



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

Favoriser la réussite scolaire des jeunes issus de la protection de la jeunesse : constats sur les effets des enjeux organisationnels sur la scolarisation des jeunes hébergés en centres de réadaptation

Novembre 2020

Financé par :



Social Sciences and
Humanities Research
Council of Canada



CANADA FOUNDATION
FOR INNOVATION | FONDATION CANADIENNE
POUR L'INNOVATION

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

Avec la collaboration de :

Gabrielle Comtois, B.A.

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

Pour citer : « Ziani, M. et Goyette, M. (2020). Favoriser la réussite scolaire des jeunes issus de la protection de la jeunesse : constats sur les effets des enjeux organisationnels sur la scolarisation des jeunes hébergés en centres de réadaptation. [Rapport]. Montréal : Chaire de recherche sur l'évaluation des actions publiques à l'égard des populations vulnérables. »

L'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, l'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. L'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'entretiens (taux de réponse de 67,3% parmi les quelque 1600 jeunes dont nous avons obtenu les coordonnées) pour compléter un questionnaire détaillé abordant leurs situations et expériences dans les diverses sphères de vie. Ces jeunes, qui avaient environ 17 ans au moment de la première vague, ont été 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. Cohérente 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'expérimentations et de pratiques innovantes.

En collaboration avec les jeunes

L'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. Ils souhaitent, en s'investissant dans le projet EDJeP, 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 occupe un rôle de conseiller auprès des chercheurs des différents comités et des 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.

MISE EN CONTEXTE

Outre l'étude longitudinale représentative, l'Étude sur le devenir des jeunes placés au Québec (EDJeP) a également comme objectif de mettre en place des études complémentaires afin de documenter les enjeux que vivent les jeunes et de soutenir la réflexion sur l'amélioration des services.

En 2018, l'EDJeP démontrait que seulement 17,1 % des jeunes placés étaient en voie d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) avant l'âge de 18 ans, alors que ce pourcentage s'élève à 75 % parmi les jeunes de la population générale. À 19 ans, 24,8 % des jeunes de cette cohorte avaient obtenu un diplôme d'études secondaires alors que ce taux s'élève à 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, chaque année, un placement¹.

Ces données préoccupantes, combinées aux témoignages des acteurs scolaires à la Commission Laurent qui affirment que le système actuel contribue à l'échec scolaire de ces jeunes, corroborent l'importance d'offrir le soutien et les outils nécessaires afin que chaque enfant se développe à la hauteur de son potentiel.

Ce rapport vise donc à saisir quelques éléments des conditions de la scolarisation des jeunes placés pour ne pas mettre tout le poids de la réussite sur les jeunes eux-mêmes. Outre les caractéristiques individuelles des jeunes, comment mieux contextualiser le retard important des jeunes placés quant à leur scolarisation ? À cet égard, si le soutien des parents et le degré de scolarisation de la mère jouent un rôle important dans la réussite éducative, comment les milieux substituts mettent-ils en place des mesures pour soutenir les jeunes ? Comment les acteurs travaillent-ils ensemble pour accompagner la réussite scolaire des jeunes ?

OBJECTIF DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Comprendre les enjeux de la collaboration entre les différents établissements scolaires (écoles spécialisées et écoles de site) et les acteurs de la protection de la jeunesse dans la perspective d'améliorer la scolarisation des jeunes placés.

¹ Leroux, L., Blanchet, A., Goyette, M. et P-A Bouchard-Saint-Amant. (2020). Les coûts de la sous-scolarisation des jeunes placés. [Rapport]. ÉNAP: Montréal, 6 p.

MÉTHODOLOGIE

Les données présentées dans ce rapport proviennent principalement d'une collecte de données qualitative menée entre février 2020 et avril 2020².

Dans un premier temps, deux groupes de discussion ont été mis en place. Le premier groupe était composé de cinq représentantes de direction d'établissement scolaire. Quatre établissements scolaires étaient représentés : trois écoles de site de trois régions administratives différentes et un établissement d'enseignement spécialisé en adaptation scolaire. La discussion s'est déroulée dans les bureaux de la CRÉVAJ et était d'une durée de deux heures.

Le second groupe était composé de douze intervenants scolaires (psychoéducateurs, psychologues, conseillers d'orientation, orthophonistes, conseillers pédagogiques et éducateurs scolaires). Cinq établissements scolaires étaient représentés : quatre écoles de site de trois régions administratives différentes et un établissement d'enseignement spécialisé en adaptation scolaire. La discussion s'est déroulée dans les bureaux de la CRÉVAJ et était d'une durée de deux heures.

Dans un deuxième temps, considérant la situation sociosanitaire de la COVID-19, la collecte de données s'est poursuivie par des entretiens téléphoniques. Ainsi, trois directeurs d'établissements scolaires qui n'avaient pas pu, initialement, participer au groupe de discussion ont été rencontrés de manière complémentaire. Cela a permis de dépeindre la réalité de deux écoles de site et d'une école spécialisée. Puis, cinq responsables de la scolarisation³ au sein des « centres jeunesse »⁴ ont été rencontrés, ce qui a permis de brosser le portrait de quatre écoles de site issues de deux régions administratives différentes. Les entretiens étaient d'une durée moyenne de 45 minutes.

Les groupes de discussion et les entretiens semi-dirigés ont été retranscrits et analysés par la même personne, selon une approche thématique inductive. La codification a été validée dans sa totalité par une assistante de recherche.

Dans un troisième temps, une analyse de données secondaires de 22 témoignages et de pièces déposées à la commission Laurent a été effectuée afin de compléter les propos recueillis.

² Ce projet a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de l'ÉNAP en novembre 2019.

³ Les responsables de la scolarisation sont, habituellement, des chefs d'unité qui ont comme responsabilité additionnelle d'arrimer les communications entre l'école interne et le centre de réadaptation. Il est important de ne pas confondre ce rôle avec celui des répondants scolaires qui sont des éducateurs en unité qui effectuent un suivi personnalisé auprès des jeunes résidant dans une unité spécifique.

⁴ Bien que regroupés sous l'appellation « Programmation jeunesse » depuis la réforme du système de santé et des services sociaux en 2015, nous conservons l'utilisation de l'expression « centre jeunesse » dans le cadre de ce rapport, comme il s'agit des mots utilisés par les personnes rencontrées.

RÉSULTATS

1. Constats généraux sur la relation entre le milieu scolaire et le centre de réadaptation

De prime abord, il apparaît que les acteurs rencontrés déplorent la priorisation du processus de réadaptation psychosociale au détriment de la scolarisation :

Ça dépend du jeune, dans le sens que c'est la réadaptation qui est priorisée. Des fois, ça peut être malheureux, parce que des fois, le jeune il peut être bon à l'école, mais sa réadaptation il faut qu'elle soit priorisée parce qu'il est en Centre pour sa réadaptation. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

En effet, la majorité des acteurs interrogés provenant du « centre jeunesse » expriment que ces deux sphères de la vie du jeune sont abordées comme étant hétérogènes dans leur institution. Cependant, d'autres estiment que l'institution doit percevoir la scolarisation autrement, afin qu'elle devienne un levier dans le processus de réadaptation :

Le rôle du Centre jeunesse, dans les faits, c'est d'assurer un service de réadaptation à un enfant. Donc, en soi, faire de la réadaptation, pour moi, et pour le Centre jeunesse, ça passe par le scolaire. Le scolaire, c'est l'endroit, après l'unité, où l'enfant passe le plus de temps éveillé dans sa journée, dans sa semaine. Donc, c'est clair qu'un enfant qui rentre en Centre jeunesse, un adolescent, avec des troubles de comportements, des difficultés au niveau de ses habiletés sociales, des difficultés au niveau de la régulation de sa colère, à l'école, c'est l'endroit dans sa semaine où il va être le plus confronté à ses problématiques, donc c'est certain que, pour nous, l'école, c'est non seulement un levier pour aller observer et aller chercher de l'information dans comment fonctionne le jeune, mais c'est notre principal partenaire pour arriver à faire la réadaptation en fonction des motifs de placement. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Cependant, ce partenariat semble difficile à établir, car la compréhension de la mission de l'école interne par le « centre jeunesse » n'est pas toujours arrimée à la réalité :

