la pertinence d'avoir un mentor, car cela lui permet de rester motivée par son projet d'études :

« L'idée d'un mentor, ça m'allumait vraiment parce que j'étais "oh mon dieu ! Y'a quelqu'un qui va regarder", même si j'ai pu de cercle social proche comme une famille, qui va prendre le temps de regarder comment ça se passe à l'école, c'est quoi mes points forts, mes points faibles puis me conseiller là-dedans, donc ça je trouvais ça vraiment bien ».

De surcroît, il apparaît que plusieurs apprécient la dimension authentique de la relation, ce qui marque une différence importante avec les relations antérieures qu'ils ont eues à bâtir avec des intervenants : *« elle est là parce qu'elle veut être là, pas parce qu'on m'a assigné à elle »*. À ceci, cette jeune ajoute que :

« Le mentor c'est comme une énergie spécifique qui est à toi, c'est plus personnel comme approche pis je trouve que c'est vraiment bénéfique, dans le sens que t'sais des fois ça te tente pas de passer par 10 000 secrétaires pour parler à quelqu'un, t'as juste le goût de parler à quelqu'un de familier ».

Plusieurs soulignent également que la présence d'un mentor permet de *« faire le pont »* avec l'équipe CLÉ et, par le fait même, donne une dimension plus humaine au projet, comme le laisse entendre le témoignage suivant :

« Ça apporte une certaine sécurité, parce que moi les responsables du projet CLÉ, je les ai jamais vraiment rencontrés (...) t'as tout le temps ton mentor pour t'expliquer pourquoi c'est nouveau, qu'est-ce qui a changé. Elle peut nous apporter plus de précisions ».

Par ailleurs, si plusieurs mentionnent qu'initialement ils n'étaient pas enchantés à l'idée d'avoir un mentor dans leur vie, cette personne s'est parfois avérée être un atout à l'intégration au milieu postsecondaire, comme l'exprime cette jeune :

« Parce que des fois ma mère peut pas comprendre mes inquiétudes, parce qu'elle les a pas vécues, parce que mettons ma mère elle a juste son secondaire 5, elle a pas été au CÉGEP. Des fois, c'est des questions par rapport à ça, j'ai besoin de quelqu'un qui a une meilleure expertise ».

Il est intéressant de noter que pour certains jeunes, la différence d'âge avec leur mentor était, au tout début, perçue comme un obstacle, car ces premiers ne se sentaient pas à l'aise de se confier. Puis, avec le temps, ces mêmes jeunes mentionnent que cet écart est en fait un atout, car leur mentor leur apporte une perspective qu'une personne plus jeune ne pourrait pas nécessairement leur fournir.

En revanche, on note que les jeunes qui estiment avoir une relation plus difficile avec leur mentor évoquent sensiblement les mêmes causes. Premièrement, ils indiquent que la distance entre leur domicile et celui de leur mentor est trop importante, ce qui complexifie l'organisation de la rencontre mensuelle et vient souvent, à ne pas avoir lieu. Deuxièmement, les jeunes qui ont peu de contact ou uniquement des contacts téléphoniques expriment une plus grande insatisfaction, car ils ne sentent pas qu'ils tissent une relation serrée avec leur mentor. Troisièmement, certains indiquent qu'ils ont peu de choses à dire à leur mentor et que, par le fait même, ils ne s'investissent pas pleinement l'un envers l'autre. Finalement, il est intéressant de noter que plusieurs des jeunes vivant une insatisfaction quant au programme de mentorat mentionnent avoir quelqu'un dans leur entourage (ex. tante, père d'un ami) qui occupe ce rôle de conseiller dans leur vie.

Somme toute, même ceux qui ne voient toujours pas la pertinence d'avoir un mentor dans leur vie insistent sur le fait qu'ils apprécient l'initiative, car ils savent que certains de leurs comparses n'ont pas la chance d'avoir un support social.

