



Association des
centres jeunesse
du Québec

MÉMOIRE DE
L'ASSOCIATION DES CENTRES JEUNESSE DU QUÉBEC

PRÉSENTÉ AU
CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

DANS LE CADRE DE LA CONSULTATION SUR :

*L'ACCÈS À L'ÉDUCATION ET
L'ACCÈS À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE
DANS UNE PERSPECTIVE D'ÉDUCATION POUR L'INCLUSION*

5 novembre 2009

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	3
Question 1	6
Question 2	10
Question 3	14
Question 4	21
Question 5	23
Conclusion	25
Annexes	27
1. Profil des enfants, jeunes et familles suivis en CJ	28
2. Données SOCEN/scolarisation des enfants placés	31
3. Pauvreté, maltraitance et retard de développement	43
4. Décrochage scolaire/lien pauvreté-maltraitance	45
5. Impact des investissements au bénéfice des enfants	48

INTRODUCTION

Des enjeux majeurs pour les centres jeunesse (CJ) et la société

Les CJ¹ se sentent extrêmement concernés par la consultation en cours et par les questions que soulève le Conseil supérieur de l'éducation.

Comme les CJ desservent les enfants pratiquement les plus vulnérables de la société, c'est au quotidien qu'ils sont confrontés aux obstacles à leur développement, à leurs difficultés d'inclusion et aux défis considérables que pose, pour eux, la réussite éducative.

Profitant de toutes les occasions possibles, les CJ et leur Association (l'ACJQ) tentent de favoriser la mise en place de mesures ou de moyens aptes à soutenir les enfants en difficulté et leur famille. Par exemple, en 2000, les CJ ont insisté, au Sommet de la jeunesse, pour que la « qualification des jeunes » devienne un objectif central, consensuel, partagé et mobilisateur. Plus récemment, en 2008-2009, ils ont participé activement aux travaux du Comité Ménard (Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec) qui a produit un plan d'action visant à contrer le décrochage scolaire. Un *projet d'accès à l'éducation*² (2008-2009) a aussi été introduit au Québec par l'ACJQ. En juin 2009, l'ACJQ tenait un premier colloque sur le *Passage à la vie autonome des jeunes en difficulté*³. En octobre 2009, l'ACJQ s'est engagée comme partenaire de la campagne sociétale *Bien grandir*, lancée par la Fondation Lucie et André Chagnon, afin de rappeler l'importance cruciale du développement des jeunes enfants et le rôle de la stimulation pour leur développement cognitif et affectif, dans la perspective de leur réussite ultérieure.

C'est donc avec beaucoup d'intérêt que les CJ saluent l'initiative du Conseil supérieur de l'éducation. Cette consultation sur «*L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*» arrive à un moment opportun.

Face au vieillissement de la population, aux divers défis socioéconomiques et à la compétition accrue des marchés internationaux, il est vital pour la société québécoise de favoriser, au maximum, le développement de tous ses

¹ Le contenu de ce mémoire a été préparé en collaboration avec Monique Achim (DSR CJM-IU), Kathleen Hogan (DSR CJ Laurentides), Claude Villeneuve (DSR CJ Bas St-Laurent), Réal Aloïse (DSR CJ Côte-Nord), Serge Bisailon (DG CJ Mauricie-Centre du Québec) et Michel Pineau (Directeur École la Relance).

² Pour plus d'information sur le Projet d'accès à l'éducation, piloté par l'ACJQ, voir la réponse fournie à la question 4.

³ Pour plus d'information sur le colloque *Passage à la vie autonome des jeunes en difficulté*, voir la réponse à la question 3.

membres et en particulier de ses plus jeunes. Comme le concluait une étude conjointe de RAND et de Casey⁴ (2008), l'investissement auprès des enfants et des familles en difficulté n'est jamais effectué à leur seul bénéfice. Il s'agit là, véritablement, d'une stratégie de développement social et économique.

Le rôle des CJ et de leur Association

Le présent mémoire, dans le but d'apporter une contribution spécifique à la démarche du Conseil supérieur de l'éducation, va se centrer sur « L'état et les besoins d'éducation ... des enfants et jeunes des CJ ».

Tous les enfants et jeunes que nous desservons sont visés par cette démarche :

- Les tout-petits, parce qu'ils sont souvent aux prises avec des problèmes de négligence grave qui entravent de façon majeure (et parfois irrémédiable) leur développement émotif, cognitif ou social
- Les 6-11 ans car ils manifestent déjà des retards scolaires, des troubles du comportement et des difficultés à s'investir dans des travaux d'ordre académique
- Les 12-17 parce qu'ils ont souvent accumulé un retard scolaire considérable et cumulent une série de facteurs de risque associés au décrochage scolaire
- Les 16-19 ans hébergés pendant un certain nombre d'années, qui, au moment de leur insertion socioprofessionnelle, sont confrontés à des défis redoutables et à fort risque d'aboutir dans l'ornière de la sécurité du revenu.

L'Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ) a pour mission de renforcer la capacité de ses membres – les centres jeunesse du Québec (CJ) – dans leur prestation de services auprès des jeunes et des familles en difficulté, de les soutenir et de les représenter auprès des diverses instances et de la communauté.

Les CJ sont des établissements spécialisés à vocation régionale. Ils ont le mandat d'offrir des services sociaux spécialisés aux enfants, aux jeunes en difficulté et à leur famille, notamment ceux requis en vertu de la *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ) ou de la *Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents* (LSJPA). Ces deux lois ont comme caractéristique principale d'œuvrer en contexte d'autorité, avec des usagers qui ne sont pas nécessairement volontaires à recevoir des services et dont la sécurité et le développement des enfants sont souvent sérieusement compromis.