Le Centre jeunesse, une des grandes difficultés qu'ils ont, c'est qu'ils ne comprennent pas que l'école n'est pas un centre de réadaptation. Oui, c'est une école spécialisée, mais ce n'est pas un centre de réadaptation. [...] Comme nous on est un centre de réadaptation, on est à l'interne, on a les ressources pour accompagner les enfants. Quand la directrice [de l'école de site] est venue s'asseoir avec les chefs et leur a expliqué la structure de l'école et là tous les chefs nous ont regardé et ils ont compris que ce sont les mêmes jeunes au centre d'hébergement qu'à l'école, mais qu'ils n'ont même pas le tiers des ressources de ce qu'on a à l'interne. Alors déjà là, c'est un clash. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Cette incompréhension de l'attribution des ressources allouées aux écoles de site découle, selon les directeurs des établissements scolaires rencontrés, du fait que leur

établissement soit sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, mais que les locaux mis à leur disposition sont une location du Ministère de la Santé et des Services sociaux :

On reçoit des jeunes en difficulté, mais on n'a pas les ressources d'une école en difficulté. Étant donné que le gouvernement prend en considération que comme l'école est sur le site du centre de réadaptation, le gouvernement se dit que notre première ressource c'est le Centre jeunesse. Donc c'est de dire si vous avez besoin d'un support pour accompagner ces jeunes-là à l'école, votre premier répondant, c'est le Centre jeunesse. Et le Centre jeunesse dit : "non, vous êtes une école spécialisée". Alors quand on leur dit qu'on a besoin d'aide pour un enfant en difficulté, il faudrait une plus grande présence à l'école. Bein eux autres, ils ne comprennent pas : "ouais, mais vous avez des éducateurs scolaires". Mais on n'en a pas un nombre suffisant pour qu'on se mette à mettre un éducateur sur chaque élève. Alors cette réalité de l'intensité de l'intervention, ça ils ne l'ont pas.

En ce sens, les acteurs scolaires ont exprimé avoir l'impression d'être dans une relation utilitaire, plus que partenariale, avec le « centre jeunesse » et cela est accentué par la disposition physique des écoles de site :

Le fait qu'on n'ait pas de lieu physique qui rassemble les classes, c'est difficile de créer un sentiment d'appartenance et de normaliser l'école, parce qu'il y a du va-et-vient continuellement, parce que l'éduc, elle traverse le corridor et interpelle un jeune en classe. (Acteur scolaire)

Ainsi, des situations impromptues, qui n'auraient pas lieu dans une école externe, viennent à miner la valorisation de l'institution scolaire et nuisent au bon déroulement de la journée d'école :

Le service clinique, les infirmières descendent n'importe quand pour rencontrer les jeunes. Mais c'est l'école : au moins, vient voir le prof pour dire : est-ce que le jeune est en examen ? J'ai vraiment besoin de le rencontrer. [...] Non, non, c'est n'importe quand ! Ou un jeune se lève : "Moi, je m'en vais voir l'infirmière" et qui s'en va. Donc, ça donne aussi le regard du jeune par rapport à l'école. Comment le jeune va s'investir par rapport à l'école : si le regard des adultes, c'est que l'école c'est pas si important que ça, comment voulez-vous que l'acteur principal dans ses apprentissages, le jeune lui-même, s'investisse, se mobilise par rapport à l'école si tout le monde autour trouve qu'il y a plein d'autres choses qui sont plus importantes qu'aller à l'école. (Acteur scolaire)

Vivant avec l'impression de n'être qu'une activité parmi tant d'autres au sein de la programmation des unités du centre de réadaptation auxquelles ils sont affiliés, les établissements scolaires soulignent que le manque d'implication des éducateurs dans les unités dans la dimension scolaire reflète la non-valorisation du milieu scolaire :

Je trouve que le Centre jeunesse, au niveau des éducateurs, ne valorise pas assez l'importance de l'école : ils ne mettent pas assez d'emphase, d'encadrement pour faire en sorte que les jeunes soient mieux pris en charge à ce moment-là. J'ai l'impression que pour eux on est une autre activité : on est un service, plus qu'un

partenaire. Ils nous disent : "on l'envoie à l'école". Ok, mais l'envoyer à l'école ce n'est pas s'engager dans leur cheminement, alors qu'on sait que l'école c'est un grand facteur de protection dans la réhabilitation, à ce moment-là. Mais le Centre jeunesse ne le voit pas de la même façon, sur la réadaptation et tout ça, donc il ne le valorise pas assez. (Acteur scolaire)

D'ailleurs, cette conception utilitaire de l'école, additionnée à un manque de reconnaissance de l'expertise de ses professionnels, a également des répercussions sur le personnel scolaire qui est, aux dires des acteurs scolaires interrogés, souffrant :

Au début ils [les enseignants] étaient tous souffrants, ils ne se sentaient pas compétents. C'était ça, qu'ils étaient laissés à eux-mêmes, comme si ça n'existait pas : on a fait semblant longtemps que ce milieu n'existait pas. Cela m'a heurté énormément lorsque je suis arrivée. (Acteur scolaire)

Selon les acteurs du milieu scolaire, la vision dichotomique entre la réadaptation psychosociale et la scolarisation est alimentée par une méconnaissance de ce que peut apporter l'école, au-delà de la dimension de l'instruction ou de la qualification :

Le problème, c'est que pour le Centre jeunesse, l'école ne fait pas partie du processus de réadaptation. L'école est en parallèle avec le processus de réadaptation. On travaille en silo, où il n'y a pas de communication, alors que moi, depuis que je suis arrivée en réadaptation là-bas, je passe mon temps à dire : "l'école doit faire partie de la réadaptation". Nous sommes un aspect de la réadaptation du jeune, parce qu'en passant par l'école, c'est ça qui va lui permettre de rejoindre la société et de prendre sa place dans la société. (Acteur scolaire)

Par conséquent, les acteurs du milieu scolaire rencontrés estiment qu'il y a une méconnaissance de l'expertise du scolaire par le « centre jeunesse ». Cette méconnaissance s'illustre, entre autres, par la faible présence des acteurs scolaires lors de la prise de décisions qui ont des répercussions sur la dimension scolaire du jeune :

Il y a tout l'aspect des tables d'accès. À la DPJ, ils ont des tables d'accès : c'est quand le juge dit qu'un jeune s'en vient et qu'on va savoir dans quelle unité il s'en va. Qu'est-ce qu'il faut faire ? Quels services il faut mettre autour de lui ? Dans quelle école il s'en va ? Ça, la nouvelle loi est très claire : ils doivent mettre le scolaire dans ça, mais y'a personne du scolaire qui est là-dessus d'emblée. Donc, dès le départ, dès le premier moment d'orientation vers le scolaire, c'est pas du monde qui ont l'expertise. Alors que nous, on a des conseillers d'orientation qui connaissent toutes les écoles, toutes les conditions d'admission... Alors je trouve que c'est un très gros problème. (Acteur scolaire)

De plus, cette absence des acteurs scolaires se traduit par la transmission d'informations erronées aux jeunes et peut avoir d'importantes répercussions sur leur parcours scolaire :

Moi, j'ai vécu des situations souvent où des intervenants, des éducateurs de suivi, ont dit à un jeune : "tu peux pas avoir ton diplôme d'études secondaires" ou "non, ce parcours-là, ce n'est pas possible pour toi" pour finalement le faire rencontrer

par la conseillère d'orientation puis avoir de super belles options pour la scolarisation. Donc, j'y vois là une grande, grande valeur. (Acteur scolaire)

Somme toute, ces premiers constats illustrent que la sous-valorisation du milieu scolaire par l'institution du « centre jeunesse » a des effets négatifs sur la santé mentale des acteurs scolaires. Il va sans dire que la non-reconnaissance de l'expertise de ces acteurs a également un impact sur le parcours des jeunes placés en centre de réadaptation, puisque l'accompagnement dont ils pourraient bénéficier n'est pas maximisé. Additionné à cela, il apparaît que la méconnaissance du mandat scolaire par les acteurs du « centre jeunesse » nuit à la relation entre les deux parties et explique le sentiment d'instrumentalisation vécu par le milieu scolaire.