ENJEUX DANS LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET

Attentes et motivations des participants

La plupart des jeunes mentionnent que leur intervenant social est la première personne qui leur a parlé du projet CLÉ. Les autres mentionnent qu'ils recevaient déjà le soutien de la Fondation du Centre jeunesse de la Montérégie et qu'ils ont été approchés par l'équipe interne de l'organisme. Dans tous les cas, les motivations des participants étaient similaires : ils avaient l'ambition, la détermination et le désir de poursuivre leurs études, mais n'avaient pas les moyens financiers de poursuivre cet objectif, comme le laissent entendre ces témoignages :

« Mes parents allaient pas payer une cent de mes études pis mes études allaient me coûter cher, pis j'avais pas d'argent pour ça. »

« Moi, je poursuivais mes études, pis j'avais beaucoup d'ambition, je voulais me rendre à l'université. »

« J'aurais pas pu faire des études supérieures sans le projet CLÉ, ça c'est sûr. Même aujourd'hui j'en arrache un peu, mais sans ça c'est impossible. »

En ce qui concerne leurs attentes, la majorité des participants mentionne qu'ils n'en avaient pas. Ceux qui en avaient, mentionnent qu'ils s'attendaient à recevoir un soutien social, en plus d'un soutien financier afin de les aider dans leur cheminement scolaire. La section suivante analysera ce qui est advenu de ces attentes.

Appréciation globale des jeunes

Les bénéficiaires du projet CLÉ rencontrés dans le cadre de cette évaluation dressent, sans équivoque, un bilan très positif du projet, comme le laisse entendre cette jeune qui pèse ses mots :

« Pour moi le projet CLÉ, c'est extraordinaire, c'est gros à dire, mais je pense que ça a sauvé ma vie ».

Plusieurs facteurs semblent être entrés en ligne de compte pour justifier cette extase autour de l'initiative CLÉ. Tout d'abord, certains soulignent que le projet CLÉ leur permet de se distancier du stigma associé au fait d'avoir bénéficié des services de protection de la jeunesse :

« C'est pas parce que t'as été un enfant de la DPJ que tu peux pas réussir, que tu peux pas être appuyé là-dedans, que tu peux pas avoir des études. (...) Le projet CLÉ, ça met en lumière la force des individus, leur autodétermination ».

Ensuite, plusieurs témoignent de l'importance que le mentorat a pris dans leur vie, car ce volet constitue désormais une source de motivation et de réconfort, comme l'expriment ces jeunes :

« Que ça existe, c'est déjà bien. Pis en plus qu'on ait un mentor, on peut pas mieux demander. »

« En plus, le projet CLÉ, ça te donne une raison de démontrer à quelqu'un qu'il faut que tu réussisses (...) Ça donne une motivation de le faire, la valorisation. »

« Je me lance dans une vie adulte, mais je suis pas complètement toute seule, d'être rassurée et épaulée. »

Pour certains, l'aide octroyée relève presque de l'incompréhension :

« 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. »

Toutefois, si la sécurité financière est considérée comme l'aspect le plus utile du projet CLÉ, selon les participants, cette dernière s'accompagne de différentes pressions. En effet, on dénote qu'une culpabilité ressentie quant à l'argent reçu constitue la trame de fond du discours de plusieurs jeunes rencontrés :

« C'est sûr que je veux réussir parce que je me sens coupable qu'on m'ait donné autant d'argent juste comme ça ».

Cette culpabilité induit donc une pression à la performance pour ces jeunes qui ont déjà de très hauts standards par rapport à leurs résultats scolaires. D'ailleurs, pour plusieurs, il est inconcevable de penser à la possibilité d'échouer un cours. En effet, lorsqu'on questionne les jeunes à ce sujet, plusieurs mentionnent ne pas savoir et ne pas vouloir connaître les possibles répercussions d'un échec sur leur participation au projet CLÉ. Dans cette même veine d'idées, lorsque certains se sont rendu compte qu'ils n'étaient pas dans le bon domaine d'études et qu'ils ont souhaité changer de programme, ils mentionnent avoir ressenti une pression à trouver rapidement un projet d'études dans lequel s'engager afin de maintenir leur place au sein du projet CLÉ. Finalement, un flou quant à la durée du projet CLÉ constitue une source de stress additionnel pour les jeunes, qui craignent voir leurs bourses coupées, ce qui pourrait signifier une interruption indéterminée de leur scolarité.

