

Canadian Social Work Review

Revue canadienne de service social



PORTRAIT DES ENJEUX ORGANISATIONNELS EN ÉCOLE DE SITE : L'IMPORTANCE DE VALORISER LA SCOLARISATION DES JEUNES PLACÉ.E.S EN CENTRE DE RÉADAPTATION

Melissa Ziani et Martin Goyette

Volume 39, numéro 2, 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1096796ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1096796ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Canadian Association for Social Work Education / Association canadienne pour la formation en travail social (CASWE-ACFTS)

ISSN

2369-5757 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ziani, M. & Goyette, M. (2022). PORTRAIT DES ENJEUX ORGANISATIONNELS EN ÉCOLE DE SITE : L'IMPORTANCE DE VALORISER LA SCOLARISATION DES JEUNES PLACÉ.E.S EN CENTRE DE RÉADAPTATION. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 39(2), 9–27.
<https://doi.org/10.7202/1096796ar>

Résumé de l'article

Au Québec, sur le terrain des centres de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation, des « écoles de site » sont dédiées à la scolarisation des jeunes qui y sont hébergé.e.s. Ces derniers, placé.e.s sous la Loi de la protection de la jeunesse (LPJ) ou de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA), ont moins tendance à avoir terminé ou d'être en voie de terminer leurs études secondaires avant l'âge de 18 ans. Cet article a pour objectif d'identifier les facteurs organisationnels qui peuvent avoir une incidence sur les parcours scolaires de ces jeunes. Pour ce faire, 25 professionnel.le.s responsables de la scolarisation de ces jeunes ont été interrogé.e.s sur leur expérience de collaboration intersectorielle et les répercussions de celle-ci sur le parcours des jeunes. Les résultats de cette collecte de données qualitatives offrent un nouvel éclairage sur le rôle potentiel des écoles de site dans le processus de réadaptation des jeunes qui fréquentent ces établissements.

PORTRAIT DES ENJEUX ORGANISATIONNELS EN ÉCOLE DE SITE : L'IMPORTANCE DE VALORISER LA SCOLARISATION DES JEUNES PLACÉ.E.S EN CENTRE DE READAPTATION

Melissa Ziani

Martin Goyette

Abrégé : Au Québec, sur le terrain des centres de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation, des « écoles de site » sont dédiées à la scolarisation des jeunes qui y sont hébergé.e.s. Ces derniers, placé.e.s sous la Loi de la protection de la jeunesse (LPJ) ou de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA), ont moins tendance à avoir terminé ou d'être en voie de terminer leurs études secondaires avant l'âge de 18 ans. Cet article a pour objectif d'identifier les facteurs organisationnels qui peuvent avoir une incidence sur les parcours scolaires de ces jeunes. Pour ce faire, 25 professionnel.le.s responsables de la scolarisation de ces jeunes ont été interrogé.e.s sur leur expérience de collaboration intersectorielle et les répercussions de celle-ci sur le parcours des jeunes. Les résultats de cette collecte de données qualitatives offrent un nouvel éclairage sur le rôle potentiel des écoles de site dans le processus de réadaptation des jeunes qui fréquentent ces établissements.

Mots-clés : collaboration, milieu scolaire, centre de réadaptation, protection de la jeunesse, école de site

Abstract: In Quebec, schools called “écoles de site” offer education to at-risk youth placed in readaptation centres. These young people, under the Youth Protection Act or the Youth Criminal Justice Act, are less likely to

Melissa Ziani, M.Sc., est analyste à la recherche à la Chaire de recherche sur l’Évaluation des actions publiques à l’égard des jeunes et des populations vulnérables (CREVAJ). Martin Goyette, Ph.D, est professeur à l’École nationale d’administration publique, titulaire de la CREVAJ et cotitulaire de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (CRJ).

Canadian Social Work Review, Volume 39, Number 2 (2022) / Revue canadienne de service social, volume 39, numéro 2 (2022)

have obtained or be in the process of obtaining their high school diploma before the age of 18. This article aims to explore the organizational factors that can affect their education trajectory by interviewing 25 professionals in charge of the schooling of youth placed in these readaptation centres. They have shared their experience of intersectoral collaboration and its impact on the trajectory of these young people. The results of this study shed light on the potential role of on-campus schools in the social rehabilitation process of young people who attend these establishments.

Keywords: collaboration, school environment, youth protection, out-of-home care, on-campus schools

L'ÉTUDE SUR LE DEVENIR DES JEUNES PLACÉ.E.S (EDJeP)¹ A RÉCEMMENT mis en lumière qu'au-delà du temps de placement cumulé au fil de leur parcours, la probabilité d'avoir obtenu ou d'être en voie d'obtenir un diplôme d'études secondaires (DES) avant l'âge de 18 ans est fortement influencée, entre autres facteurs, par les milieux de placement et par la durée du placement. Plus précisément, ces récents résultats montrent que plus le temps passé en centre de réadaptation est long, moins les jeunes ont tendance à avoir terminé ou à être en voie de terminer leur DES avant l'âge de 18 ans (Goyette et coll., 2019). De ce fait, ceux et celles qui ont passé une plus grande portion de leur temps de placement en famille d'accueil ont une probabilité significativement plus élevée d'obtenir leur DES avant d'atteindre l'âge de la majorité.