2. Constats généraux sur la différence entre la scolarisation des jeunes contrevenants et celle des jeunes placés en vertu de la loi de la protection de la jeunesse

Tous les acteurs rencontrés œuvrant à la fois dans le cadre de la loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA) et celui de la loi sur la protection de la jeunesse (LPJ) observent des différences majeures dans la scolarisation des deux populations. En effet, il semblerait qu'il est plus facile de scolariser un jeune contrevenant, entre autres en raison de l'obligation de scolarisation promue par la loi :

Ce qui relève de nous, au sécuritaire, c'est qu'on a l'autorité de l'obliger. C'est ça la différence. Si on parle de la mise sous garde fermée, on a un jeune qui a une peine, par exemple, d'un an et demi. Le jeune, il est rendu à 17 ou 18 ans, il est plus en âge d'être scolarisé, mais il a juste ça à faire de sa vie. Donc, c'est plus facile de l'envoyer à l'école de façon volontaire en lui envoyant le message, "t'as un an et demi comme peine à purger, bein pourquoi pas rentabiliser ton temps pis aller te remplir la tête d'informations pour avoir un diplôme", pis ils sont pas rares les exemples de jeunes en mise sous garde qui vont chercher leur diplôme d'études secondaires, parce qu'ils ont juste ça à faire. Pis on le sait, les délinquants sont plus facilement scolarisables en étant structurés, ils sont plus à leur affaire, ils sont polis, ils font bien la tâche : ils sont faciles à accompagner à l'école. En PJ, on rentre dans la santé mentale, on rentre dans les retards importants de développement, les retards importants d'apprentissage, ce qu'on voit un peu moins au niveau du sécuritaire. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Dans les faits, ce sont les conditions et les modalités de l'encadrement et de l'accompagnement qui sont plus importantes en LSJPA, qui semblent être des critères déterminants dans le parcours scolaire des jeunes contrevenants. À cet égard, les groupes-classes en LSJPA reçoivent l'accompagnement supplémentaire d'éducateurs provenant du milieu scolaire ou du « centre jeunesse » afin d'assurer un encadrement plus intensif lors des heures de cours. Ainsi, il apparaît que le dispositif d'intervention mis en place autour des jeunes contrevenants a des répercussions positives sur la réussite scolaire de ces jeunes :

Je te dirais qu'au niveau de la garde fermée, c'est quand même mieux : l'encadrement des jeunes est plus serré, donc on arrive à mieux scolariser nos jeunes et on l'a documenté ça aussi. Nos constats à nous, c'est que les jeunes de la garde fermée, comme ils sont mieux encadrés, avec des éducateurs dans les classes et tout ça, et bien le taux de réussite est supérieur, de beaucoup, je dirais du double par rapport aux jeunes PJ qui sont moins bien encadrés. Parce que les jeunes sont souvent en rupture, en retrait, même en suspension. (Acteur scolaire)

Ainsi, il apparaît qu'il y a moins de bris de services sur le plan de la scolarisation en raison de la durée déterminée de la peine, qui permet de mieux planifier et orienter le parcours scolaire du jeune :

Quand tu parlais de la détention, nous c'est là qu'on fait le plus de miracles parce qu'ils arrivent, on sait que leur peine est par exemple d'un an, d'un an et demi... on a un an, un an et demi avec ma conseillère d'orientation, on regarde tout le portrait [...] et la plupart sortent avec des équivalences. Donc ça, dans nos réussites, c'est vraiment là, parce qu'on les a un laps de temps qui est plus long, et les jeunes n'ont pas le choix d'aller à l'école [...]. Je sais qu'après sa qualification, même s'il ne l'utilisera pas tout de suite, c'est quelque chose qu'il a dans sa poche tout le temps. (Acteur scolaire)

Tout compte fait, il apparaît plus facile de scolariser les jeunes placés en vertu de la LSJPA, car ces derniers ont, aux dires des acteurs rencontrés, « beaucoup moins de retard scolaire à leur arrivée que les PJ et en terminant ici, c'est incroyable comment l'écart va s'être agrandi » (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »). À cet égard, il est intéressant de spécifier que les résultats de l'EDJeP montrent, à l'inverse, un plus faible niveau de scolarisation chez les jeunes placés en vertu de la LSJPA en comparaison à ceux placés sous la LPJ.

En résumé, les acteurs rencontrés identifient quatre facteurs qui contribuent à l'exacerbation de la différence entre la scolarisation des jeunes contrevenants et celle des jeunes placés en vertu de la LPJ, soit : l'obligation de scolarisation, l'encadrement fourni en LSJPA, le profil des apprenants ainsi que la durée fixe du placement, qui réduit les bris de scolarisation.

Par ailleurs, l'écart important rapporté par les personnes interviewées interroge le lien entre la représentation de l'instabilité et la temporalité. Dissocier la durée d'un placement de la stabilité invite donc à l'optimisation des pratiques en lien avec la scolarisation, de sorte qu'un temps court de placement n'empêche pas la mise en place d'un plan de formation adapté à la durée du placement.

Toutefois, si le modèle de scolarisation sous contrainte en LSJPA peut paraître une solution gagnante pour augmenter le taux de diplomation, il demeure nécessaire de faire la promotion de parcours professionnels diversifiés auprès des jeunes placés en centre de réadaptation. En effet, les jeunes placés en vertu de la LPJ peuvent être scolarisés hors

des murs, et ces formations devraient être valorisées lorsqu'elles sont réalistes en fonction du dossier scolaire du jeune et de ses aspirations personnelles.

3. Constats généraux sur les répercussions des bris de services sur le parcours de scolarisation des jeunes placés

La majorité des acteurs scolaires rencontrés rapportent que les bris de scolarisation relèvent souvent des ordonnances de la cour :

Que le juge décide qu'à telle date que le jeune/la jeune retourne à la maison, mais on est au plein milieu d'une étape, on est au plein milieu d'une année scolaire ou au début juin, juste avant les examens du ministère et quelque part le partenaire il n'a pas le choix, ça été jugé, ordonné : " le jeune doit quitter telle date ". (Acteur scolaire)

De plus, l'un des enjeux associés à plusieurs écoles de site est que les étudiants doivent quitter l'école interne dès que leur séjour au centre d'hébergement prend fin. Ainsi, s'ils quittent juste avant les examens de fin d'étape, les directions d'écoles de site doivent trouver une école externe qui accepte d'accueillir l'étudiant le temps de l'évaluation. Par conséquent, ces acteurs réclament que les jugements tiennent compte du calendrier scolaire afin d'assurer une période stable de scolarisation :

On a besoin de savoir qu'on a un an de stabilité. Mais quand le jeune rentre, on sait pas quand est-ce qu'elle s'en va : s'en va en milieu d'année, passe en cour au mois de janvier, on décide d'un retour à la maison, là on cherche une école dans le quartier... Le jeune n'arrive pas à s'investir dans l'école. On aurait besoin, quand un jeune fréquente une école à l'interne, que ce soit une période fixe. Qu'on ait plus d'effectifs, plus de profs, qu'on ait la capacité de recevoir les élèves en cours d'année... mais d'assurer un service d'une année scolaire, de dix mois, à ceux qui rentrent chez nous. Qu'on arrête de jouer au yoyo avec les jeunes. (Acteur scolaire)

En effet, les acteurs scolaires rencontrés tiennent à souligner que l'école pourrait être un pôle de stabilité pour les jeunes placés puisque celle-ci constitue un vecteur « normalisant » dans la vie de ces jeunes :

En fait, c'est que ces bris-là arrivent souvent dans leur parcours. Un enfant qui change d'unité ou qui change de foyer, il ne sera pas scolarisé pendant trois semaines, un mois d'école, mais il va quand même revenir à la même école... dans des années où on est dans des apprentissages de base. On commence l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, c'est là que ça s'installe. Et là, un petit bris, un petit trou là... je veux dire, y'a des jeunes qui vont à une école en maternelle, parce que c'est l'école proche du foyer. Après quand ils changent de foyer, c'est une autre école. C'est beaucoup de transitions qui pourraient être évitées, je pense. Parce que s'il y a quelque chose qui faut qui soit stable et normalisant, un peu, c'est l'école. Parce que tout le monde est là, tout le monde vit la même chose, peu importe ce que tu vis en dehors, si l'école au moins, c'est stable et c'est normal, il te reste une petite régularité dans ta vie. (Acteur scolaire)

Toutefois, leur situation sociale n'a rien de « normale ». En effet, comme ces jeunes doivent quitter le foyer à l'atteinte de la majorité, plusieurs préoccupations, dont celles liées à la transition à la vie adulte, peuvent mener au décrochage scolaire :

Nous autres, le 18 ans, il fait mal à nos élèves, c'est là qu'on va avoir du décrochage scolaire puis qu'ils vont nous quitter, parce que là ils se disent : "je veux aller en appartement, je veux plus être en foyer." Le 18 ans, il fait mal, l'anxiété augmente : il faut que j'aie chercher mon bien-être social, ma mère elle veut que je paye, donc là, c'est vraiment anxiogène pour les élèves et ça va venir jouer sur le parcours scolaire et c'est là que le décrochage arrive. (Acteur scolaire)

Selon les acteurs scolaires rencontrés, cette mise à l'écart de l'école est renforcée par le discours des éducateurs en « centre jeunesse » qui valorisent l'insertion imminente sur le marché du travail au détriment de la poursuite des études :

Il y a aussi une culture chez nos plus grands d'âge, le chiffre seulement, parce qu'on sait que l'âge affectif peut être bien différent. L'éducateur de suivi va encourager à aller travailler, tu ne retourneras pas chez tes parents, tu vas avoir besoin d'argent, donc il faut que tu ailles travailler, tu es rendue là. Pis l'école, on n'est plus là, alors ce discours-là, qui est encore là pour nous plus grands, c'est vraiment une culture qui doit changer. (Acteur scolaire)

De surcroit, cette dissociation de l'école et de la réadaptation en unité est accentuée par l'absence des intervenants scolaires aux rencontres où sont déterminés les plans d'intervention des éducateurs en unités ou encore celles relatives à la préparation à la vie autonome.