Si les participants au projet mentionnent se sentir constamment tracassés par rapport à ces enjeux, les jeunes ayant un meilleur lien de confiance avec leur mentor mentionnent que le support apporté par ces derniers contribue favorablement à atténuer ces sources de stress.

Considérant ce qui précède, les jeunes rencontrés ont émis des recommandations afin de bonifier le projet CLÉ :

1. Bâtir des liens avec les autres jeunes CLÉ

Près de la moitié des jeunes rencontrés mentionnent que cela leur permettrait de réduire leur sentiment d'isolement.

2. Établir plus de liens avec l'équipe CLÉ

Ils indiquent qu'ils aimeraient pouvoir mettre un visage sur les membres de l'équipe, afin d'humaniser le projet, plutôt que de ressentir qu'ils reçoivent une forme d'aide sociale :

« Sentir qu'il y a une structure autour de soi, pas juste recevoir un chèque ».

3. Améliorer de la communication avec les membres du projet CLÉ

En ce sens, ils évoquent un manque de communication avec l'équipe CLÉ. Les jeunes souhaiteraient être mis au courant des développements et des ressources offertes par le projet. De plus, ils apprécieraient que la temporalité du projet soit mieux définie.

4. Mieux outiller les mentors

Les bénéficiaires souhaitent que leur mentor soit mieux outillé au sujet des différents paramètres du projet (probation, changement de programme, etc.) afin d'être plus rapidement rassurés lorsqu'ils sont confrontés à certains obstacles.

5. Fournir davantage de soutien aux jeunes durant la transition à la vie adulte

Finalement, quelques-uns des participants indiquent qu'ils auraient apprécié recevoir un support à la transition à la vie adulte en recevant un accompagnement plus large et diversifié comme pour le logement, l'épicerie, les impôts ou encore apprendre à établir un budget.

CONCLUSION

Si l'objectif global de ce rapport était d'évaluer la mise en œuvre du projet CLÉ et ses premiers effets sur ses bénéficiaires, il est apparu évident que les jeunes placés aspirant à une scolarisation postsecondaire témoignent d'un besoin de soutien social et financier afin de favoriser l'obtention de leur diplôme.

En effet, peu importe le type de diplôme qu'ils sont en train de compléter, notre analyse met en lumière l'importance de valoriser une approche holistique reposant sur la mise en place sur différents soutiens (Marion & Paulsen, 2019) afin de favoriser le bien-être et la réussite des étudiants. À ce propos, Strolin-Goltzman et ses collaborateurs (2016) discutent du concept de résilience éducationnelle, c'est-à-dire des facteurs qui contribuent à augmenter la probabilité de réussite scolaire d'un individu, malgré les événements traumatiques qu'il peut avoir vécus. La résilience peut ainsi s'exprimer sur le plan individuel, lorsque l'étudiant adopte une attitude optimiste envers son parcours scolaire et prend des décisions conscientes pour se dissocier des stéréotypes liés à sa trajectoire de vie, comme nous l'avons précédemment démontré. La résilience peut également être synonyme de construction de liens sociaux sur le plan familial. Ici, il ne s'agit pas du sens nucléaire de la famille, mais plutôt de la recherche de modèles – de mentors – dans leur entourage, qui insufflent une énergie positive et qui, par le fait même, contribuent à la réussite de leur projet d'études. Finalement, sur le plan systémique, la présence de facilitateurs issus du système de la protection de la jeunesse, ou encore du milieu scolaire, représentent des sources d'information et de réconfort sans pareil pour les participants du projet CLÉ qui ont témoigné de leur sentiment de solitude au cours de cette évaluation (Batsche, et al., 2012).