Les CJ viennent en aide annuellement à environ 105 000 enfants et à leur famille. La majorité des services sont offerts dans le cadre de la LPJ et s'adressent à des enfants (affectés sérieusement par la négligence, les mauvais traitements, les abus sexuels, l'abandon et les troubles sévères du comportement) ainsi qu'à leur famille.

⁴ M.R. Kilburn & L.A. Karoly, *The economics of early childhood policy: what the dismal science has to say about investing in children*, Santa Monica, RAND-Casey Family Programs, 2008.

Modalité de réponse à la consultation

Afin de répondre le plus directement possible aux questions posées par le Conseil supérieur de l'éducation, le mémoire de l'ACJQ abordera celles-ci dans l'ordre proposé, en s'en tenant à l'essentiel de la perspective des CJ, mais en évitant d'alourdir ces réponses de statistiques ou de références trop abondantes.

Pour compléter la perspective des CJ et documenter certains des enjeux soulevés, les données descriptives sur les enfants, les jeunes et leurs familles de même que des références pertinentes sur le développement et sur les obstacles à l'inclusion sont regroupées à la fin du document, en Annexes.

QUESTION 1 :

Dans votre domaine d'intervention ou d'expertise, quels sont les principaux obstacles à l'accès à l'éducation et à l'accès à la réussite éducative que vous observez?

La situation des jeunes en difficulté fait encore face en 2009, au Québec, à de nombreux obstacles en ce qui concerne leur éducation, le développement de leur socialité et de leur bien-être émotionnel.

Malgré des travaux qui remontent à Alice Parizeau⁵ (1970), au Rapport Batshaw (1975), en passant notamment par la première mission MSSS-MEQ, par les travaux du Centre de psychoéducation du Québec⁶, par les nombreux Avis du Conseil supérieur de l'éducation⁷, par « Une école adaptée à tous ses élèves⁸ », par l'entente de complémentarité MSSS-MELS⁹ et jusqu'au récent Rapport Ménard (2009), le constat sur la persistance des obstacles à la réussite éducative des jeunes en difficulté reste accablant.

Bien que des ententes locales et des complémentarités bien orchestrées permettent, dans certaines régions, d'aboutir à des résultats intéressants, le portrait général, pour bon nombre de jeunes des CJ, ressemblerait encore davantage à la description que traçait, en 2003, un Avis du Conseil multidisciplinaire du CJ Montréal-IU :

Ces jeunes, compte tenu de leurs troubles de comportements ainsi que de leurs difficultés d'apprentissage manifestes, ont accumulé de nombreux insuccès et déboires autant scolaires que relationnels, les confirmant malheureusement bien souvent dans un sentiment d'échec qui paralyse notamment leurs aspirations scolaires. Leurs difficultés scolaires et sociales leur occasionnent bon nombre de conflits avec leurs pairs et les

⁵ A. Parizeau, *Étude comparative sur les tribunaux pour mineurs : Grande-Bretagne, France, Suède*. V. 4, t. 2 de *Commission d'enquête sur l'administration de la justice en matière criminelle et pénale au Québec*, Québec, Éditeur officiel du Québec, Commission Prévost, 1970.

⁶ Voir, entre autres : P. Charlebois *et al.*, *Préparer la réussite scolaire et l'adaptation sociale*, École de psychoéducation, Université de Montréal, 1992; F. Capuano, *Vers une meilleure adaptation scolaire des enfants des milieux défavorisés : programme de promotion des comportements sociaux au préscolaire*, Centre de psycho-éducation du Québec, U de M, septembre 1992.

⁷ Revoir notamment : Conseil supérieur de l'éducation, *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*, mai 1998 ; CSÉ, *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*, Avis au ministre de l'éducation, février 2001.

⁸ Politique sur l'adaptation scolaire du MEQ, 1999.

⁹ Voir : *Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes : Guide d'élaboration d'un protocole d'entente sur la prestation conjointe de services aux jeunes par le réseau de l'éducation et le réseau de la santé et des services sociaux*, 2003.

adultes qui s'occupent d'eux, entravant ainsi grandement la mise en place de conditions favorables à un processus de scolarisation.

(...) Souvent, l'école ne fait plus sens pour eux, depuis longtemps déjà. Pour ces jeunes, la pression de la performance académique et les attentes de rendement génèrent une résistance à toute forme d'apprentissage scolaire. Ils commandent plutôt un cadre relationnel qui répond prioritairement à leurs besoins de sécurité, d'encadrement et de compréhension. Leurs besoins dépassent largement les impératifs de classe à effectifs réduits ou d'intervenants supports. En fait, il ne peut y avoir de véritable réadaptation, si le système « jeune / intervenant » ne développe pas une relation thérapeutique. Au niveau scolaire, cette relation, loin d'être suffisante, nécessite cohérence et continuité et se doit avant tout d'être alimentée par une étroite collaboration entre intervenants qui partagent une vision, une compréhension et une intervention commune autour du jeune.

À la base, les principaux obstacles des jeunes en CJ sont liés à la pauvreté familiale, à la sous-scolarisation des parents, à leurs traumatismes et à la transmission intergénérationnelle en contexte de négligence grave (avec ce que cela amène comme difficultés d'attachement et impacts cognitifs, émotionnels et sociaux). Le manque de dépistage de ces effets de même que les lacunes sur le plan des programmes préscolaires et des ressources adaptées, dès le plus jeune âge, entraînent des retards scolaires importants au primaire. Ceux-ci ne feront que s'aggraver au secondaire, aboutissant fréquemment au décrochage scolaire et à la marginalisation sociale.