Bref, les acteurs rencontrés estiment que l'instabilité des placements ainsi que la durée des ordonnances ont des répercussions sur la scolarisation des jeunes placés, car ces éléments provoquent des bris de services. De plus, il semble que le projet scolaire de plusieurs jeunes est mis en péril par l'abrupte transition à la vie adulte qui s'accompagne de son lot de préoccupations et d'un discours dissonant par rapport à l'importance de l'école.

4. Constats spécifiques sur les entraves à la collaboration entre le milieu scolaire et le « centre jeunesse »

4.1 L'asymétrie de la relation entre le milieu scolaire et le « centre jeunesse »

Les constats généraux précédemment rapportés posent la question de l'articulation adéquate des différentes lois des services sociaux (LSSSS, LPJ, LSJPA) et de la loi sur l'instruction publique (LIP). Les acteurs issus du milieu scolaire affirment que la prédominance de la loi de la protection de la jeunesse fait obstruction à la loi sur l'instruction publique et brime, dans certaines circonstances, le droit à l'éducation garanti par l'article 28 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies :

C'est une loi de scolariser ces enfants-là, et ils ont droit d'avoir accès à une éducation de qualité. Si le système fait en sorte qu'ils n'ont pas accès, c'est comme si on leur nie ce droit-là. (Acteur scolaire)

En fait, certains directeurs rencontrés expliquent que la programmation du « centre jeunesse » ne leur permet pas de dispenser les 25 heures de scolarisation obligatoires prévues par la LIP. Ces mêmes directeurs d'établissement scolaire mentionnent ne pas avoir de dérogation par rapport à la LIP. Toutefois, il arrive que des jeunes soient retirés lors de certaines périodes de cours par leurs éducateurs en unité qui animent des « cours de réadaptation », auxquels les enseignants n'ont pas le droit d'assister. Cela explique que les 25 heures de la plateforme de cours ne soient pas toutes dispensées. Plus encore, dans de nombreuses écoles, le corps enseignant est principalement composé de professeurs en adaptation scolaire, et non de professeurs spécialistes, ce qui fait en sorte qu'elles ne sont pas en mesure d'offrir certains cours à sanction pour le deuxième cycle du secondaire.

Il devient donc primordial pour les acteurs rencontrés de repenser l'organisation des services afin que la dimension scolaire ne se retrouve pas en périphérie de la réadaptation en centre d'hébergement. Soulignons que certaines directions d'écoles de site ont spécifié qu'il est de leur responsabilité de faire preuve de leadership en faisant valoir leurs besoins auprès du « centre jeunesse » et de leur commission scolaire⁵. Cependant, ces mêmes directeurs indiquent que l'arrimage des pratiques entre les deux institutions passe par la construction d'un lien de confiance avec leur coordonnateur de site. Actuellement, dans plusieurs cas, les écoles internes bénéficient d'un statut ambigu, car elles sont locataires du CISSS ou CIUSSS auxquelles elles sont affiliées, tout en demeurant sous la gouverne d'une commission scolaire :

C'est clair que l'école appartient à la [commission scolaire]. Je pense que le trou, c'est que le regard de la [commission scolaire] face à cette école-là n'est pas en concordance avec celui du Centre jeunesse, c'est là que ça crée un "gap". Nous, on considère que c'est des jeunes qui nécessitent une grande intensité d'accompagnement : déjà à la base, y'a des choses qu'ils n'ont pas [...] Je crois que le Centre jeunesse a oublié le travail qu'il est censé faire et qu'il a oublié qu'il y a des ressources qu'il doit offrir à l'école. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Le corps professoral et la direction proviennent donc de la commission scolaire. Toutefois, les intervenants scolaires peuvent provenir des deux secteurs : scolaire ou « centre jeunesse ». Bref, le statut des écoles internes est une source d'incohérence dans l'arrimage des services :

Moi, je suis en location. Je travaille pour la [commission scolaire], pas pour les Centres jeunesse [...] L'école est plutôt désuète, ça a besoin de rénovations pas

⁵ Lors de notre collecte de données, le nouveau mode de gouvernance scolaire n'était pas encore entré en vigueur (15 juin 2020). Ainsi, l'appellation « commission scolaire » plutôt que celle de « centre de services scolaires » a été retenue dans le cadre de la rédaction de ce rapport.

mal. Les commissions scolaires ont des budgets immenses pour rénover les écoles. Normalement, je devrais avoir accès à ces budgets-là, mais comme ce n'est pas mes locaux, ils ne m'appartiennent pas. Le fait que je sois locataire, la commission scolaire ne s'occupe pas de rénover mon école, parce que ça lui n'appartient pas. C'est donc un vice du système. (Acteur scolaire)

Par conséquent, il est difficile, voire impossible, pour les écoles d'offrir une intensité de services à la hauteur des besoins des jeunes en l'absence des ressources que le « centre jeunesse » est censé mettre à disposition de l'école. Par ailleurs, l'actuelle allocation des ressources humaines et immobilières par le « centre jeunesse » aux établissements scolaires place les directions des écoles en conflit d'autorité avec certains membres du personnel :

Je n'ai aucun éducateur qui relève de moi et ça, c'est problématique comme gestionnaire, parce que je ne suis pas en autorité sur ce personnel-là et ça fait en sorte qu'on s'entend pas toujours sur le mandat ou sur comment on aimerait travailler en collaboration avec les éducateurs. (Acteur scolaire)

Cette position est problématique pour les directeurs qui relèvent le problème, car au-delà de la définition du mandat des éducateurs scolaires, elle met en lumière la mainmise des « centres jeunesse » sur une sphère qui, du point de vue des acteurs scolaires, ne devrait pas être de leur ressort :

Le Centre jeunesse a une très grande ingérence. Ils veulent gérer l'école, mais nous on n'a pas le droit de gérer les unités. Nous, ce qu'on a fait, c'est qu'on a des éducateurs au scolaire. Le Centre jeunesse veut un peu décider l'école, mais quand ça fait leur affaire, et c'est ça qui est difficile. Nous on a des lois qui nous encadrent, on a un mandat à exécuter et on n'a pas le support nécessaire de la part de notre partenaire pour le faire de la manière optimale. On pourrait faire mieux avec ce qu'on a et avec ce qu'on est capable d'offrir. (Acteur scolaire)

En bref, il apparaît que le mandat d'exception de la protection de la jeunesse accentue l'asymétrie de la relation entre les professionnels du milieu scolaire et ceux issus du « centre jeunesse », ce qui constitue une entrave au travail partenarial.