Ce constat apparaît d'autant plus préoccupant que les jeunes séjournant dans ces centres de réadaptation sont en très grande majorité scolarisé.e.s dans des écoles situées sur le terrain de l'institution. Communément appelées « écoles de site », celles-ci ont le mandat de scolariser les élèves hébergé.e.s dans le centre de réadaptation. La scolarisation en école de site est justifiée par la nécessité, sentie par les responsables des centres de réadaptation, d'assurer le suivi des actions quotidiennes des jeunes qui facilitent un meilleur arrimage des interventions socioéducatives sur le plan logistique, ainsi que des ressources humaines et financières. De plus, ce dispositif de scolarisation répond aux obstacles à la poursuite d'études créés par la distance entre l'école d'origine et le centre de réadaptation (Marion et Mann-Feder, 2020).

Les écoles de site accueillent un nombre important d'élèves présentant des retards scolaires ou des difficultés d'adaptation. Malgré leur configuration institutionnelle particulière, ces écoles sont tenues de respecter, comme toute autre école publique au Québec, les normes du régime pédagogique (Commission scolaire de Montréal [CSDM], 2019). Néanmoins, force est de constater que ces écoles éprouvent parfois des difficultés à répondre aux besoins de leurs élèves. Elles sont parfois exclues de mesures visant à octroyer des ressources supplémentaires aux établissements scolaires, notamment en raison des ententes de

complémentarité entre les centres jeunesse et les commissions scolaires² (CSDM, 2019). Ainsi, cette situation souligne le fait que les écoles de site sont confrontées à une multiplicité d'enjeux organisationnels, qui ont des répercussions éventuelles sur le parcours scolaire des jeunes qu'elles accueillent.

Dans un tel contexte, cet article a pour objectif de dresser un portrait de la collaboration entre les écoles de site et les centres jeunesse — aujourd'hui regroupés sous l'appellation « Programme jeunesse » — afin de comprendre comment les deux milieux s'arriment.

La collaboration entre les centres de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation et les écoles de site : les spécificités du contexte québécois

Au Québec, une première entente de complémentarité entre le réseau de l'éducation ainsi que celui de la santé et des services sociaux a été élaborée en 1974. Au fil des années, plusieurs politiques ont été développées afin d'assurer une concertation, une complémentarité et une cohérence dans l'intervention (Gouvernement du Québec, 2003). Aujourd'hui, chaque centre jeunesse signe une entente-cadre avec la ou les commissions scolaires auxquelles il est affilié. Chaque centre de réadaptation est ensuite invité à signer une entente spécifique, qui sera mise en annexe de l'entente-cadre et qui tient compte des particularités de chacun des établissements. À cet égard, l'exemple de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) permet d'illustrer que la scolarisation des jeunes hébergé.e.s en centre de réadaptation et fréquentant une école de site est grandement influencée par une forme de collaboration intersectorielle :

Le ministère de l'Éducation, dans les dernières années, a déployé directement dans les écoles les ressources financières afin qu'elles puissent bonifier leur soutien professionnel. Toutefois, les écoles de sites sont exclues de ces mesures et, de ce fait, ne peuvent pas procéder à l'embauche de professionnels. Le ministère considère que l'entente de complémentarité entre le CJM-IU [Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire] et la CSDM compense cela. L'entente entre l'école et le centre vise à soutenir la scolarisation des élèves en école de site et, pour ce faire, octroie de minces ressources (éducateurs spécialisés) et un chef de service à temps partiel. (CSDM, 2019, p. 11)

La collaboration intersectorielle est ici entendue comme la relation entre deux organisations ou plus, issues d'au moins deux secteurs différents, et dont les échanges exercent une influence relative sur ces mêmes organisations. En ce sens, un secteur doit être ici compris, comme le suggère Marion (2019), comme un « secteur-champ », soit un domaine d'activités qui se démarque « par les acteurs qu'[il mobilise], notamment

des professionnels, par des référentiels articulant des manières de voir et de faire et par une division du travail administratif» (Divay et coll., 2013, p. 4).

Au quotidien, le processus de collaboration entre les écoles de site et les centres de réadaptation repose sur deux niveaux. D'une part, certains éducateurs et éducatrices se voient assigner des tâches additionnelles en plus de celles liées au suivi quotidien des jeunes, notamment sur le volet scolaire. Dans chacune des unités de vie, un.e éducateur.rice est ainsi identifié.e comme «répondant.e scolaire». À ce titre, il ou elle a la responsabilité, à la manière d'un bon parent, de prendre le pouls des difficultés et des avancées des jeunes dans l'unité afin d'avoir une perspective globale du cheminement scolaire de chacun.e. D'autre part, le processus de collaboration repose sur le ou la chef d'une des unités de vie, dit «responsable du scolaire», qui assure le lien avec la direction de l'école de site. Son rôle consiste à gérer la transmission des informations entre les deux établissements. Concrètement, ce rôle peut prendre plusieurs formes, comme la participation à un comité formé de représentant.e.s des deux institutions où seront discutés différents aspects de la vie scolaire (par exemple, les méthodes pédagogiques, les stratégies d'intervention et les activités parascolaires).

En résumé, les écoles de site se retrouvent, en raison de leur contexte unique, au cœur d'une dynamique intersectorielle impliquant deux services publics, soit celui de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux. Toutefois, l'articulation entre ces secteurs ne se traduit pas nécessairement par une effectivité du processus de collaboration.

Les enjeux de la collaboration entre les centres de réadaptation et les écoles de site : une recension des écrits

Les obstacles à la collaboration intersectorielle

Plusieurs chercheurs et chercheuses ont déjà mis en lumière différentes barrières à la collaboration intersectorielle entre les services de la protection de la jeunesse et le milieu scolaire (Altshuler, 2003; Day et coll., 2015; Garstka et coll., 2014; Gill et Oakley, 2018; Marion et Mann-Feder, 2020; Noonan et coll., 2012). En fait, il semble que la scolarisation des jeunes placé.e.s se trouve au cœur de tensions professionnelles, car elle exige le partage d'un terrain d'intervention commun (Weinberg et coll., 2009). Noonan et ses collaborateurs (2012) suggèrent que les frictions entre les acteurs et actrices du milieu scolaire et ceux et celles de la protection de la jeunesse peuvent, par exemple, découler d'un manque de clarté dans la définition des rôles et des responsabilités de chacune des parties. Concrètement, les interférences entre les pratiques se traduisent par un manque d'initiative de la part des professionnel.le.s des deux parties, chacun estimant que leurs collègues de l'autre secteur d'intervention devraient en faire davantage (Zetlin et coll., 2010).