Les besoins des enfants suivis par les CJ, et plus particulièrement des jeunes hébergés, sont souvent nombreux et complexes. Plusieurs études récentes ont cerné les particularités de ces besoins, de même que les approches les plus adaptées pour favoriser la réussite scolaire dans ce contexte¹⁰.

Parmi les obstacles récurrents à la réussite éducative, on retrouve encore d'importantes difficultés de complémentarité entre les CJ et bon nombre de commissions scolaires. Pour les enfants ou les jeunes scolarisés sur les sites des CJ, on rencontre fréquemment des difficultés de transfert en cours d'année. L'intérêt des enfants, leur insertion familiale ou les impératifs de continuité de l'intervention sont souvent sacrifiés au profit des règles administratives ou financières, ou en raison des rigidités du système¹¹.

¹⁰ Voir notamment : S. Stone, *Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: a fifteen year review of evidence and future directions*, Children and Youth Services Review, 2007, 29, 139-161; J. Fantuzzo et S. Perlman, *The unique impact of out-of-home placement and the mediating effects of child maltreatment and homelessness on early school success*, Children and Youth Services Review, 2007, 29, 941-960; J. Vacca, *Breaking the cycle of academic failure for foster children – What schools can do to help?*, Children and Youth Services Review, 2008, 30, 1081-1087; E. Zigler *et al.*, *From research to policy and practice: the school of the 21st Century*, American Journal of orthopsychiatry, 2007, 77, 175-181.

¹¹ Dans un avis de 2007 du Conseil multidisciplinaire du CJM-IU on note : « Il arrive que le jeune termine son placement en réadaptation avec hébergement en cours d'année scolaire. Ce jeune a fréquenté l'école du site pendant une partie importante de l'année scolaire où il a tissé des liens avec les enseignants. Il s'est familiarisé avec le contenu et le fonctionnement scolaire. Au terme de son placement, le jeune est invité à fréquenter son école de quartier ou son école d'origine même si cela arrive en cours d'année scolaire. Serait-il possible de

L'adaptation des services aux besoins des enfants et à leur vulnérabilité n'est pas toujours au rendez-vous.

Que dire des nombreuses suspensions et expulsions quasi « réflexes » des jeunes par les écoles, sans chercher à comprendre les comportements blâmés et sans rechercher de solution éducative à ceux-ci? Ces suspensions sont généralement vécues comme un rejet, une dévalorisation et une marginalisation par des jeunes déjà étiquetés. On tient souvent peu compte de leurs difficultés d'apprentissage, de l'absence de soutien familial ou de leurs besoins de valorisation et d'appartenance.

Le parcours de cheminement éducatif et les règles d'accès de certaines commissions scolaires sont quelques fois tellement compliqués et hermétiques que même des conseillers en orientation éprouvent de la difficulté à s'y retrouver. Un « projet éducatif » ne peut s'actualiser véritablement avec les élèves en difficulté, sans tenir compte explicitement des dimensions sociales et comportementales en présence.

Plusieurs commissions scolaires ne dispensent pas de services éducatifs adaptés aux besoins spécifiques des adolescents manifestant des troubles sévères du comportement (associés ou non à une problématique de : santé mentale, dysphasie, trouble obsessionnel compulsif, etc.). Ces jeunes, s'ils sont scolarisés en polyvalente, sont alors noyés dans un univers beaucoup trop grand, accentuant quasi inévitablement leur comportement inadapté. S'ils sont scolarisés en CJ, il n'y a rarement reconnaissance de leurs réalisations académiques qui donneraient droit aux crédits nécessaires pour leur cheminement scolaire et la réalisation de leur projet éducatif.

Les jeunes des CJ, hébergés en réadaptation, aptes à être scolarisés dans la communauté, devraient pouvoir avoir accès à la gamme complète des services éducatifs, au même titre que tous les autres jeunes de cette communauté. Par ailleurs, les jeunes qui fréquentent le milieu scolaire interne des CJ, en vertu de l'entente MSSS-MELS, auraient besoin d'un programme académique complet (que ce soit pour réintégrer le réseau scolaire régulier ou pour accéder au marché du travail).

Face aux particularités cognitives, sociales et émotionnelles des jeunes provenant des CJ, les commissions scolaires arrivent plutôt rarement à offrir l'ensemble des services nécessaires en orthophonie, orthopédagogie ou en psychoéducation. On retrouve, par ailleurs, peu de services adaptés pour les

permettre à ces jeunes de terminer leur année scolaire à l'école du site si cela est dans le meilleur intérêt du jeune ? Des ententes avec le secteur scolaire devraient permettre cette flexibilité dans un objectif de continuité de services pour le jeune concerné. » Iasenza, Isa. Avis du conseil multidisciplinaire sur la « révision des projets éducatifs et du modèle organisationnel des services scolaires » Montréal, Centre jeunesse de Montréal - Institut universitaire, 2007, p.4.

jeunes immigrants dont les difficultés inhérentes à leur intégration sont amplifiées par leur passage en CJ.