4.2 La notion de confidentialité

La notion de confidentialité est au cœur des tensions liées à l'asymétrie de la relation. En effet, comme seule l'une des deux parties possède l'intégralité de l'information, il est parfois difficile de mettre en place un processus clinique conjoint :

Notre plus grand problème c'est la confidentialité. Oui, on comprend la confidentialité, mais jusqu'à quel point ? Parce qu'il y a des informations que l'école a besoin d'avoir. C'est sûr qu'idéalement que nous, dans notre processus clinique, notre objectif c'est que l'école soit plus présente. Parce qu'on s'est rendu compte que justement, quand un enfant est transféré, c'est un point de chute où on pourrait interpeller l'école. L'école c'est comme toujours les derniers qu'on

interpelle et on dit "bon, bein, on est rendus là". Donc, c'est de dire est-ce qu'on pourrait prendre l'école et les inclure dans un processus clinique ? (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Pour les acteurs rencontrés issus du milieu scolaire, ne pas avoir accès à certaines informations reflète la tendance du système de santé et des services sociaux à travailler en silo, ce qui constitue une barrière supplémentaire dans le processus d'intervention, alors que les expertises des deux milieux pourraient être complémentaires :

C'est à se demander si l'organisation politique de nos institutions en fonction des sciences de la santé, de l'éducation, de la réadaptation ne font pas le lien qu'on est exactement dans les mêmes processus. On est dans les processus cognitifs, dans les processus exécutifs, de contrôle, de comportements, d'émotions. On est autant au niveau de la santé, de l'éducation que de la réadapt. La meilleure façon de faire nos missions, c'est justement de partager notre expertise, nos regards scientifiques, dans chacune de nos missions pour faire une seule et unique image. Et oui, la confidentialité nous amène à ne pas être capables de le faire. Et c'est un enjeu majeur. On ne peut pas avec une personne : qu'on l'appelle usager, élève, enfant, apprenant. L'apprenant pour qu'il soit disponible à l'apprentissage, il faut qu'il soit disponible dans tous ces domaines. On voit notre être humain en morceau. (Acteur scolaire)

Pour certains intervenants scolaires, l'enjeu de la confidentialité met également en lumière la fragilité du lien de confiance entre les deux organisations. En effet, alors que les ordres professionnels ont pour fonction de protéger le public, il semble que plusieurs professionnels cherchent plutôt à se protéger eux-mêmes, par peur d'outrepasser la confidentialité, ce qui peut parfois nuire au bien-être de l'enfant :

C'est beaucoup une volonté de respecter la confidentialité de l'enfant, mais en même temps, il y a de l'information utile. Jusqu'où la confidentialité ? Ils protègent tellement, mais, au final, ça cause préjudice à l'enfant. Moi aussi j'ai un ordre professionnel, je suis régie. Donc oui, tu peux me le dire. Je vais uniquement descendre l'information qui est pertinente. Ce sont des informations pertinentes pour nous, pour orienter l'intervention. (Acteur scolaire)

Du côté du « centre jeunesse », une responsable scolaire rapporte que les éducateurs se sentent limités par l'institution à laquelle ils sont affiliés et que cela complexifie la mise en place d'un travail partenarial :

C'est un obstacle majeur : les gens sont tout le temps craintifs de donner de l'information. Parfois, on le sait que le jeune a accepté en signant un formulaire de transmission des informations confidentielles, mais le nécessaire pertinent pour moi et pour toi, c'est différent, et nous, on juge que le nécessaire pertinent devrait être un peu plus large pour l'école parce que ça joue sur comment le jeune va être si, admettons, il a une comparution. On sent que les éducateurs ont besoin d'être "backés" dans le droit qu'ils ont de dire ou pas dire, parce qu'on veut pas outrepasser la confidentialité. Ils sont pas assez légitimisés, mais ça vient de nous le barrage. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Toutefois, plusieurs responsables scolaires rencontrés estiment qu'il serait risqué de laisser une plus grande latitude aux éducateurs, en raison de la relation de proximité qui se construit bien souvent entre ces derniers et le personnel de l'école interne. La gestion des informations confidentielles est donc au cœur du mandat des responsables scolaires, qui expliquent avoir identifié ce qui peut être partagé avec l'école :

Et moi mon rôle auprès des éducateurs c'est de leur dire "écoutez, ça ils n'ont pas besoin de savoir ça et ça oui et ça non." Alors, on a fait une grille pour expliquer aux éducateurs qu'est-ce qui est du ressort de la confidentialité et qu'est-ce qui l'est pas. Et les enseignants ont énormément de difficulté à comprendre, ils veulent constamment avoir nos plans d'intervention, mais on ne pourra pas, jamais, vous donner nos plans d'intervention. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Pour les représentants du « centre jeunesse », les enjeux de confidentialité sont souvent associés à de l'indiscrétion. Pourtant, une des responsables scolaires dans un « centre jeunesse » interrogée estime qu'il s'agit plutôt de former le personnel enseignant à poser les bonnes questions pour obtenir l'information nécessaire à leur travail :

Je te dirais que c'est pas tant la confidentialité qui est un enjeu que la perception de la réadaptation parfois, que le scolaire veut trop en savoir [...] Parce que notre personnel est très conscient de ce que la confidentialité veut dire, notre personnel est très conscient de ce qu'il peut dire et de ce qu'il ne peut pas dire, mais le personnel scolaire n'est pas nécessairement habileté à poser les questions de la bonne manière pour que ce soit bien interprété. Quand quelqu'un à l'école me demande "cet enfant-là il est placé pour quoi ?", bein clairement, c'est une question à laquelle on n'a pas le droit de répondre. Parce que le motif de placement, c'est confidentiel. Mais si le personnel scolaire posait sa question différemment comme par exemple : "c'est quoi les problématiques chez cet enfant-là que j'ai besoin de connaître pour bien l'accompagner en classe ?" Bein là, c'est posé bien plus adéquatement pour permettre à notre monde de répondre de façon large. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Somme toute, la notion de confidentialité, qui peut être – dans une certaine mesure – abordée avec souplesse, complexifie le travail de collaboration entre les écoles internes et le « centre jeunesse ». Une fois de plus, le rapport inégal de pouvoir entre les deux parties vient à réduire la place du scolaire dans le processus de réadaptation sociale.

4.3 Les problèmes de communication entre l'école interne et le « centre jeunesse »

La notion de confidentialité soulève un enjeu plus global : celui de la communication. Les acteurs rencontrés, tant issus de l'école interne que du « centre jeunesse », observent que les difficultés de communication sont parfois intrinsèquement liées à la culture des unités. Autrement dit, comme chaque unité est sous la direction d'un chef différent, les manières de faire ne sont pas toujours les mêmes :

Nos partenaires sont à côté de la porte, on peut cogner, mais c'est toujours à géométrie variable l'information qu'on a ou qu'on peut avoir, tout dépendamment du chef, tout dépendamment de la culture de l'unité je dirais. (Acteur scolaire)

L'information obtenue varie également en fonction du personnel présent dans l'unité au moment où celle-ci est transmise. En effet, assurer un suivi scolaire assidu des jeunes en unité est complexifié par l'important roulement du personnel dans les deux établissements :

L'enjeu de la communication n'est pas évident. On a énormément de roulement de personnel. On a énormément de congés de maladie. Au niveau du personnel scolaire aussi. Ce qui fait que ce ne sont jamais les mêmes personnes qui descendent et qui remontent les jeunes. Donc parfois, une information va se transmettre — ou pas se transmettre — dans le cadre de porte parce qu'on remonte vite. Donc, il y a des informations qui peuvent se perdre. Ça prendrait donc un mécanisme plus concret de transmission de l'information, peut-être via l'agenda qui pourrait fonctionner, via le répondant scolaire. Mais les informations ponctuelles, je t'avoue que ça fait des années qu'on travaille là-dessus, c'est difficile. Ça demeure difficile. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

En fait, il est intéressant de noter que pour certains responsables scolaires de la protection de la jeunesse rencontrés, le rôle du répondant scolaire en unité doit être redéfini. Les modalités actuelles varient en fonction des chefs d'unité : ce rôle peut donc être assigné n'importe quel éducateur et ce, sans critères particuliers. En ce sens, la valeur de ce rôle s'en trouve dégradée, car il n'y a pas de profil de compétences, d'aptitudes spécifiques recherchées. Par ailleurs, cela engendre davantage d'instabilité:

Je pense qu'on a à redéfinir [l'] espace de communication parce que dans les faits, on essaie d'établir quelque chose avec les unités, mais les répondants scolaires qui viennent s'asseoir autour de la table ça veut pas nécessairement dire que c'est les bonnes personnes pour faire ça. Je pense que c'est une tâche qui a été donnée, t'sais s'il y a un éducateur qui est libre cette journée-là, il peut venir... mais moi ce que je me suis rendu compte, c'est qu'il faudrait que le répondant scolaire, un peu comme les spécialistes en activités cliniques, que leur travail de soutien et de proximité soit très, très clair. Tandis que le répondant scolaire, si c'est pas quelqu'un qui est capable de faire preuve de leadership, qui comprend pas le sens de ramener ces informations-là, c'est à géométrie variable. En même temps, je ne crois pas que leur rôle ait été bien défini. Et choisir les répondants scolaires en fonction de l'impact qu'on veut amener dans les unités et non juste chercher de l'information à l'école qu'il ramène en disant "ok, le point 1, c'est ça, le point 2, c'est ça..." (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

En l'absence d'une courroie de transmission adéquate, certaines directions soulignent que l'ultime recours à la collaboration est la suspension d'un étudiant. Lorsque les directeurs des écoles internes ont recours à cette procédure, c'est à leur grand désarroi, puisque cela se fait au détriment des jeunes :

L'école a l'odieux de donner le coup de pied dans la fourmilière. Souvent, je vais dire là je le suspends. Là, tout le monde est disponible. Mais toutes les semaines où j'en ai parlé avant, où j'ai dit "on a besoin d'une rencontre, il va pas bien, on a besoin d'aide", là, il y a personne. Mais c'est dommage : on devrait pas se rendre là. Mais le jeune dans le fond, comment est-ce qu'il le vit ? Comme quoi il n'est pas bon ou il n'est pas capable. Mais dans le fond, c'est souvent la seule arme qu'on a pour mobiliser les intervenants autour de l'élève. (Acteur scolaire)

Tout compte fait, le manque de communication et de concertation entre les écoles internes et le « centre jeunesse » a des répercussions majeures sur la confiance des jeunes envers le milieu scolaire, car c'est sur eux que se répercutent les réticences organisationnelles et les conflits de chasse gardée.