Bref, l'analyse des résultats témoigne de la prise en compte, dans l'intervention planifiée, de l'importance à la fois d'une compréhension holistique et culturelle de l'éducation postsecondaire, mais aussi de l'importance de soutenir l'intervention concrète, sur le plan résidentiel et de l'employabilité, auprès de ces jeunes. Par conséquent, s'il est clair que le projet CLÉ renforce la capacité de résilience de ses bénéficiaires en focalisant sur l'aspect économique et le développement de relations durables, ce programme gagnerait à développer et à implanter un appareillage de ressources afin de mieux accompagner les jeunes participant au programme dans les différentes dimensions qui ont des incidences sur leur parcours scolaire. D'ailleurs, on retrouve la plupart de ces soutiens au cœur même du Programme Qualification des jeunes (PQJ) au sein des Centres jeunesse. Pour ce faire, il est donc primordial que l'équipe CLÉ se tourne vers des réseaux, formels comme

informels, afin de favoriser l'intégration de ces jeunes dans leurs différentes communautés, territoriale comme étudiante (Pinkerton & Van Breda, 2019).

Par ailleurs, cette évaluation a mis en lumière l'importance de mettre en place des structures de soutien après 18 ans (Goyette, 2019), car comme l'observent Courtney et Hook (2017), pour chaque année supplémentaire au sein des services de protection de la jeunesse, ces jeunes ont 46% de plus de chances de compléter une année scolaire additionnelle et ce, jusqu'à l'âge de 26 ans. Ceci pose donc les assises pour entamer une réflexion plus large sur les différents types de supports à mettre en place pour favoriser l'accès et l'obtention d'un diplôme postsecondaire pour les jeunes ayant vécu une expérience de placement. Cela ouvre également le débat sur le manque de concertation entre les éducateurs en centre de réadaptation responsables de la prise en charge ainsi que les autres professionnels comme les travailleurs sociaux et les enseignants, qui doivent mettre en place une « alliance éducative », pour reprendre les termes de Denecheau et Blaya (2013), afin de prévenir le décrochage scolaire et d'augmenter le taux de diplomation des jeunes dans ces milieux de placement.

De manière plus globale, considérant la place centrale de la scolarisation, dans l'intégration sociale des jeunes placés et dans la prévention de l'itinérance, le projet CLÉ, avec son soutien financier et l'accompagnement social qu'il offre aux jeunes, doit être ainsi considéré à titre d'intervention novatrice pour soutenir le devenir des jeunes placés. À cet égard, si la mise à l'échelle provinciale du projet CLÉ doit être envisagée prochainement, elle devra aussi s'appuyer sur d'autres interventions, pratiques et soutiens pour des jeunes placés moins scolarisés, qui constituent près de 80% des jeunes sortant de placement. Sur ces aspects, les travaux actuels de la Commission Laurent pointent avec une grande acuité les déficiences systémiques des soutiens à la scolarisation des jeunes placés.

Dans ce contexte, un chantier provincial sur les pratiques prometteuses visant le soutien à la scolarisation des jeunes issus de la protection de la jeunesse doit être envisagé, afin d'identifier ces pratiques et les acteurs qui les portent, ainsi que les innovations nécessaires pour contribuer à faire de la scolarisation des jeunes placés une priorité nationale. Rappelons que la sous-scolarisation des jeunes placés prive la société québécoise d'au moins 370 millions de dollars pour chaque cohorte sortant de placement.

Soulignons également que la Convention internationale des droits de l'enfant (1989) énonce que chaque enfant a droit à la participation et à se regrouper (Article 12), droit à des conditions de vie appropriées, à l'aide du gouvernement, à un endroit pour y vivre (Article 25-27), droit à la non-discrimination (Article 2) et droit à une scolarisation de qualité (Article 28). Ainsi, la scolarisation

des jeunes placés doit être une priorité à la fois d'un point de vue d'égalité des chances et de dignité humaine, mais également d'une perspective économique.

Au regard de la littérature scientifique (Randolph & Thompson, 2017) et de l'expérience des jeunes rencontrés, les initiatives mises en place par l'équipe CLÉ s'arriment avec les besoins des étudiants issus du système de la protection de la jeunesse qui désirent, d'abord et avant tout, recevoir de l'aide financière. Toutefois, il est important de souligner que les bénéficiaires du projet CLÉ expriment, comme bien des jeunes de leur âge, des besoins d'orientation ou de soutien scolaire, en plus des besoins résidentiels et émotionnels liés à leur historique de placement.