Un autre obstacle récurrent tient à l'absence d'agents de liaison faisant le pont entre les commissions scolaires, les écoles, les professeurs et les intervenants des CJ concernés. Cette absence nuit aux échanges sur les acquis et lacunes d'un jeune, sur ses besoins particuliers ainsi que sur les services nécessaires à son parcours éducatif. Il ne faut donc pas oublier que **le rôle des agents de liaison constitue une composante clé de la complémentarité des réseaux.**

Le financement des écoles MSSS-MELS en CJ étant basé sur les places au permis, lors de situations d'engorgement des milieux d'hébergement, les commissions scolaires ne sont plus en mesure d'assurer un financement adéquat. Un mécanisme tenant compte des situations d'engorgement éviterait des retards d'accès à la scolarisation.

Les jeunes Autochtones, hébergés en réadaptation en CJ anglophone, subissent souvent des retards de quelques mois avant de pouvoir être scolarisés lorsqu'ils proviennent d'écoles qui ne requièrent pas de certificat d'éligibilité pour fréquenter l'École anglaise (par exemple, s'ils proviennent d'une réserve). Une procédure simplifiée entre ministères (MSSS & MELS) est ardemment souhaitée afin de leur permettre un accès plus rapide à la scolarisation.

Pour certains jeunes des CJ préparant leur entrée sur le marché du travail, l'accès à des rattrapages ou à des formations qualifiantes spécifiques est parfois très complexe, voire impossible.

QUESTION 2 :

En vous référant aux obstacles identifiés à la QUESTION 1, précisez sur quelles dimensions du système d'éducation il faudrait agir en priorité et comment?

Afin que le système d'éducation devienne un milieu de vie pour les jeunes en difficulté et un lieu où puissent se vivre des réussites, plusieurs dimensions de ce système seraient à revoir.

À la base, une plus grande ouverture aux particularités des jeunes en difficulté et une reconnaissance de leurs besoins spécifiques constituent un préalable absolument nécessaire.

Les milieux d'enseignement et les enseignants doivent bien comprendre les entraves à l'éducation affectant ces jeunes (leur manque de soutien parental, leurs blocages cognitifs, leurs retards académiques, leur *frusticité* psychomotrice...), savoir travailler avec leurs forces et trouver les modes d'apprentissage appropriés pour eux. Ces jeunes ont besoin de professeurs qui sachent bien se *connecter*, qui soient capables de les comprendre, de travailler avec eux, de les motiver, de les valoriser, de les soutenir et de les aider à se structurer¹².

Il faut savoir comment faire naître chez les jeunes la passion d'apprendre pour les amener à relever des défis gradués. On doit utiliser des approches adaptées qui les impliquent et donnent un sens à leurs apprentissages. Ces approches seront souvent pragmatiques, « orientantes », valorisantes et transparentes quant à leurs applications dans la réalité.

Une dimension essentielle à opérationnaliser est celle du Plan d'intervention¹³. C'est par le biais de cet outil commun que le réseau social et le réseau de l'éducation peuvent articuler leur complémentarité et mettre au profit des jeunes leurs spécialisations respectives.

¹² Comme le rappellent les grandes lignes d'une réflexion de M. Binette, ancien directeur d'école et collaborateur du CJ des Laurentides, un programme éducatif avec les jeunes en difficulté doit avoir comme grandes orientations de : **Placer l'élève au centre de ses apprentissages, à l'aide d'un environnement adapté à ses besoins ; développer l'estime de soi chez l'élève ; favoriser l'harmonie dans une école saine et sécuritaire ; développer ses compétences sociales.**

¹³ Voir : *Le plan de services individualisé et intersectoriel (PSII)* :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/ententeMEQ-MSSS/PlanServicesIndivIntersec.pdf>.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1998) a déjà décrit pertinemment les approches à favoriser et les partenariats à mettre en place pour que « l'école instruit, socialise et qualifie les élèves »¹⁴. Voici quelques rappels :

- Les conditions de vie à l'école doivent favoriser l'adaptation scolaire des élèves en facilitant l'instauration de rapports plus personnalisés entre le personnel et les élèves, en portant plus attention aux mesures d'encadrement et en entretenant des rapports plus étroits entre le personnel et les parents d'élèves en difficulté. (p.7)
- De nombreux facteurs peuvent entraver la réussite scolaire d'un élève. L'école doit avoir plus de ressources si elle se situe en milieu défavorisé; dans ce cas, l'école doit offrir à la fois des services collectifs et des services plus individualisés, des services curatifs et d'autres de nature préventive, des services spécialisés et d'autres qui le sont moins. (p.15)
- L'accès à des services complémentaires est essentiel à l'accomplissement de la mission de l'école. (...). Il y a lieu de reconnaître la valeur des partenariats, des ententes de services et des collaborations entre les réseaux d'établissements dans le but d'assurer le développement optimal de tous les enfants. (p.18)
- Des services complets et adéquats répondent aux besoins des familles et sont administrés de telle sorte qu'ils soient perçus comme un ensemble cohérent. Ils misent sur la compétence et l'autonomie des personnes plutôt que sur leurs difficultés ou leurs pathologies. Ils sont axés sur la participation, le partenariat et la responsabilisation des familles. Les interventions sont guidées par les besoins des enfants et de leur famille et mettent l'accent sur l'obtention de résultats positifs. (p.42)

Un partenariat durable et personnalisé entre les écoles et les CJ constitue une des clés du succès de la réussite des élèves. Ces ententes de partenariat doivent être centrées sur les besoins des jeunes et se caractériser par la flexibilité et la souplesse. Elles doivent compter sur une équipe multidisciplinaire qui saura se coordonner afin d'offrir aux élèves l'ensemble des services nécessaires à leur réussite. Elles doivent aussi se baser sur des enseignants qui reçoivent tout le soutien requis pour intervenir auprès des jeunes en difficulté.