4.4 Les différences entre le suivi des jeunes dans les écoles internes et celui dans les écoles externes

Outre le fait que la collaboration est parfois complexe entre le centre de réadaptation et l'école interne, les responsables du scolaire en « centre jeunesse » rencontrés observent d'importantes différences entre le suivi des jeunes dans les écoles internes et celui dans les écoles externes.

Tout d'abord, ils remarquent des différences sur le plan des moyens de communication qui ne pourraient pas être implantés dans les « centres jeunesse » en raison des arrivées et des départs constants des jeunes :

La différence entre l'interne et l'externe, c'est qu'à l'externe, on a des portails. Donc, je peux aller voir le dossier scolaire du jeune. Mais à l'interne, à cause du roulement, y'en a pas de système comme ça [...] Oui, il y a l'agenda, mais souvent on le prend, on le signe, sans vraiment regarder ce qu'il y a dedans. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Ensuite, ils constatent des différences dans les interventions du personnel scolaire des écoles externes auprès des jeunes placés en centre de réadaptation en comparaison aux autres jeunes d'une même école. Ils indiquent qu'une étiquette est rapidement apposée sur ces jeunes et que la tolérance envers ceux-ci est moins grande :

Pour commencer, c'est la confidentialité, parce que là, avant, on le disait juste à la direction que c'était un jeune des Centres jeunesse, mais là, tous les professeurs savaient que c'était un jeune des Centres jeunesse. Et l'enjeu, c'est le réflexe de "si ça va pas bien, je vais te retourner au centre". Alors que c'est pas ça qu'il faut dire à nos jeunes, c'est pas ça que vous dites aux élèves réguliers. Pourquoi ils ne passent pas par les mêmes étapes que les autres jeunes ? (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Les responsables rencontrés déplorent cette attitude des écoles externes qui nuit à l'insertion sociale des jeunes hors des murs du centre de réadaptation :

Le problème que l'on rencontre avec les écoles externes, c'est que souvent on va être contactés quand là il est trop tard, quand ils sont rendus à dire, là il a été trop

loin dans ses comportements, dans les choix qu'il a faits, on va devoir mettre fin à la scolarisation et là, nous on doit rapatrier les jeunes vers l'interne. Ce qui est à mon avis inacceptable [...] C'est bien plus normalisant d'aller à l'école à l'externe que de venir à l'école interne, donc on essaie de tout mettre en œuvre pour les garder à l'externe. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Pour les responsables rencontrés, il est primordial de trouver un juste milieu : si la tolérance est plus faible dans les écoles externes envers les jeunes placés, il semble qu'elle est peut-être trop élevée dans les écoles de site :

L'école [interne] va suspendre quand il y a des réels gestes de violence, des trucs concrets, mais pas pour du manque de respect — du sacrage — ou même des fois, les jeunes vont utiliser la violence, et ils ne seront pas suspendus une journée complète. Au niveau de la tolérance [l'école interne] en offre plus que les écoles externes et c'est là où ça peut être dangereux, parce qu'on tolère trop des comportements. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Bien que les responsables rencontrés rapportent qu'une mince proportion des jeunes placés en centre de réadaptation fréquente des écoles externes, les acteurs rencontrés soulignent qu'il s'agit de la forme de scolarisation la plus « normalisante » pour intégrer la société. Ces responsables insistent donc sur le fait que lorsqu'un jeune fréquente ce type d'établissement, il devrait bénéficier du même suivi qu'un jeune qui n'est pas issu du système de la protection de la jeunesse.

Bref, les entraves à la collaboration décrites précédemment mettent en évidence les enjeux de pouvoir entre les différentes institutions. Ces entraves semblent découler de perceptions conflictuelles entre les lois qui délimitent les actions des différentes parties prenantes autour d'un seul et même humain qui est, à la fois, un apprenant et un jeune dont la sécurité ou le développement a été compromis. Conséquemment, ces entraves nuisent au parcours scolaire des jeunes hébergés dans ces établissements. Des constats similaires ont également été rapportés à la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ), la Commission Laurent, c'est pourquoi la seconde portion de ce rapport tient à mettre en lumière ces données complémentaires.

RETOUR SUR LA COMMISSION LAURENT

Tout d'abord, il est de mise de contextualiser le mandat de la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse (CSDEPJ), présidée par Régine Laurent, pour comprendre pourquoi ces données secondaires sont pertinentes à prendre en considération dans le cadre de ce rapport.

Le gouvernement du Québec s'est mobilisé par la mise en place d'une commission spéciale visant à mieux cerner les enjeux et difficultés de la protection de la jeunesse et des autres acteurs impliqués, notamment les tribunaux et les services sociaux. Les témoins en audiences publiques contribuent à broser un portrait exhaustif du système

actuel afin de permettre aux commissaires de formuler des recommandations sur les améliorations à mettre en œuvre en vue de protéger les plus vulnérables.

De manière générale, les auditions de la Commission Laurent abondent dans le même sens que les résultats exposés précédemment dans le cadre de ce rapport.

Tout d’abord, certains témoins de la commission soulèvent l’incapacité des différentes institutions à articuler de manière cohérente la loi sur la protection de la jeunesse et celle sur l’instruction publique. En effet, la Commission scolaire de Montréal déplore la prépondérance de la LPJ sur la LIP, ce qui constitue une entrave à la réussite éducative des jeunes placés⁶. En ce sens, plusieurs témoins soulignent que l’école n’est toujours pas considérée comme un partenaire dans le processus de réadaptation du jeune^{7,8}. Conséquemment, ces derniers dénoncent l’absence de concertation lors de décisions importantes prises par la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) concernant le futur d’un élève. De surcroît, le milieu scolaire mentionne rencontrer de nombreux obstacles lorsqu’elle tente de rejoindre les intervenants de la DPJ⁹. En effet, il semble que l’important roulement d’intervenants et le peu de disponibilités de ces derniers¹⁰ soient les prémisses de nombreux défis pour le milieu scolaire en termes de communication avec le réseau des services sociaux et de la santé¹¹.

Ensuite, sur le plan de la collaboration entre les commissions scolaires et la protection de la jeunesse, la standardisation des pratiques est presque inexistante aux dires des témoins. Les communications s’organisent souvent de manière informelle entre les intervenants, et le plan de service individualisé intersectoriel n’est pas pratique courante¹². À cet égard, plusieurs témoins du milieu scolaire rapportent des difficultés à obtenir des informations pour l’élaboration d’un plan d’intervention adapté aux besoins du jeune, car elles sont considérées comme confidentielles¹³. Une directrice va même jusqu’à affirmer que : « *l’école peut nuire au bien-être d’un enfant* » en raison d’une incapacité à obtenir de l’information à son sujet¹⁴. Par conséquent, des intervenants optent pour des « pratiques de contournement » afin d’esquiver les contraintes émanant

⁶ Gauthier, G., Harel Bourdon, C., Laforest, B. & Ouimet, J [CSDM] (2020, février). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC.

⁷ *Idem*.

⁸ Fédération québécoise des directions d’établissement d’enseignement (2019, février). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC.

⁹ Fédération québécoise des directions d’établissement d’enseignement (2019, février), *Op. Cit.*

¹⁰ Desbiens, N. & Marion, É. (2020, janvier). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC.

¹¹ Bonneau, L., Bouchard, M. & Racine, É. [commission scolaire Val-des-Cerfs] (2020, février). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC.

¹² Claude, M-E. [commission scolaire Lester B Person]. (2020, février). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC.

¹³ Bouchard, J. & Gauthier, M-C. (2019, novembre). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC.