RECOMMANDATIONS

Au terme de cette évaluation, il nous apparaît important d'émettre des recommandations pour mieux soutenir le projet de scolarisation des jeunes bénéficiant du soutien du projet CLÉ. De prime abord, il est de mise de réitérer que l'apport du projet CLÉ est indéniable, car il répond à un besoin criant de soutien financier et social pour les jeunes aspirant à une scolarisation postsecondaire. L'évaluation a ainsi pu montrer la satisfaction des jeunes quant aux réalisations scolaires que le projet CLÉ leur a permis d'accomplir.

Bien qu'il s'agisse d'une innovation sociale structurée qui contribue tangiblement à améliorer la qualité de vie des bénéficiaires de cette initiative, il n'en demeure pas moins que le projet CLÉ doit renforcer et poursuivre son développement. En ce sens, nous formulons une série de recommandations, sur une diversité d'aspects, afin de soutenir le devenir du projet.

❖ Contribution financière aux études :

- Assurer un soutien de la part des intervenants sociaux auprès des jeunes dans la démarche à suivre auprès de l'aide financière aux études (AFE) afin de remplir la documentation pour justifier la situation familiale particulière des bénéficiaires du projet CLÉ (Piel, 2018) ;
- Rester attentif aux raisons qui mènent les jeunes à s'impliquer dans les activités de financement de la Fondation et, lors de leur participation, garantir la présence du mentor du jeune afin d'assurer un soutien social et émotionnel.

En fait, il serait favorable que les témoignages s'effectuent de manière anonyme ou par écrit. Bien que ces techniques risquent de moins interpeller les affects du public, elles permettent de préconiser le bien-être psychologique des jeunes. Rappelons que ces derniers ont mentionné que la participation aux activités de financement pouvait être émotionnellement perturbante.

❖ Collaboration avec les organismes partenaires :

- Expliciter les formes d'aide disponibles afin que les jeunes développent une meilleure connaissance des ressources à leur disposition ;
- Créer un guide sur les ressources communautaires et institutionnelles présentes sur le territoire de la Montérégie et le mettre à la disposition des mentors afin que ces derniers aient plus d'outils pour orienter les jeunes, à titre d'étudiants et de citoyens.

❖ **Logement :**

- S'assurer que tous les jeunes bénéficiant du projet CLÉ disposent d'une lettre expliquant l'aide financière garantie par la Fondation afin d'améliorer la vérification du dossier de crédit de ces derniers lors de leur recherche d'appartement ;
- Mettre en place une initiative de mixité sociale, par exemple en logeant les jeunes dans des résidences pour personnes âgées en échange d'heures de bénévolat, afin de réduire l'isolement des jeunes ainsi que les coûts du logement.

❖ **Programme de mentorat :**

- Valoriser la présence de mentors naturels, comme le recommande la littérature scientifique (Martin & Jackson, 2002), afin de faciliter la transition scolaire de ces jeunes. Cette personne doit idéalement avoir eu un parcours postsecondaire et être prête à se soumettre aux mêmes obligations que les autres mentors ;
- Avoir la possibilité, pour les jeunes qui ne choisissent pas leur mentor, d'identifier eux-mêmes les comportements à prescrire et à proscrire afin de faciliter les premiers contacts avec leur mentor et de regagner du pouvoir dans cette dimension de leur vie (Watt et al., 2013) ;
- Organiser une séance d'information, à chaque début d'année scolaire, sur les différents paramètres du projet afin de réduire le stress vécu par les jeunes au sujet de la période de probation, d'un éventuel changement de programme ou encore au sujet de la temporalité du financement. Dans la même veine d'idées, il est de mise de mettre en copie conforme les mentors dans les courriels adressés aux jeunes afin que ces premiers soient informés des exigences et demandes tout au long de l'année scolaire ;
- Organiser des rencontres bisannuelles pour les mentors dans l'optique de leur offrir un espace de partage afin d'atténuer leurs insécurités. Pour renforcer la participation à ces rencontres, il serait de mise d'effectuer une consultation préalable plusieurs semaines à l'avance sur la date et l'heure afin de maximiser la participation. De surcroît, ces rencontres pourraient également permettre que les mentors soient mis à l'affût des développements du projet ;
- Offrir des outils aux mentors afin qu'ils puissent aborder une diversité d'enjeux avec le jeune qui leur ait assigné, comme : comment choisir un logement ? Comment faire une épicerie équilibrée et économique ? Comment établir un budget ? Où et quand aller faire ses impôts ?