Ce faisant, aucune des deux organisations n'est considérée comme responsable de la réussite académique des jeunes dont elles s'occupent, alors qu'il pourrait s'agir d'une responsabilité partagée (Day et coll., 2015). Enfin, certains chercheurs et chercheuses ont mis en évidence l'existence d'un différend entre les acteurs et actrices des deux milieux quant à l'échange d'informations sur les jeunes, informations considérées confidentielles par certain.e.s (Altshuler, 2003; Day et coll., 2014; Garstka et coll., 2014; Noonan et coll., 2012).

Dans le contexte plus spécifique de la scolarisation en écoles de site, les objectifs des deux parties prenantes peuvent parfois sembler incompatibles. En effet, les centres de réadaptation priorisent la dimension sécuritaire du placement sans nécessairement miser sur une cohérence de celle-ci avec l'intervention en milieu scolaire (Day et coll., 2017; Hwami, 2019). Il est également important de noter que le roulement de personnel est l'une des principales barrières à la collaboration intersectorielle, dans les écoles de site comme dans les centres de réadaptation (Colvin et coll., 2020; Day et coll., 2017; Marion et Mann-Feder, 2020).

Les leviers de la collaboration intersectorielle

Pour remédier à ces obstacles, Gill et Oakley (2018) insistent sur l'importance de développer un langage commun. Pour ce faire, plusieurs chercheurs et chercheuses soulignent le besoin de reconnaître que les problématiques auxquelles font face ces jeunes sont pluridimensionnelles (cognitives, émotionnelles, comportementales, sociales, etc.). En ce sens, les pratiques des professionnel.le.s œuvrant auprès de jeunes placé.e.s devraient tenir compte de cette complexité pouvant avoir des conséquences sur le bien-être et le développement des jeunes, à l'école comme au centre de réadaptation (Crosby et coll., 2015; Day et coll., 2017; Garstka et coll., 2014; Gill et Oakley, 2018; Somers et coll., 2018). Reconnaître cette complexité permettrait également de mettre l'accent sur la nécessité d'une collaboration intersectorielle, puisque répondre à ce type de problématiques demande l'expertise d'un large éventail de professionnel.le.s (Day et coll., 2014). Actuellement, il semble que certains d'entre eux et elles, comme les enseignant.e.s, ne se sentent pas toujours en position de mettre en valeur leur expertise devant les acteurs et actrices de la protection de la jeunesse (Marion et Mann-Feder, 2020). Pourtant, les enseignant.e.s possèdent une connaissance du système scolaire et de ses rouages que les travailleurs sociaux, les travailleuses sociales et les juges ne possèdent pas nécessairement (Day et coll., 2014; Weinberg et coll., 2009). Or, leur implication est primordiale dans l'accompagnement des jeunes. La reconnaissance de l'expertise des enseignant.e.s implique de leur offrir des soutiens de différents types afin de prévenir l'épuisement professionnel et le roulement effréné de personnel (Somers et coll., 2018).

Identifier les conséquences sur le parcours scolaire des jeunes placé.e.s : un enjeu empirique majeur

L'amélioration de la collaboration intersectorielle représente un enjeu majeur, puisque sa qualité a des répercussions directes sur le parcours scolaire des jeunes placé.e.s (Day et coll., 2014; Garstka et coll., 2014; Weinberg et coll., 2009; Zetlin et coll., 2010). Toutefois, le nombre de recherches spécifiques sur le processus de collaboration intersectorielle entre les centres de réadaptation pour les jeunes en difficulté d'adaptation et les écoles de site au Québec est encore limité. Au Québec, à notre connaissance, seules Marion et Mann-Feder (2020) s'y sont intéressées, et ce, sous l'angle de la théorie de l'acteur-réseau. En se concentrant sur le cas particulier d'un centre de réadaptation, elles ont mis en lumière des facteurs à la fois individuels, relationnels et organisationnels qui ont une influence sur le processus de la collaboration intersectorielle. De manière complémentaire, le présent article vise à combler cette lacune théorique et empirique de la connaissance en dépeignant un portrait plus large — provincial — à partir de l'analyse de la situation auprès de plusieurs établissements québécois. Plus spécifiquement, il s'intéresse à l'expérience de collaboration des professionnel.le.s directement responsables de la scolarisation de jeunes (direction d'école, intervenant.e.s scolaires et responsables de la scolarisation au sein des centres jeunesse) provenant de six écoles de site à travers le Québec.

Méthodologie

Les données ici présentées ont été collectées entre février et avril 2020 auprès de professionnel.le.s impliqué.e.s dans la scolarisation des jeunes placé.e.s en centre de réadaptation. Cette première phase s'est spécifiquement concentrée sur les directeurs et directrices, et les intervenant.e.s scolaires de six écoles de site, ainsi que sur les responsables de la scolarisation au sein des centres jeunesse. Tous et toutes relèvent de trois régions administratives différentes.