¹⁴ Couturier, M. [commission scolaire de l’Estuaire] (2019, novembre). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Sept-Îles, QC.

de la notion de confidentialité pour permettre à l'école d'encadrer le jeune de manière adéquate¹⁵.

Par ailleurs, plusieurs témoins insistent sur le fait que la restructuration des établissements de santé et de services sociaux a aussi eu d'importantes répercussions sur l'application concrète de l'entente de complémentarité MEES-MSSS¹⁶ ainsi que sur les canaux de communication entre les différents milieux¹⁷. Ainsi, il semble qu'à ce jour, il demeure encore difficile pour les acteurs des différents milieux d'identifier les rôles et responsabilités de chacun¹⁸.

Enfin, des témoins qualifient la relation entre la LPJ et la LIP de « deux solitudes », car les champs d'expertise et les enjeux de chacun sont méconnus de l'autre¹⁹. Ainsi, malgré l'entente de complémentarité entre les deux ministères, le lien de confiance reste fragile et la communication est souvent absente.

De manière complémentaire, la Commission Laurent a permis d'aborder d'autres enjeux au sujet de la scolarisation des jeunes placés, notamment ceux de la participation des jeunes et de l'importance de se centrer sur les besoins de l'apprenant.

Comme il est commun pour un enseignant en école de site de se retrouver avec une classe multiniveau, la mission de stimuler l'engagement des élèves dans une activité d'apprentissage adaptée à leur cheminement est difficilement réalisable²⁰. En fait, il semble que les modifications apportées au cursus scolaire en institution ont pour effet de restreindre les apprentissages et de créer des retards²¹. À cet égard, plusieurs représentants d'organismes communautaires observent qu'une certaine proportion de jeunes placés atteint la majorité avec des habiletés scolaires comparables à un enfant terminant sa sixième année du primaire^{22,23}. De plus, d'anciens jeunes placés soulignent que la formation dispensée par certaines écoles internes n'offre pas tous les cours prérequis afin d'étudier en sciences naturelles au cégep²⁴.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ Claude, M-E. [commission scolaire Lester B Person]. (2020, février), *Op. Cit*.

¹⁷ Couturier, M. [commission scolaire de l'Estuaire] (2019, novembre). *Op. Cit*.

¹⁸ Otis, C. & Rinfret, M. [protecteur du citoyen]. (2019, décembre). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Québec, QC.

¹⁹ Gauthier, G., Harel Bourdon, C., Laforest, B. & Ouimet, J [CSDM]. (2020, février), *Op. Cit*.

²⁰ Desbiens, N. & Marion, É. (2020, janvier). *Op. Cit*.

²¹ Bernier, B. (2019, Novembre). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC

²² *idem*.

²³ Bélanger, M-A & Lafrenière, C. [Regroupement des Auberges du cœur]. (2020, mai). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC.

²⁴ Dupuis, J. & Grégoire, D. [CARE Jeunesse]. (2019, octobre). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC.

Par ailleurs, le parcours scolaire de ces jeunes est également entravé par le déplacement fréquent d'un établissement scolaire à l'autre : une décision qui semble davantage mettre de l'avant les intérêts de l'institution que ceux de l'enfant²⁵. De surcroît, ces déplacements répétés nuisent à la construction de liens significatifs avec des adultes²⁶, bien que bâtir ce type de relation permettrait aux jeunes vulnérables de persévérer malgré les difficultés²⁷.

En outre, la réduction des services de première ligne en milieu scolaire réduit le continuum de protection sociale offert aux jeunes vulnérables et à leur famille, provoquant des déplacements vers des ressources externes²⁸. Toutefois, selon des témoins chercheurs, lorsqu'un jeune est transféré dans une école spécialisée le retour en classe ordinaire est peu probable²⁹.

Tout compte fait, il apparaît que « *plus les jeunes présentent de vulnérabilités, que ce soit au plan social, au plan familial, au plan scolaire, moins ils ont part à la prise de décision les concernant* »³⁰. Aux yeux d'un témoin expert, cette situation est problématique, car si ces jeunes ne sont pas en mesure de s'affirmer dans leurs choix de vie, ils ne se sentiront pas engagés dans leur cheminement scolaire³¹. D'ailleurs, d'anciens jeunes placés mentionnent, dans leur témoignage à la Commission Laurent, qu'en tant qu'élèves, ils ressentaient peu ou pas de soutien sur le plan scolaire^{32, 33} et qu'ils recevaient peu d'information sur les formes de soutien qui leur permettraient de poursuivre des études postsecondaires³⁴.

Les audiences publiques de la Commission Laurent se sont terminées en mai dernier par une conférence de presse ayant pour objectif de présenter quelques constats issus de tous les témoignages et forums organisés au travers de la province³⁵. Brièvement, la présidente en a profité pour indiquer que le volet de scolarisation a retenu l'attention des commissaires et que des recommandations spécifiques y seront adressées. En outre, la présidente a également mis l'accent sur l'enjeu de la confidentialité, qui a été abordé par de nombreux témoins comme une barrière aux échanges entre les acteurs des différents réseaux. Enfin, la présidente est également revenue sur le fait que la parole et la

²⁵ Desbiens, N. & Marion, É. (2020, janvier). *Op. Cit.*

²⁶ Goyette, M. (2020, janvier). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC.

²⁷ Rousseau, N. (2020, février). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Sherbrooke, QC.

²⁸ Hotte, J-P. (2019, novembre). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC.

²⁹ Desbiens, N. & Marion, É. (2020, janvier). *Op. Cit.*

³⁰ Rousseau, N. (2020, février). *Op. Cit.*

³¹ Bourdon, S. (2020, février). *Audience publique*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC.

³² Bulon-Bicola, A. & Dufour, C. [Dans la Rue]. (2019, octobre). *Op. Cit.*

³³ [Pièce complémentaire] Goyette, M. & Blanchet, A. (2018). La scolarisation, enjeu majeur pour la jeunesse. [Rapport], ENAP : Montréal, 12p.

³⁴ Dupuis, J. & Grégoire, D. [CARE Jeunesse]. (2019, octobre). *Op. Cit.*

³⁵ Laurent, R., Lebon, A & Rivard, M. (2020, mai). *Conférence de presse*. Communication orale présentée à la Commission spéciale sur le droit des enfants et la protection de la jeunesse, Montréal, QC.

participation des jeunes ont été trop souvent mises de côté. Le rapport de la CSDEPJ devrait être déposée d'ici le printemps 2021.

PISTES DE RÉFLEXION

Considérant ce qui précède, il importe de mettre de l'avant des pistes de réflexion, tirées de notre collecte de données, dans l'optique d'élaborer des stratégies concrètes, afin que le milieu scolaire puisse devenir un levier dans le processus de réadaptation des jeunes placés en vertu de la LPJ ou de la LSJPA.

1. Définir les rôles et les responsabilités

Dans un premier temps, il semble primordial de définir clairement les rôles et les responsabilités partagées au sein des deux systèmes, car personne n'est actuellement imputable de la réussite scolaire des jeunes, même si au niveau régional ou national des « ententes de collaboration intersectorielles » de plusieurs natures s'implantent depuis plusieurs années. Pour les acteurs rencontrés dans le cadre de notre collecte de données, cette clarification des fonctions permettrait de mettre en valeur les compétences de chacun en vue de combler, de manière plus cohérente, les besoins du jeune. De plus, cet exercice de définition des rôles permettrait la revalorisation du milieu scolaire par la reconnaissance de son expertise. En effet, au lieu d'être considérée uniquement comme une obligation légale, l'école pourrait être perçue comme un environnement stable au sein duquel le jeune peut évoluer sur le plan psychosocial tout en se qualifiant sur le plan socioprofessionnel.