Il est à noter que ces activités pourraient également prendre la forme de séance d'information où les jeunes pourraient partager un moment avec les membres de l'équipe de la Fondation. Dans tous les cas, les activités proposées doivent mettre l'accent sur les compétences que les jeunes possèdent déjà (Watt et al., 2013).

❖ Communication entre l'équipe de la Fondation et les jeunes :

- Organiser des rencontres bisannuelles, dans un cadre informel, afin de rencontrer les membres de l'équipe CLÉ. Soulignons que la dimension informelle a pour objectif de limiter la pression que les jeunes peuvent se mettre sur les épaules à vouloir bien paraître ;
- Organiser des rencontres bisannuelles où les jeunes peuvent se rencontrer, encore une fois dans un cadre informel, afin de faire connaissance et de se sentir moins seuls dans leur parcours scolaire. Ce type de rencontres aurait pour objectif de réduire le décalage ressenti avec la culture postsecondaire ;
- Informer, à la manière d'une infolettre, les jeunes des développements du projet (ex. entente avec la CORPIQ, possibilité de prêts de matériel) afin qu'ils se sentent plus encadrés par l'équipe du projet CLÉ.

Tout compte fait, si le projet CLÉ s'est rapidement développé grâce aux différents partenariats d'envergure que les membres de la Fondation ont pu maintenir au travers des années et à l'engouement médiatique dont il a bénéficié à l'hiver 2017, les recommandations émises visent à peaufiner l'encadrement des mentors et des jeunes afin que toutes les parties prenantes puissent s'approprier le projet. De plus, dans une perspective où le territoire du CISSS de Laval procède présentement à l'implantation du projet CLÉ, il est de mise de réfléchir à la création de liens entre le système de la protection de la jeunesse et celui des établissements scolaires afin de briser les barrières qui influencent négativement le parcours scolaire de ces jeunes. Les prochaines recommandations sont principalement tirées de la littérature scientifique et visent à ouvrir une réflexion sur les meilleures pratiques à adopter afin de favoriser la réussite postsecondaire des jeunes visés par le projet.

❖ Mise à l'échelle provinciale

- S'assurer qu'au moins une personne travaille à temps plein sur le projet CLÉ afin d'assurer les différents suivis avec les parties prenantes et que ces dernières n'aient pas l'impression d'empiéter sur la vie personnelle de ce responsable ;
- Établir des liens dans chaque établissement collégial ou universitaire fréquenté par les bénéficiaires du projet CLÉ afin de désigner une personne travaillant aux services d'aide aux étudiants qui sera responsable de répondre aux questions des jeunes ayant un historique de placement ou encore de fournir la documentation adéquate afin de répondre à leurs questionnements (Batsche et al., 2012) ;
- Entrer en contact avec les différents services d'aide psychosociale des établissements postsecondaires afin de sensibiliser le personnel à la réalité des jeunes ayant vécu une expérience de placement afin de mettre en lumière les besoins particuliers de cette population (Piel, 2018).

En définitive, cette initiative de la Fondation du Centre Jeunesse de la Montérégie, en collaboration avec le CISSSME, contribue de manière significative à favoriser la scolarisation postsecondaire de jeunes, qui au-delà de leur historique de placement, ont le potentiel et le désir de poursuivre leur parcours scolaire.