Les visions et approches du monde de l'éducation et de la réadaptation doivent être conciliées dans le quotidien. Même si le curriculum a besoin d'être adapté pour tenir compte des particularités des jeunes des CJ, on devrait y maintenir des exigences de performance suffisantes pour permettre le retour éventuel des jeunes dans des parcours plus réguliers. Par exemple, dans le contexte de la formation personnelle et sociale, un programme de « gestion de la colère » pourrait être crédité par le MELS, ce qui répondrait aux besoins de ces jeunes, tout en rendant leur réintégration en milieu scolaire régulier plus accessible.

Considérant la diversité et la spécificité des ressources requises pour venir en aide aux jeunes en difficulté (orthophonistes, psychologues...), il importe que ces ressources soient accessibles dans les diverses régions et qu'elles soient distribuées équitablement, en tenant compte de la priorisation des besoins.

¹⁴ Conseil supérieur de l'éducation, *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*, mai 1998.

Il faut bien souligner que, par ailleurs, certains partenariats entre commissions scolaires et CJ fonctionnent très bien.

En voici un exemple :

Entente entre la Commission scolaire de l'Estuaire et le CJ Côte-Nord

Pour mettre en place les conditions favorisant à la fois la réinsertion sociale des jeunes et l'aide nécessaire pour « retrouver un sens à l'école », la Commission scolaire de l'Estuaire et le CJ Côte-Nord ont convenu, en 2008, d'une entente qui se base sur les orientations du document MSSS/MELS *Deux réseaux, un objectif*. Cette entente permet d'actualiser une stratégie intégrée d'intervention contre les échecs scolaires et la dévalorisation des jeunes, tout en harmonisant leur prestation de services.

Les deux organisations, tablant sur une série de principes de base¹⁵ ont convenu de la nécessité :

- D'évaluer conjointement les besoins des jeunes et de leurs parents
- D'assurer la continuité des interventions et services
- D'établir des collaborations dans le respect de la confidentialité
- D'offrir les services, le plus près possible, du milieu de vie des jeunes.

L'essentiel des objectifs spécifiques, visés par les partenaires de la Commission scolaire de l'Estuaire et du CJ Côte-Nord, sont les suivants :

- Aider le jeune à retrouver un sens à l'école
- Lui redonner le goût d'aller à l'école, tout en restaurant ses rapports avec le milieu scolaire
- Recréer de l'espoir, en le valorisant, en développant son sentiment de compétence et ses habiletés, le rendant plus proactif et responsable vis-à-vis du milieu scolaire
- Développer, chez lui, des stratégies mieux adaptées aux exigences de l'école (respect des règles et objectifs d'apprentissage), tout en préparant et en soutenant sa réintégration en milieu scolaire
- Se concerter régulièrement afin de décider du moment opportun de la réinsertion sociale
- Impliquer et soutenir la participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant.

Au-delà des questions et enjeux de l'ouverture, de l'adaptation et de la complémentarité des réseaux, il y a lieu d'insister sur la priorisation d'une intervention précoce qui tienne compte du facteur de la pauvreté. L'éducation constitue un levier majeur pour lutter contre la pauvreté, à l'origine de trop fréquents retards de développement et d'entraves considérables à la réussite. Cette lutte doit cependant se faire dans des conditions précises, en utilisant des stratégies et des moyens adéquats.

Comme l'indiquent les résultats de nombreuses recherches et des recommandations de plusieurs instances internationales¹⁶, les

¹⁵ Ces **principes** sont les suivants : la réadaptation considère l'activité scolaire comme partie intégrante de sa programmation; l'intervention responsabilise les jeunes et leurs parents ; l'intervention est individuelle, respecte le rythme du jeune et met l'accent sur sa démarche plutôt que de se centrer sur les résultats ; le plan d'intervention constitue un outil commun précisant notamment les objectifs et stratégies à utiliser ; l'intervention s'amorce en planifiant, selon ses capacités, la réintégration du jeune dans le milieu scolaire ; les programmes réadaptation/scolarisation sont actualisés de façon souple et complémentaire, maintenant la continuité et la concertation.

¹⁶ Voir notamment les travaux de Rand (2008), OMS (2009) et les annexes 4 et 5.

investissements réalisés auprès des plus jeunes sont ceux qui ouvrent davantage la voie à la qualification et qui sont les plus porteurs d'effets durables.

À titre d'exemple, voici un avis récent qui cerne, à partir des données de la recherche, les conditions à mettre en place pour faire de l'école primaire un tremplin vers la réussite de même qu'un milieu qui s'assure d'instruire, de socialiser et de qualifier l'ensemble des élèves.

Selon les données probantes¹⁷, pour favoriser le développement approprié des enfants, voici les services qui seraient attendus de l'école primaire :

Extraits de l'Avis britannique (2008), du réputé *National Institute for Health and Clinical Excellence* (NICE) :

"Promoting children's social and emotional wellbeing in primary education"

All primary schools should:

Adopt a comprehensive "whole school" approach to children's social and emotional wellbeing

Support positive behaviours for learning and for successful relationships

Provide an emotionally secure and safe environment that prevents any form of violence

Support all pupils and, where appropriate, their parents or carers (including adults with responsibility for *looked after children*¹⁸)

Provide specific help for those children most at risk

Offer teachers training and support in how to develop children's social, emotional and psychological wellbeing

Put in place and evaluate mechanisms to ensure access to skills, advice and support

Work closely with child and adolescent mental health and other services to develop and agree local protocols.