Par ailleurs, définir clairement les rôles et les responsabilités partagées permettrait de mettre de l'avant les dispositions concrètes que pourrait prendre le « centre jeunesse » pour soutenir les écoles de site, comme prescrit par les ententes intersectorielles. Pour plusieurs acteurs scolaires, ce soutien pourrait s'actualiser par la présence d'éducateurs dans toutes les classes, peu importe le profil de ses apprenants, dont le mandat serait défini conjointement. Pour les acteurs du « centre jeunesse » rencontrés, cela passe par l'adoption d'une nouvelle conception du répondant scolaire qui, à la manière du spécialiste en activités cliniques, serait un clinicien scolaire :

Le répondant scolaire, il n'a pas la réalité de l'école. Les trois quarts des gens ne savent même pas le processus de l'école, ils ne savent pas ce que ça veut dire l'école. Y'a des gens qui pensent encore que le Centre jeunesse et l'école ça fait un. Faque t'sais ce transfert de connaissances, on va prendre le temps de vous expliquer c'est quoi qui appartient à la commission scolaire, c'est quoi qui nous appartient. Faire cette éducation-là, je pense que ça aiderait autour de la table quand il y aurait des discussions sur les dossiers des enfants et qu'on aborderait la question de l'école, il y aurait comme un clinicien scolaire dans l'équipe qui serait en mesure de venir contribuer à ce genre de conversation là [...] Je pense que le répondant scolaire doit devenir une responsabilité qu'on donne aux gens en fonction de leur compétence. Il faut que ce soient des gens qui ont cette

compétence-là à communiquer, qui ont un intérêt pour l'école. T'sais parce qu'on aurait plein de transfert de connaissances à leur faire pour qu'ils soient bien équipés. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

De surcroît, afin que le transfert de connaissances ne soit pas unilatéral, certains acteurs de la protection de la jeunesse mentionnent que le personnel scolaire pourrait soutenir les éducateurs en unité qui « *n'ont pas nécessairement les outils pour aider quelqu'un qui est rendu en secondaire 3* », car actuellement les jeunes sont, à partir d'un certain niveau scolaire, laissés à eux-mêmes lorsqu'ils font leurs devoirs en unité. Il pourrait s'agir d'informer les éducateurs sur les ressources, telles qu'Allô Prof, qui peuvent favoriser l'accompagnement des étudiants hors des heures de classe.

2. Décloisonner les communications

Dans un deuxième temps, les acteurs rencontrés soulignent la nécessité de décroisonner les communications entre les deux institutions, car le manque d'information nuit au processus de réadaptation en classe.

À ce propos, un cas intéressant a été porté à la Commission Laurent, celui de la commission scolaire Lester B. Pearson qui finance un agent pivot de Batshaw. Cet agent pivot a accès au dossier du jeune et peut conseiller l'école en lui fournissant des informations, notamment le profil de l'élève, afin de mieux orienter les interventions du milieu scolaire.

D'autres commissions scolaires qui n'ont pas accès à ce type d'agent pivot soulignent qu'elles ont, elles aussi, besoin de certaines informations afin de mieux orienter l'intervention auprès du jeune. Les institutions scolaires souhaiteraient avoir accès au profil comportemental du jeune, à ses antécédents scolaires et à son plan de qualification/d'instruction, si cela a été déterminé précédemment. L'école aimerait également obtenir les dates de passage au tribunal et la date de départ du jeune, dans l'optique de mieux organiser le calendrier scolaire. Toutefois, pour qu'une telle communication s'opère entre les deux milieux, modifier la portée de la notion de confidentialité semble être une étape préalablement essentielle.

3. Développer des plans d'intervention en commun

Dans un dernier temps, les données collectées insistent sur l'importance de développer des plans d'intervention en commun et de valoriser la présence des acteurs scolaires lors des différentes rencontres qui ont pour objet la qualification ou l'instruction du jeune. Plusieurs acteurs rencontrés déplorent la démultiplication des plans d'intervention, ce qui peut créer une confusion chez le jeune :

Parce que les enjeux qu'on a nous, c'est évident qu'ils vont les avoir en classe. Si les plans d'intervention scolaire, au volet comportemental, pouvaient être faits main dans la main avec ce qui se fait avec le plan d'intervention qui se fait à l'unité, ce serait fantastique : on pourrait taper sur le même clou. Y'a pas d'enjeux de confidentialité à savoir qu'on travaille, par exemple, le respect, à l'unité. La

réadaptation sociale se fait aussi pendant les 25 heures de scolarisation et malheureusement, le plan d'intervention scolaire n'aura souvent pas le même objectif sur le plan comportemental que nous on a mis en place. (Responsable scolaire dans un « centre jeunesse »)

Au-delà de l'enjeu de confidentialité, cet exercice demande toutefois de développer un langage commun. Pour ce faire, certains responsables scolaires ont proposé d'offrir des formations complémentaires pour les enseignants qui, aux dires des personnes rencontrées, ne se sentent pas toujours aptes à travailler auprès de jeunes vivant avec des problématiques complexes.

Par ailleurs, les acteurs scolaires insistent sur l'importance de promouvoir les discussions fréquentes entre les éducateurs en unité, les intervenants scolaires et les enseignants afin que chaque partie prenante puisse poser ses questions et, de ce fait, mieux comprendre la réalité de l'autre.

CONCLUSION

En définitive, les données analysées tendent vers une même conclusion : non seulement faut-il donner une plus grande place au milieu scolaire dans le processus de réadaptation psychosociale des jeunes hébergés en centre, mais il faut également donner une plus grande place à ces derniers afin qu'ils s'approprient le processus. À cet égard, n'oublions pas que pour qu'un jeune s'investisse pleinement dans son cheminement scolaire, il est primordial que le choix de sa formation scolaire reflète ses aspirations et que les adultes qui l'entourent valorisent son projet scolaire.

La question des entraves à la collaboration entre les acteurs scolaires et ceux de la réadaptation a pu être clairement abordée dans ce rapport. Plusieurs acteurs du milieu scolaire ont ainsi soulevé l'incapacité de dispenser les 25 heures minimales de scolarisation dans plusieurs milieux ou encore l'incapacité d'offrir des cours à sanction, ce qui brime l'accès aux droits fondamentaux à l'éducation de ces jeunes. De surcroît, une majorité d'acteurs de la réadaptation psychosociale ont explicitement mentionné que le mandat scolaire n'est pas actuellement conceptualisé comme un levier d'intervention, bien que l'école soit l'endroit où le jeune passe la plus grande partie de sa semaine. Dans ce contexte, les acteurs rencontrés indiquent clairement que la réussite scolaire des jeunes placés n'est pas une priorité.

Bien que ce rapport insiste sur les entraves à la collaboration, certaines directions d'école de site ont réussi à mettre en œuvre des stratégies pour allier scolarisation et réadaptation. Pour ce faire, elles ont misé sur des classes de soutien émotionnel, parfois surnommées « classes Kangourous », afin d'offrir un environnement prévisible et sécurisant pour les jeunes. Les attentes comportementales y sont clairement explicitées et des espaces d'apaisement et/ou de décharge motrice peuvent être mis à disposition : l'objectif est de mettre en place toutes les conditions possibles pour favoriser

l'apprentissage de ces jeunes, pour qui le modèle traditionnel de la salle de classe n'est pas toujours le plus optimal.

Par ailleurs, soulignons que, parmi les principaux facteurs expliquant la réussite scolaire, le soutien des parents occupe une place centrale. Dans le contexte des centres de réadaptation, nous pouvons faire l'hypothèse que ce sont les éducateurs en unité, principaux acteurs de la réadaptation psychosociale, qui doivent créer les conditions propices à la scolarisation. Pour ce faire, les éducateurs doivent encourager les jeunes à poursuivre leurs études, les soutenir et les accompagner pour favoriser la persévérance, contribuer à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent, ou encore envisager avec certains jeunes les études post-secondaires. L'EDJeP a d'ailleurs mis en lumière que les jeunes placés qui se sentent soutenus dans leur parcours scolaire ont tendance à avoir un niveau d'études plus élevé.

Enfin, ce rapport ne peut passer sous silence les répercussions de la COVID-19 sur le parcours des jeunes placés et plus spécifiquement de ceux placés en centre de réadaptation. Alors que tous les parents d'élèves d'âge primaire et secondaire ont dû s'adapter à la logistique de la formation à distance, il apparaît que la transition fut particulièrement difficile pour les centres d'hébergement. En effet, l'absence d'ordinateurs dans les unités, l'accès limité à l'internet et la gestion des différentes trousseaux pédagogiques, notamment, ont complexifié l'adaptation à la situation. Ainsi, l'inadéquation des conditions offertes en centre de réadaptation est accentuée par la situation sociosanitaire, ce qui nuit à la réussite scolaire des jeunes qui y sont hébergés.

Nous posons aussi l'hypothèse que la COVID-19 amplifie les inégalités pour les jeunes placés en centre de réadaptation et les retards scolaires que plusieurs de ces jeunes vivent risquent de s'exacerber. Cette situation est d'autant plus préoccupante, car l'instabilité des placements fait en sorte que ces jeunes ne seront pas nécessairement scolarisés à la même école, d'une année scolaire à l'autre. Il ne s'agit donc pas, comme dans les écoles ordinaires, d'uniquement consolider les acquis, mais plutôt de compléter leurs cours afin de s'assurer d'une reconnaissance des acquis par les autres établissements scolaires.