RÉFÉRENCES

- Batsche, C., Hart, S., Ort, R., Armstrong, M., Strozier, A., & Hummer, V. (2012). Post- secondary transitions of youth emancipated from foster care. *Child & Family Social Work*, 19(2), 174-184.
- Berger, J. & Motte, Anne. (2007). L'accès aux études postsecondaires : surmonter les obstacles. *Options Politiques*.
- Cheung, C., Lwin, K., & Jenkins, J. M. (2012). Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1092-1100. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.01.033
- Chretien, N. (2017). Foster Youth and Higher Education: A Look at the Contributing Factors to Higher Education Retention. (Maitrise), California State University, San Bernardino.
- Courtney, M. E. & J. L. Hook (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.
- Courtney, M., et al. (2014). Findings from the California Youth Transitions to Adulthood Study (CalYOUTH): Conditions of Foster Youth at Age 17. Chicago, Illinois, Chapin Hall at the University of Chicago.
- Davis, R. J. (2006). College Access, Financial Aid and College Success for Undergraduates from Foster Care. Retrieved from Washington, DC:
- Day, A., Dworsky, A., Fogarty, K., & Damashek, A. (2011). An examination of post-secondary retention and graduation among foster care youth enrolled in a four-year university. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2335-2341. doi:10.1016/j.chilyouth.2011.08.004
- Day, A., Riebschleger, J., Dworsky, A., Damashek, A., & Fogarty, K. (2012). Maximizing educational opportunities for youth aging out of foster care by engaging youth voices in a partnership for social change. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1007-1014. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.02.001
- de Broucker, P. (2005). Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faibles revenus. Retrieved from Ottawa, Ontario: Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques
- Denecheau, B. (2015). "L'éducation spécialisée à l'épreuve de l'école : une distance et des malentendus persistants." *Les Cahiers Dynamiques* 63(1).
- Denecheau, B. & C. Blaya (2013). Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement, Education et Formations, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Desrosiers, H., Kishchuk, N., Ouellet, F., Desjardins, N., Bourgault, C., & Perreault, N. (1998). *Cadre pratique pour l'évaluation de programmes: applications en promotion de la santé et en toxicomanie*. Québec: MSSS.

Dworsky, A., & Courtney, M. (2010). Does Extending Foster Care beyond Age 18 Promote Postsecondary Educational Attainment? Emerging Findings from the Midwest Study. Chicago: Chapin Hall at the University of Chicago.

Enciso, R. (2018). Foster Youth Access to Higher Education. (Master), University of San Diego, San Diego.

Frenette, M. (2007). Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université ? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières. Ottawa: Statistique Canada

Geiger, J. M., & Beltran, S. J. (2017). Experiences and outcomes of foster care alumni in postsecondary education: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 79, 186-197. doi:10.1016/j.childyouth.2017.06.023

Goyette, M. (2019). Afterword. Leaving Care and the Transition to Adulthood. In V. Mann-Feder & M. Goyette (Eds.), *Leaving Care and the Transition to Adulthood*. New York: Oxford.

Goyette, M., Bellot, C., Blanchet, A. et Silva-Ramirez, R. (2019). Stabilité résidentielle, instabilité résidentielle et itinérance des jeunes quittant un placement substitut pour la transition à la vie adulte. Rapport vague 1 & 2. Montréal, ÉNAP.

Goyette, M., Blanchet, A. & C. Bellot. (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. Montréal, ÉNAP.

Goyette, M. & A. Blanchet (2018). Étude sur le devenir des jeunes placés : Rapport sommaire de la vague 1. Montréal, ÉNAP.

Goyette, M. & M.-È. Turcotte (2011). Dynamiques de continuité dans les trajectoires d'autonomisation des jeunes femmes. Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté : Concepts, figures et pratiques. M. Goyette, A. Pontbriand and C. Bellot. Ste-Foy, PUQ: 91-114.

Goyette, M., Mann-Feder, V., Turcotte, M.-È., Pontbriand, A., Corneau, M. et M-N Royer. (2009). Jeunes femmes à risque de maternité précoce issues des centres jeunesse : leur profil, leur devenir et les pistes d'intervention en vue de soutenir leur passage à la vie adulte, CNPC.