¹⁷ Voir aussi une autre étude britannique basée sur des données probantes sur *Improving educational outcomes for looked-after children and young people*, 2009, produit par le Centre for Excellence and Outcomes in Children and Young People's Services (C4EO), sur le site : http://www.c4eo.org.uk/themes/vulnerablechildren/files/c4eo_improving_educational_outcomes.pdf. Aussi du C4EO, un avis sur : *Improving children's attainment through a better quality of family-based support for early learning*, 2009, à l'adresse Internet suivante: http://www.c4eo.org.uk/themes/earlyyears/familybasedsupport/files/c4eo_family_based_support_kr_1.pdf.

Par ailleurs, pour un site américain répertoriant les meilleures pratiques récentes reliées à la réussite scolaire, voir : http://www.promisingpractices.net/research_succeeding.asp?ref=ppntext.

¹⁸ *Looked after children* : enfants hébergés en famille d'accueil.

QUESTION 3 :

Êtes-vous d'avis que, dans votre domaine d'intervention ou d'expertise, les actions en matière d'accès à la réussite éducative s'exercent en synergie avec les politiques, les programmes ou les mesures sociales des autres secteurs (santé, services sociaux, emploi, etc.)?

Comme l'illustre l'adage « il faut tout un village pour élever un enfant », en éducation, la synergie n'est pas une option mais bien une nécessité. La transmission du langage, de la culture, des compétences, tout comme des modes d'insertion socioprofessionnelle constituent des volets complémentaires du cheminement de la vie d'une société.

Favoriser la réussite scolaire ou la qualification professionnelle, débute par une approche globale de la petite enfance¹⁹, puis par la *maturité scolaire* dès l'entrée en maternelle et se poursuit tout au long du développement. Une concertation de multiples partenaires (garderies, CSSS, organismes communautaires, hôpitaux, écoles, municipalités, employeurs, centres d'emploi) est absolument nécessaire au développement des individus tout comme à l'évolution d'une société.

En vue de l'accès à la réussite, selon les étapes de développement des enfants, plusieurs secteurs d'intervention ont à œuvrer avec davantage de synergie. Le survol qui suit tente de cibler des zones où l'amélioration pourrait être significative.

Synergie nécessaire en petite enfance

Dans le contexte actuel, on peut se réjouir de disposer, au Québec, de services de périnatalité d'assez bonne qualité et de la présence d'un programme provincial de soutien aux jeunes parents. Par ailleurs, avec plus de 69 000 signalements à la DPJ en 2009²⁰ et plus de 65% des enfants pris en charge par les DPJ en raison de négligence grave, on ne peut que s'inquiéter des conséquences (cognitives, sociales, émotionnelles) affectant le développement de ces enfants, en raison des séquelles de la maltraitance. Une concertation beaucoup plus soutenue sur les plans de la prévention et de la promotion serait nécessaire, impliquant notamment les secteurs des garderies, des CSSS, de la santé mentale.

Dans le cadre du projet de loi 7 (2009), instituant le fonds pour le développement des jeunes enfants, l'ACJQ proposait, dans son mémoire,

¹⁹ Voir : Organisation mondiale de la santé, *Comblent le fossé en une génération : instaurer l'équité en santé en agissant sur les déterminants sociaux de la santé*, Rapport final de la Commission des déterminants sociaux de la santé, OMS, octobre 2009.

²⁰ ACJQ, *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux*, 2009.

l'introduction au Québec, du modèle *Family to Family*, visant à implanter une forme de synergie qui vienne soutenir, dans leur propre communauté, les enfants en difficulté et leur famille, même si des mesures d'hébergement étaient requises.

Ce modèle, conçu par la Fondation Casey²¹, a été implanté²² afin de relever plusieurs des défis de la société contemporaine (offrir des services adaptés à des familles démunies, souvent toxicomanes, aux prises avec de la violence et des situations de négligence grave, dans un contexte où les familles d'accueil sont, par ailleurs, très difficiles à recruter).

En 2004, dans son numéro thématique sur les *Enfants, les familles et les familles d'accueil*, la prestigieuse revue d'analyse américaine consacrée au développement des enfants, *Future of Children*²³, soulignera la remarquable contribution de *Family to Family*, non seulement en rapport avec l'hébergement des enfants mais aussi comme ferment d'un renouveau des approches de protection.

Quatre principes caractérisent le crédo de *Family to Family* :

- la sécurité des enfants est suprême
- la place des enfants est au sein des familles
- les familles ont besoin de communautés fortes
- le système de protection des enfants a besoin du partenariat de la communauté et des autres systèmes pour permettre aux enfants de se réaliser personnellement et socialement.

La conception renouvelée de protection de *Family to Family* passe par :

- un réseau de familles ressources du quartier, sensibles aux dimensions culturelles et situées dans le milieu de vie de l'enfant (lui permettant de garder ses amis, de fréquenter son école et ses loisirs)
- une utilisation restreinte des soins institutionnels, de dépannage ou de foyers de groupe
- un nombre suffisant de familles ressources capables à tout moment d'accueillir un enfant qui doit être retiré de sa famille pour sa sécurité (ces familles, installées en réseau, peuvent notamment s'offrir du répit)
- un rôle complémentaire des familles ressources qui offrent du soutien et de l'accompagnement aux parents naturels (comme les parents leur font confiance, assez souvent ces familles deviennent des familles adoptives)
- une approche de travail d'équipe incluant non seulement la famille d'accueil mais plusieurs ressources de la collectivité.