Recrutement

Une liste des écoles de site sur les trois territoires administratifs visés a été générée par l'équipe de recherche. Cette liste prenait également en considération certains établissements d'enseignement spécialisés en adaptation scolaire qui accueillent une forte proportion de jeunes placé.e.s. La direction de chacune des écoles a été contactée par téléphone afin de valider leur intérêt envers le projet de recherche.

En ce qui concerne les intervenant.e.s scolaires, ils et elles ont été référé.e.s par les directeurs et directrices contacté.e.s, puis contacté.e.s individuellement par courriel ou par téléphone. Pour les responsables du volet scolaire dans les centres de réadaptation, leurs coordonnées

nous ont été transmises par les directeurs et directrices des écoles de site ou encore par l'intermédiaire des coordonnateurs et coordonnatrices de sites de réadaptation. Ils et elles ont tous et toutes été contacté.e.s individuellement par courriel ou par téléphone.

Collecte de données

La collecte de données s'est déroulée en deux temps. Tout d'abord, deux groupes de discussion ont été organisés. Le premier réunissait cinq représentantes de direction de quatre établissements scolaires (trois écoles de site de trois régions administratives et un établissement d'enseignement spécialisé en adaptation scolaire). Le second regroupait douze intervenant.e.s scolaires (psychoéducateurs.rices, psychologues, conseillers.ères d'orientation, orthophonistes, conseillers.ères pédagogiques et éducateurs.rices spécialisé.e.s) issu.e.s de cinq établissements scolaires (quatre écoles de site de trois régions administratives et un établissement d'enseignement spécialisé en adaptation scolaire). D'une durée moyenne de deux heures, ces groupes de discussion avaient comme objectif de déterminer si les expériences vécues sur les différents sites étaient des réalités partagées (Geoffrion, 2009).

Ensuite, la collecte de données a été adaptée à la situation sociosanitaire unique créée par la pandémie de la COVID-19. La collecte s'est poursuivie avec des entretiens individuels téléphoniques d'une durée moyenne de 45 minutes auprès de trois directeurs.rices d'établissements scolaires et de cinq responsables de la scolarisation au sein des centres jeunesse. Il était déjà prévu de rencontrer ces trois directeurs.rices par entretiens individuels, car ils et elles n'étaient pas disponibles lors de la tenue du groupe de discussion, bien qu'ils et elles souhaitaient participer à la recherche. Ces entretiens avaient comme objectif de permettre la comparaison entre les expériences relatées en groupe de discussion. L'entretien téléphonique a été privilégié en raison des mesures de distanciation sociale en place. En ce qui concerne les responsables de la scolarisation, nous avons opté pour l'entretien individuel téléphonique, car les membres de notre équipe de recherche n'étaient pas encore familiers et familières avec la possibilité de mener des groupes de discussion virtuels.

Dans ces deux modalités de collecte, les participant.e.s ont été invité.e.s, d'une part, à identifier et définir le rôle des acteurs et actrices qui, selon eux ou elles, ont une influence sur le parcours scolaire des jeunes placé.e.s et, d'autre part, à discuter de l'articulation du processus de collaboration (les entraves et leviers). Ils et elles ont enfin formulé des recommandations visant à améliorer la réussite scolaire des jeunes placé.e.s.

Analyse des données

Les groupes de discussion et les entretiens semi-dirigés ont été menés, retranscrits et analysés par une seule personne. L'analyse a été effectuée selon une approche thématique dans le but de favoriser une posture descriptive (Paillé et Mucchielli, 2012) dans l'identification des entraves et des leviers à la collaboration intersectorielle. Compte tenu de la nature exploratoire de la recherche, le codage a été effectué de manière inductive (Blais et Martineau, 2006). Une validation inter-juges a été menée avec une assistante de recherche n'ayant pas participé à la collecte de données. Les codes divergents ont été comparés, discutés et ajustés jusqu'à obtention d'un consensus.

Résultats

Le statut des écoles de site : au cœur des incompréhensions du processus de collaboration

De prime abord, une majorité des acteurs et actrices rencontré.e.s affirment que la compréhension par le centre jeunesse des moyens que possède l'école de site 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. [...] 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 [des unités] et leur a expliqué la structure de l'école, [...] 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 découle, dans plusieurs cas, du fait que les écoles de site ont un statut ambigu : elles sont locataires du centre intégré de santé et de services sociaux auxquels elles sont affiliées, mais demeurent sous la gouverne d'une commission scolaire. Le corps enseignant et la direction sont donc rattachés à la commission scolaire. Toutefois, les intervenant.e.s scolaires peuvent provenir des deux secteurs : soit du scolaire, soit du centre jeunesse. Pour résumer, le statut des écoles de site contribue à l'incohérence dans l'arrimage des services :

On reçoit des jeunes en difficulté, mais on n'a pas les ressources d'une école [accueillant des jeunes] 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. » (Responsable scolaire dans un centre jeunesse)

Par conséquent, selon les répondant.e.s, il est difficile, voire impossible, pour les écoles d'offrir une intensité de services qui soit à la hauteur des besoins des jeunes en l'absence des ressources que le centre jeunesse est pourtant censé mettre à leur disposition.

L'inadéquation des lois : au cœur d'une lésion du droit à l'éducation des jeunes

Les acteurs et actrices issu.e.s du milieu scolaire notent une articulation inadéquate entre les différentes lois sur les services sociaux (Loi sur les services de santé et les services sociaux [LSSSS], LPJ, LSJPA) et la Loi sur l'instruction publique (LIP), rendant le statut de ces lois ambigu. Les acteurs et actrices scolaires affirment que la prédominance de la LPJ fait obstruction à la LIP et même brime, dans certaines circonstances, le droit à l'éducation affirmé et garanti par l'article 28 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies.