Goyette, M., Chénier, G., Noël, V., Poirier, C., Royer M-E et É. Lyrette (2006). Comment faciliter le passage à la vie adulte des jeunes en centre jeunesse. Évaluation de l'intervention réalisée du projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie autonome et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse du Québec, Association des centres jeunesse du Québec, Centre national de prévention du crime 51.

Goyette, M. & D. Turcotte (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.

Goyette, M. (2003). Portrait des interventions visant la préparation à la vie autonome et l'insertion socioprofessionnelle pour les jeunes des centres jeunesse du Québec. Montréal, Association des centres jeunesse du Québec: 101.

Huberman, A. M., & Miles B. M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck University.

- Leroux, L., Blanchet, A., Goyette, M. et P-A. Bouchard Saint Amant. (2020). Les coûts de la sous-scolarisation des jeunes placés. [Document de travail]. École nationale d'administration publique.
- Marion, É., & Paulsen, V. (2019). The Transition to Adulthood from Care : A Review of Current Research. In V. Mann-Feder & M. Goyette (Eds.), *Leaving Care and the Transition to Adulthood*. New York: Oxford.
- Marion, É. (2018). Construire la collaboration intersectorielle pour favoriser la réussite scolaire des jeunes en situation de placement : naviguer entre problématisations et controverses. Administration publique. Montréal, ÉNAP. Ph.D.
- Martin, P. Y & Jackson, S. (2002). Educational success for children in public care : advice from a group of high achievers. *Child and Family Social Work*, 7, 121-130.
- McMillen, J. & R. Raghavan (2009). "Pediatric to Adult Mental Health Service Use of Young People Leaving the Foster Care System." *Journal of Adolescent Health* 44(1).
- Okpych, N. J., & 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. doi:10.1016/j.childyouth.2014.04.013
- Okpych, N. J., & Courtney, M. E. (2018). Barriers to Degree Completion for College Students With Foster Care Histories: Results From a 10-Year Longitudinal Study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. doi:10.1177/1521025118791776
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Mewbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Pauzé, R., Lepage, J., Audet, M. et A. Guy. (2019). "Développement d'une carte conceptuelle pour mieux accompagner les jeunes vulnérables dans leur transition vers l'âge adulte." *La pratique en mouvement*, 17.
- Phillips, L. A., Powers, L. E., Geenen, S., Schmidt, J., Wings-Yanez, N., McNeely, I. C., . . . The Research Consortium to Increase the Success of Youth in Foster Care. (2015). Better Futures: A validated model for increasing postsecondary preparation and participation of youth in foster care with mental health challenges. *Children and Youth Services Review*, 57, 50-59.
- Piel, M. H. (2018). Challenges in the Transition to Higher Education for Foster Care Youth. *New Directions for Community Colleges*, 2018(181), 21-28. doi:10.1002/cc.20288
- Pinkerton, J. & A. Van Breda (2019). Policy as Social Ecological Resilience Scaffolding for Leaving Care : A case Study of South Africa. *Leaving Care and the Transition to Adulthood*. In V. Mann-Feder & M. Goyette (Eds.), *Leaving Care and the Transition to Adulthood*. New York: Oxford.
- Randolph, K. & H. Thompson (2017). "A systematic review of interventions to improve post-secondary educational outcomes among foster care alumni." *Children and Youth Services Review* 79.
- Salazar, A. M., Haggerty, K. P., & 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. doi:10.1016/j.childyouth.2016.09.008

Salazar, A. (2012). "Supporting College Success in Foster Care Alumni: Salient Factors Related to Postsecondary Retention." *Child Welfare* 91(5): 139-167.

Strolin-Goltzman, J., Woodhouse, V., Suter, J., & 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.

Watt, T. T., Norton, C. L., & Jones, C. (2013). Designing a campus support program for foster care alumni: Preliminary evidence for a strengths framework. *Children and Youth Services Review*, 35(9), 1408-1417. doi:10.1016/j.chilyouth.2013.06.002

White, T., Scott Jr, L., & Munson, M. (2018). Extracurricular activity participation and educational outcomes among older youth transitioning from foster care. *Children and Youth Services Review*, 85.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: Sage.