Les 4 stratégies interactives de *Family to Family* comprennent :

- l'établissement de partenariats avec la communauté
- la prise de décision en équipe (incluant les partenaires communautaires clés) sur tout enjeu de placement, de déplacement ou d'orientation d'un enfant
- le recrutement, la formation et le soutien des familles ressources
- l'autoévaluation et le monitoring des données et des résultats.

²¹ Fondation pionnière, aux USA (depuis 1966), dans la recherche et la mise au point de formules innovantes pour les jeunes en difficulté et leurs familles.

²² Ce modèle, expérimenté depuis le début des années 1990, est désormais implanté dans plus de 60 villes américaines, situées dans une vingtaine d'États.

²³ *Future of Children, Children, Families and Foster Care*, Volume 14, no 1, winter 2004: http://futureofchildren.org/futureofchildren/publications/docs/14_01_ExecSummary.pdf.

En utilisant ces stratégies, des villes comme New York, Los Angeles ou Portland ont réussi, en peu d'années, non seulement à diminuer de moitié le nombre des enfants placés, mais à maintenir ensemble les fratries, à augmenter le nombre des réinsertions familiales, à abaisser le nombre de retours en placement ainsi que les durées de séjour, tout en accroissant le nombre des adoptions.

L'implantation de *Family to Family*, notamment dans un quartier de Montréal, a été proposée comme projet pilote par l'ACJQ²⁴ qui estime que ce modèle, déjà testé ailleurs, offre une forme relativement exemplaire du déploiement de la synergie indispensable aux familles éprouvant d'importantes difficultés.

Synergie nécessaire en matière de parcours scolaire

Le parcours des enfants en milieu scolaire et le niveau de diplomation au Québec sont préoccupants. Pour contrer l'absence de formation secondaire (ou professionnelle) complétée par plus de 30% des jeunes qui ont atteint 20 ans, le rapport du Comité Ménard²⁵ (2009) a tiré des leçons des meilleures pratiques hors Québec et proposé un plan d'action articulé qui précise notamment les zones de synergie à améliorer.

Comme exemple de synergie en matière de soutien au parcours scolaire, il faut reconnaître le travail remarquable réalisé par le Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS). Ce conseil a pour mission de prévenir l'abandon des études chez les jeunes du Saguenay-Lac-Saint-Jean au secondaire, au cégep et à l'université, par ses actions concertées tant au plan local que régional²⁶.

Si, malgré toutes les stratégies déployées, le taux de décrochage des jeunes fréquentant le milieu scolaire traditionnel est aussi important pour les jeunes des CJ, il devient essentiel d'élaborer des stratégies encore plus spécifiques et de prendre des moyens plus appropriés.

Synergie nécessaire entre les réseaux sociaux et éducatifs

Malgré la mise sur pied, il y a plus de cinq ans, de l'entente MSSS-MELS (*Deux réseaux, un objectif*), les réformes en cours, tant du côté scolaire que

²⁴ Une formation du modèle *Family to Family* a été donnée le 23 janvier 2009 aux gestionnaires des ressources d'accueil des CJ d'une majorité de régions du Québec par Mme Marcia Kennai, directrice des services aux enfants du Maryland et formatrice émérite de *Family to Family*. La faisabilité de l'implantation de ce modèle a été discutée et plusieurs régions se disaient prêtes à expérimenter celui-ci si elles disposaient des ressources nécessaires.

²⁵ Rapport du groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec, *Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, Montréal, 2009.

²⁶ Pour plus d'information, consulter le site du CRÉPAS : <http://www.crepas.qc.ca/index.php>. Présentation Power point de Michel Perron sur *Comment le Québec doit-il se mobiliser pour mieux soutenir les jeunes en difficulté à l'école et prévenir l'abandon scolaire?* (Colloque sur le passage à la vie autonome des jeunes en difficulté, organisé en juin 2009 par l'ACJQ) : <http://www.enap.ca/site/docs/Michel%20Perron.pdf>.

social (particulièrement du côté des réseaux locaux de services–CSSS) semblent avoir nui à la synergie entre ces réseaux et ont sérieusement retardé l'implantation d'une réelle complémentarité permettant la mise en place de plans d'intervention intégrés et efficaces.

De véritables actions concertées entre ces deux réseaux ne se retrouveraient actuellement que dans certaines localités et une minorité de régions²⁷. La réelle capacité de « mettre le client au centre des préoccupations » apparaît encore difficile à actualiser. Le niveau d'entente entre ces réseaux, à l'égard d'une même cible à atteindre, resterait donc très perfectible. Encore bien souvent, les besoins réels de la clientèle semblent se perdre dans les dédales administratifs.

C'est à se demander si présentement, pour concrétiser une réelle complémentarité, il ne faudrait pas tenter de :

- délimiter plus précisément les cibles à atteindre et convenir d'échéanciers serrés
- mettre en place des modes de communication rapides et efficaces
- s'assurer de disposer des ressources et des programmes nécessaires (en disposant des compétences et ratios professionnels requis)
- convenir d'outils performants à utiliser
- préciser les processus et mécanismes de fonctionnement, s'assurant d'une grande complémentarité
- agir, enfin, de façon concertée et rapidement (en déterminant bien les rôles de chaque intervenant) dans l'intérêt des enfants et des jeunes.