En effet, certains directeurs ou directrices expliquent que la programmation du centre jeunesse ne leur permet pas de dispenser les 25 heures de scolarisation obligatoires prévues par la LIP. Il arrive que des jeunes soient retiré.e.s lors de périodes de cours par des éducateurs.rices en unité qui animent des « cours de réadaptation », auxquels les enseignant.e.s n'ont pas le droit d'assister. Pendant ces périodes, les éducateurs.trices animent des ateliers portant sur diverses thématiques psychosociales qui visent le développement de stratégies cognitivo-comportementales. Par ailleurs, les difficultés personnelles de certain.e.s élèves font parfois en sorte qu'ils ou elles ne sont pas envoyé.e.s à l'école, n'étant pas considéré.e.s comme « scolarisables ». De surcroît, dans plusieurs écoles, le corps enseignant est principalement composé d'enseignant.e.s en adaptation scolaire, et non d'enseignant.e.s spécialistes. Ils ou elles ne sont donc pas en mesure d'offrir certains cours à sanction au deuxième cycle du secondaire. Pour ces raisons, les jeunes fréquentant ces établissements scolaires ne disposent pas des mêmes opportunités d'apprentissage que les jeunes de la population générale.

Une vision utilitariste de l'école : au cœur des tensions professionnelles

La disposition physique des écoles de site, souvent situées au sous-sol du centre d'hébergement ou encore entre deux unités, accentue le sentiment des acteurs et actrices scolaires d'être dans une relation plus utilitaire que partenariale. Cette particularité fait en sorte que des situations impromptues, qui n'auraient jamais lieu dans une école

externe, surviennent en écoles de site, participant à la dévalorisation de l'institution scolaire et nuisant au bon déroulement de la journée d'école :

Le service clinique, les infirmières descendant [à l'école] n'importe quand pour rencontrer les jeunes. Mais c'est l'école : au moins, viens 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 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)

Les acteurs et actrices scolaires soulignent que le manque d'implication des éducateurs et éducatrices des unités dans la sphère scolaire reflète également l'absence de valorisation de ce secteur :

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, ajoutée à un manque de reconnaissance de l'expertise des professionnel.le.s qui y œuvrent, occasionne également des répercussions négatives sur ces derniers.ères. Aux dires des acteurs et actrices scolaires interrogé.e.s, le personnel scolaire est « souffrant » en raison de la méconnaissance du personnel en centre jeunesse au sujet de de l'expertise des acteurs et actrices du milieu. Cette méconnaissance s'illustre, entre autres, par la faible présence des acteurs et actrices scolaires lors de la prise des décisions ayant des répercussions sur le parcours scolaire, et éventuellement professionnel, du ou de la jeune. À ce sujet, un intervenant en milieu scolaire affirme :

À la DPJ [Direction de la protection de la jeunesse], 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'embrée. 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 et actrices scolaires lors de la prise de décision se traduit par la transmission d'informations erronées aux jeunes — une situation qui 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)

Enfin, selon les acteurs et actrices du milieu scolaire interrogé.e.s, la vision dichotomique qui oppose la réadaptation psychosociale à la scolarisation est alimentée par une méconnaissance par les acteurs et actrices du centre jeunesse de ce que peut apporter l'école, au-delà des dimensions de l'instruction ou de la qualification, comme l'indique une intervenante scolaire :

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 silos, 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)

Somme toute, l'absence de reconnaissance par le personnel du centre jeunesse de l'expertise des acteurs et actrices scolaires a un impact sur le parcours des jeunes placé.e.s en centre de réadaptation, puisque l'accompagnement dont ils et elles pourraient bénéficier n'est pas maximisé. Pour les personnes rencontrées, il devient donc primordial de repenser l'organisation des services afin que la dimension scolaire ne se retrouve plus en périphérie de la réadaptation en centre d'hébergement, mais soit mise de l'avant, au même titre que d'autres dimensions. En outre, il semble que le caractère d'exception de la Loi sur protection de la jeunesse accentue l'asymétrie de la relation entre les professionnel.le.s du milieu scolaire et ceux et celles issu.e.s du centre jeunesse, et même constitue une entrave au travail partenarial.

Les problèmes de communication : au cœur des tensions entre l'école de site et le centre jeunesse

L'interprétation de la notion de confidentialité est au cœur des tensions entre écoles de site et centres jeunesse. En effet, pour les intervenant.e.s scolaires, cet enjeu met en lumière la fragilité du lien de confiance entre professionnel.le.s :

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 [les acteurs et actrices de la protection de la jeunesse] 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)

Pour les représentant.e.s des centres jeunesse, les enjeux liés à la confidentialité sont souvent associés à de l'indiscrétion. En ce sens, une des responsables scolaires interrogées estime qu'il s'agit plutôt de former le personnel enseignant pour qu'il soit capable de poser les bonnes questions et d'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. [...] Quand quelqu'un à l'école me demande : « Cet enfant-là, il est placé pour quoi ? », ben 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 ? » Ben là, c'est posé bien plus adéquatement pour permettre à notre monde de répondre de façon large. (Responsable scolaire dans un centre jeunesse)

L'interprétation de la notion de confidentialité soulève finalement un enjeu plus global : celui de la communication. Les acteurs et actrices rencontré.e.s, tant ceux et celles issu.e.s de l'école de site que des centres jeunesse, observent que les difficultés de communication sont parfois intrinsèquement liées à la culture des unités. Autrement dit, comme chaque direction d'unité est différente, les pratiques ne sont pas uniformes. L'information obtenue varie également en fonction du personnel présent dans l'unité au moment où cette information est transmise. De plus, on constate qu'assurer un suivi scolaire assidu des jeunes en unité est rendu plus difficile du fait de l'important roulement de 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 descendant

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. (Responsable scolaire dans un centre jeunesse)

En l'absence d'une « courroie de transmission » de l'information adéquate, certaines directions d'école de site mentionnent, qu'ultimement, la collaboration finit par se produire lors de la suspension d'un élève, situation lors de laquelle les représentant.e.s des deux institutions n'ont pas le choix de s'assoir ensemble et discuter de la situation. Si cette mesure semble déclencher le travail collaboratif, les directeurs.rices des écoles la mobilisent à contrecœur, étant donné les effets négatifs qu'elle induit pour les jeunes et leur parcours :

L'école a l'odieux de donner le coup de pied dans la fourmilière. Souvent, je vais dire : « Là, je le [ou la] 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)

Les différents témoignages exposés précédemment mettent en lumière que le manque de communication et de concertation entre les écoles de site et les centres jeunesse a des répercussions négatives majeures sur la confiance des jeunes envers leur milieu scolaire. Ces jeunes sont les premiers à vivre les répercussions des réticences organisationnelles des uns et des autres.

Discussion

L'école comme levier de la réadaptation psychosociale ?

Les résultats de la présente étude suggèrent l'existence d'une dichotomie importante entre le processus de réadaptation psychosociale des jeunes fréquentant les écoles de site dans certaines régions du Québec et leur parcours scolaire.

Plusieurs entraves à la collaboration intersectorielle qui ont été identifiées plus haut — asymétrie de l'information, interprétation de la notion de confidentialité, culture unique à l'unité — sont alimentées par une incompréhension par le centre jeunesse de la mission de l'école québécoise, qui, dans les faits, a pour rôle d'instruire, de qualifier et de socialiser ses élèves. C'est cette troisième dimension, la socialisation des jeunes, référant au développement de solidarités entre pairs et avec le reste de la communauté éducationnelle (Gouvernement du

Québec, 2006), qui semble être sous-estimée par les centres jeunesse. Bien que cette dimension fasse écho au développement socioaffectif des jeunes et qu'elle soit partie intégrante du processus de réadaptation psychosociale, les résultats de la présente étude montrent que les centres de réadaptation sont davantage guidés par la dominance d'un paradigme cognitivo-comportemental. Cela pourrait s'expliquer par la manière dont la mission des centres jeunesse, axée sur la sécurité, est définie. En effet, elle met l'accent sur la stabilisation des comportements problématiques (Gharabaghi, 2012), ce qui renforce des pratiques, comme la suspension ou l'expulsion, qui affectent négativement l'engagement de l'élève envers l'école (Baroni et coll., 2020; Day et coll., 2017). Pourtant, il semble que les 25 heures de scolarisation obligatoires prévues par la LIP pourraient contribuer davantage au processus de réadaptation psychosociale, puisque l'école est un lieu dans lequel le ou la jeune est presque quotidiennement confronté à ses difficultés, tant sur le plan social que comportemental.

Plus largement, nos résultats reflètent l'absence d'une culture de la scolarisation au sein des unités (Gharabaghi, 2011; Hwami, 2019). Cela se traduit notamment dans la manière de présenter l'école : par exemple, comme une activité parmi tant d'autres dans la programmation quotidienne des unités. Pourtant, Baroni et coll. (2020) ont démontré que la mise en place d'une approche psychoéducative en milieu scolaire axée sur la résolution de problème et des activités sensorimotrices peut contribuer au travail effectué par les éducateurs et éducatrices en unité, sans nécessairement adopter des méthodes disciplinaires qui réduisent l'intérêt du ou de la jeune envers l'école. Par ailleurs, le fait que le personnel en centre de réadaptation se donne la possibilité d'interrompre un cours, et ce, sans consulter les enseignant.e.s, vient indirectement prioriser le travail des acteurs et actrices du centre de réadaptation et dévaloriser l'institution scolaire. Comme l'observent Beauregard et Kalubi (2010), les attitudes manifestées par les intervenant.e.s en réadaptation peuvent avoir une incidence sur les intervenant.e.s scolaires, qui sentent que leur expertise se réduit à leur travail pédagogique. Cette confrontation peut alors être source de tensions organisationnelles et peut affecter le niveau de collaboration.

La nécessité d'une plus grande collaboration entre les deux milieux — ardue en raison des exigences propres au système de protection de la jeunesse (Day et coll., 2013) — constitue pourtant une des clés de voûte pour optimiser la santé et le bien-être des jeunes, mais également des professionnel.le.s du milieu scolaire qui les côtoient quotidiennement (Crosby et coll., 2015; Somers et coll., 2019).

Limites de l'article et implications pour la pratique

Limites de l'article. Les résultats présentés doivent être interprétés à la lumière de certaines limites. Considérant que la majorité des

répondant.e.s ont été rencontré.e.s dans le cadre de groupes de discussion, la dynamique des groupes a pu avoir une influence sur le discours individuel de chaque participant.e (Geoffrion, 2009). Il est aussi de mise de souligner que la modification en raison de la COVID-19 des modalités de notre collecte de données (passant du groupe de discussion aux entretiens téléphoniques individuels) auprès des responsables de la scolarisation a fait en sorte qu'il nous a été impossible de recréer cet aspect de la dynamique de groupe où un.e participant.e renchérit ou contredit un.e autre participant.e : les points de jonction entre les témoignages ont plutôt été mis en lumière par le processus d'analyse des données. Ainsi, sans s'attarder aux spécificités de chacun des établissements, les auteur.e.s ont tenté de mettre en lumière les éléments faisant le plus consensus lors des groupes de discussion et des entretiens. Par ailleurs, bien que les données recueillies corroborent les conclusions d'autres chercheurs et chercheuses sur la collaboration intersectorielle et le milieu de la réadaptation (Altshuler, 2003; Marion et Mann-Feder, 2020; Noonan et coll., 2012), la petite taille de l'échantillon invite aussi à nuancer les résultats et à les approfondir dans de futures recherches.

Implications pour la pratique. Les résultats de cette recherche suggèrent de faire de la culture de la scolarisation au sein des unités une priorité d'action. La littérature ainsi que les résultats soulignent l'idée que les éducateurs et éducatrices en établissements de réadaptation intérieurisent l'idée que la souffrance des jeunes placé.e.s soit trop grande pour prioriser le travail scolaire et, de ce fait, définissent l'assiduité en salle de classe comme principale norme scolaire, aux dépens des compétences individuelles de chaque jeune (Denecheau et Blaya, 2014; Marion et Mann-Feder, 2020; Somers et coll., 2019). Il s'avère ainsi essentiel, pour le personnel scolaire comme celui du centre jeunesse, d'adopter une attitude plus optimiste à l'égard de la scolarité d'un.e jeune placé.e afin de favoriser les effets positifs sur son parcours. C'est ce dont témoignent les résultats de l'EDJeP selon lesquels «plus les jeunes placés perçoivent avoir été encouragés à poursuivre leurs études au-delà du secondaire, plus ils ont tendance à avoir un haut niveau d'étude complété» (Blanchet et Goyette, 2018, p. 8).

Par ailleurs, la mise en valeur d'un environnement éducatif passe par la mise en place d'un espace physique dédié à l'alphanumerisation, à l'acquisition de connaissances et au développement de la littératie numérique dans les unités. On peut ici penser à la création d'un espace de lecture avec une bibliothèque au sein même de l'unité, mais également à la présence d'un ordinateur connecté à Internet afin de permettre aux jeunes de faire des travaux de recherche scolaires (Hwami, 2019). De surcroît, Gharabaghi (2011) mentionne que du temps spécifique consacré aux devoirs et aux leçons devrait figurer dans la programmation de l'unité, ce qui n'est actuellement pas le cas au Québec. Effectivement, le temps en chambre est le seul temps où les jeunes ont la possibilité de

se consacrer à leurs devoirs et leçons, au même titre que n'importe quel autre passe-temps.

En d'autres termes, nos analyses pointent vers le fait de valoriser une culture de la scolarisation au sein des centres de réadaptation permettra d'associer la dimension scolaire à celle de la réadaptation afin que ces dernières puissent coexister dans les unités de vie, et constituer de fait un levier de la réadaptation psychosociale.

Conclusion

Cet article a permis de mettre en lumière les enjeux organisationnels (statut ambigu des écoles de site, inadéquation dans l'arrimage des lois, asymétrie de l'information, enjeux liés à la confidentialité, problèmes de communication variés) qui ont des répercussions sur le parcours scolaire des jeunes placé.e.s en centres de réadaptation au Québec. Ces enjeux se traduisent par la transmission d'informations erronées aux élèves quant aux potentielles carrières scolaires ou quant à l'évaluation de leur comportement, ce qui vient sous-estimer, voire négliger le potentiel de l'école. Les résultats suggèrent finalement que davantage de moyens (p. ex. : financiers, humains, organisationnels) favoriseraient la collaboration et, à terme, la scolarisation des jeunes placé.e.s en centres de réadaptation au Québec.

NOTES

1. Dans ce texte, l'expression « jeunes placé.e.s » réfère à des enfants (0–18 ans) confié.e.s à un milieu substitut (chez une personne significative, en famille d'accueil ou encore en centre de réadaptation) en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ), car leur sécurité ou leur développement étaient compromis. Dans le cadre de cette étude, cela inclut également les jeunes judiciarisé.e.s en vertu de la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents (LSJPA).
2. Lors de la collecte de données, le nouveau mode de gouvernance scolaire québécois n'était pas encore entré en vigueur (il entra en vigueur le 15 juin 2020). Ainsi, l'appellation « commission scolaire » plutôt que celle de « centre de services scolaires » a été retenue pour cet article.

RÉFÉRENCES

- Altshuler, S. J. (2003). From barriers to successful collaboration: Public schools and child welfare working together. *Social Work*, 48(1), 52–63. <https://www.jstor.org/stable/23718797>
- Baroni, B., Day, A., Somers, C., Crosby, S., et Pennefather, M. (2020). Use of the monarch room as an alternative to suspension in addressing school discipline issues among court-involved youth. *Urban Education*, 55(1), 153 –173. <https://doi.org/10.1177/0042085916651321>

- Beauregard, F., et Kalubi, J.-C. (2011). Améliorer la collaboration entre les milieux scolaires et de réadaptation : besoins des intervenants. *Service social*, 57(2), 158–172. <https://doi.org/10.7202/1006301ar>
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf)
- Blanchet, A., et Goyette, M. (2019). *Rapport sommaire de la vague 1 : La scolarisation, un enjeu majeur pour les jeunes*. CREVAJ-ÉNAP. http://edjep.ca/wp-content/uploads/2018/11/rapport_sommaire.pdf
- Colvin, M. L., Thompson, H. M., et Cooley, M. E. (2020). The “cost” of collaborating and other challenges in inter-organizational child welfare practice: A community-wide perspective. *Journal of Public Child Welfare*, 15(5), 617–651. <https://doi.org/10.1080/15548732.2020.1778597>
- Commission scolaire de Montréal [CSDM]. (2019). *Mémoire présenté à la Commission spéciale sur les droits des enfants et la protection de la jeunesse*. https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Memoire_CSDM-Depose_a_la_CSDEPJ-4fev2020.pdf
- Crosby, S. D., Day, A. G., Baroni, B. A., et Somers, C. L. (2015). School staff perspectives on the challenges and solutions to working with court-involved students. *Journal of School Health*, 85(6), 347–354. <https://doi.org/10.1111/josh.12261>
- Day, A., Baroni, B., Somers, C., Shier, J., Zammit, M., Crosby, S., Yoon, J., Pennefather, M. et Sung Hong, J. (2017). Trauma and triggers: Students’ perspectives on enhancing the classroom experiences at an alternative residential treatment-based school. *Children and Schools*, 39(4), 227–237. <https://doi.org/10.1093/cs/cdx018>
- Day, A., Edwards, H., Pickover, S., et Leever, M. (2013). When does confidentiality become an impediment rather than a pathway to meeting the educational needs of students in the foster care system? *Journal of Social Work Values and Ethics*, 10(2), 36–47. <https://jswe.org/download/2013-2/articles/36-47-Confidentiality-Foster-Care-Fall-2013.pdf>
- Day, A. G., Somers, C. L., Smith Darden, J., et Yoon, J. (2015). Using cross-system communication to promote educational well-being of foster children: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *Children and Schools*, 37(1), 54–62. <https://doi.org/10.1093/cs/cdu027>
- Denecheau, B., et Blaya, C. (2014). Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles *a minima*. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 47(4), 69–92. <https://doi.org/10.3917/lsdle.474.0069>
- Divay, G., Belley, S., et Prémont, M.-C. (2013). Présentation du thème et des contributions à ce numéro spécial. La collaboration intersectorielle : spécificités, questionnements et perspectives. *Innovation Journal*, 18(2), 1–22. https://www.innovation.cc/francais/peer-reviewed/2013_18_2_1_dicay_intro-collaborate-intersect.pdf
- Garstka, T. A., Lieberman, A., Biggs, J., Thompson, B., et Levy, M. M. (2014). Barriers to cross-systems collaboration in child welfare, education, and the courts: Supporting educational well-being of youth in care through

- systems change. *Journal of Public Child Welfare*, 8(2), 190–211. <https://doi.org/10.1080/15548732.2014.888697>
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., pp. 392–414). Presses de l'Université du Québec.
- Gharabaghi, K. (2011). A culture of education: Enhancing school performance of youth living in residential group care in Ontario. *Child Welfare*, 90(1), 75–91. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21950176/>
- Gharabaghi, K. (2012). Translating evidence into practice: Supporting the school performance of young people living in residential group care in Ontario. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1130–1134. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.038>
- Gill, A., et Oakley, G. (2018). Agency workers' perceptions of cross-system collaboration to support students in out-of-home care. *Children Australia*, 43(1), 1–10. <https://doi.org/10.1017/cha.2018.1>
- Gouvernement du Québec. (2003). *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Ministères de l'Éducation et de la Santé et des Services sociaux. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/MELS-MSSS_Entente-complementarite.pdf
- Gouvernement du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/chapitre001v2.pdf
- Goyette, M., Blanchet, A., et Bellot, C. (2019). *Rapport vague 1 : Le rôle de l'instabilité des trajectoires sur les transitions à la vie adulte*. CREVAJ-ÉNAP. http://edjep.ca/wp-content/uploads/2019/06/EDJeP_Stabilite.pdf
- Hwami, M. (2019). The corporate parent: Residential group homes and the education of children and youth in care. *Child Care in Practice*, 28(1), 82–101. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1680530>
- Institut national d'excellence en santé et en services sociaux [INESSS]. (2019). *L'application des mesures en protection de la jeunesse. Cadre de référence*. Gouvernement du Québec. https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/Rapports/ServicesSociaux/INESSS_application-mesures-protection-jeunesse.pdf
- Marion, E. (2018). *Construire la collaboration intersectorielle pour favoriser la réussite scolaire des jeunes en situation de placement : naviguer entre problématisations et controverses* [Thèse de doctorat]. École nationale d'administration publique (Montréal). <http://espace.enap.ca/id/eprint/174/1/032095350.pdf>
- Marion, E., et Mann-Feder, V. (2020). Supporting the educational attainment of youth in residential care: From issues to controversies. *Children and Youth Services Review*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104969>
- Noonan, K., Matone, M., Zlotnik, S., Hernandez-Mekonnen, R., Watts, C., Rubin, D., et Mollen, C. (2012). Cross-system barriers to educational success for children in foster care: The front line perspective. *Children and Youth Services Review*, 34(2), 403–408. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.11.006>

- Paillé, P., et Muccielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Somers, C., Day, A., Niewiadomski, J., Sutter, C., Baroni, B., et Sung Hong, J. (2018). Understanding how school climate affects overall mood in residential care: Perspectives of adolescent girls in foster care and juvenile justice systems. *Juvenile and Family Court Journal*, 69(4), 43–58. <https://doi.org/10.1111/jfcj.12120>
- Somers, C. L., Day, A. G., Sepsey, A. M., Allegoet, D., Baroni, B. A., et Sung Hong, J. (2019). Understanding the residential treatment center school academic environment: Perspectives of students and teachers. *Residential Treatment for Children & Youth*, 38(2), 118–136. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2019.1622167>
- Weinberg, L., Zetlin, A., et Shea, N. (2009). Removing barriers to educating children in foster care through interagency collaboration: A seven county multiple-case study. *Child Welfare*, 88(4), 77–111. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20405778/>
- Zetlin, A., Weinberg, L., et Shea, N. (2010). Caregivers, school liaisons, and agency advocates speak out about the educational needs of children and youths in foster care. *Social Work*, 55(3), 245–254. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20405778/>