Recherchées : des municipalités qui œuvrent davantage en synergie

Le « projet éducatif » gagnerait grandement à être soutenu par le monde municipal. Les villes ont en effet un rôle non négligeable à jouer car elles disposent de leviers majeurs, notamment en matière d'habitation, de loisirs et de vie communautaire.

Des villes comme Coaticook ont implanté, il y a plus de vingt ans, des politiques familiales qui ont donné d'excellents résultats. Ces politiques ont notamment favorisé le soutien social et l'intégration de familles en difficulté.

Ce n'est pas en se concentrant principalement sur le dossier du recrutement de la main-d'œuvre que les municipalités pourront assurer le meilleur développement de leur ville. Les mesures qui favorisent le développement des enfants et des familles sont aussi celles améliorant les conditions de réussite ainsi que l'épanouissement personnel et le mieux-être collectif

²⁷ Il est à noter toutefois que la présence, dans certaines régions, d'*Équipes d'intervention jeunesse* (ÉIJ) dont la mission consiste à effectuer une coordination inter réseaux et organismes, dans la situation de jeunes présentant une grande complexité de besoins, a rendu de grands services et facilité l'offre de services adaptés et complémentaires.

(diminution de la violence, des infractions et crimes), tout en fournissant ainsi une main-d'œuvre bien qualifiée.

Synergie en matière d'insertion socioprofessionnelle

Autre secteur non négligeable où la synergie est nécessaire, celui de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Partant d'une recherche du ministère de la Sécurité du revenu²⁸, selon laquelle après leur sortie des CJ, près des trois quarts des jeunes hébergés se retrouveraient, 10 ans plus tard, sur l'aide sociale, l'ACJQ a créé le programme *Qualification des jeunes* (PQJ).

En raison des multiples ruptures et traumatismes subis au cours de leur vie, le PQJ ciblait, dès l'âge de 16 ans, les jeunes qui constituaient la frange la plus fragile et la plus à risque de marginalisation. Ces jeunes, au pronostic le plus sombre, étaient fortement passibles de devenir prestataires de l'aide sociale à 18 ans ou susceptibles d'aboutir sur la voie de l'itinérance ou de la criminalité.

Élaboré dans le sillage du programme *Solidarité Jeunesse*²⁹, le PQJ a misé surtout sur **trois stratégies** :

1. Constituer une équipe d'intervenants experts en matière de préparation au passage à la vie autonome et à la qualification en vue de l'insertion socioprofessionnelle ;
2. Intervenir précocement et intensivement auprès des jeunes ;
3. Les accompagner dans leur milieu au-delà de la frontière des 18 ans.

Les résultats³⁰ de l'évaluation du PQJ³¹ ont clairement démontré qu'il y a eu une amélioration considérable du profil des jeunes au cours de leur passage au PQJ³². Ainsi, la sévérité du profil a diminué considérablement, au fil du

²⁸ Ministère de la Sécurité du revenu, *Commencer sa vie adulte à l'aide sociale*, Québec, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, 1995.

²⁹ Le projet *Qualification des jeunes* était considéré comme un programme satellite du programme *Solidarité Jeunesse* parce qu'il poursuivait les mêmes objectifs d'intégration socioprofessionnelle auprès, toutefois, d'une clientèle de mineurs.

³⁰ Voir, de M. Goyette, Geneviève Chénier, Véronique Noël, Cécile Poirier, Marie-Noëlle Royer, Étienne Lyrette, *Comment faciliter le passage à la vie adulte des jeunes en centre jeunesse : Évaluation de l'intervention réalisée du projet d'intervention intensive en vue de préparer le passage à la vie autonome et d'assurer la qualification des jeunes des centres jeunesse du Québec*, ACJQ, 2006.

³¹ Quatre centres jeunesse ont participé à la réalisation du projet initial (2001-2005), rejoignant 80 jeunes très démunis de quatre régions différentes : Abitibi-Témiscamingue, Laval, Montréal et Outaouais. Le projet a été rendu possible grâce au soutien financier de partenaires externes aux centres jeunesse : le ministère de la Santé et des Services sociaux, le Fonds Jeunesse du Québec, le Fonds de lutte à la pauvreté par la réinsertion au travail et le Centre National de Prévention du Crime (programme fédéral relevant du ministère de la Justice). L'équipe du projet se composait d'une coordonnatrice et de huit éducateurs, soit deux par région participante, chacun assumant la prise en charge de dix jeunes.

³² Pour les composantes du programme PQJ, voir : ACJQ, *Guide d'application du PQJ*, Montréal, ACJQ, 2006. Les références suivantes donnent aussi un aperçu de stratégies gagnantes auprès de ces jeunes : K.E. Bolger et C.J. Patterson, *Peer relationships and self-*

temps, alors que les dispositions personnelles augmentaient au cours de la même période³³. L'intervention a définitivement et significativement servi à construire un espace d'acquisition de connaissances et de compétences qualifiantes et favorisé le développement d'une expérience de travail chez les participants.

Dès 2006, les CJ engagés dans l'actualisation PQJ estimaient ce modèle comme étant très pertinent pour conjuguer les efforts des réseaux impliqués auprès des jeunes adultes. Afin d'adopter une perspective d'intervention et un langage commun, ces CJ ont alors commencé à préparer des tables de travail régionales regroupant des représentants de tous les secteurs professionnels concernés par le passage à la vie autonome des jeunes en difficulté.

Différentes expérimentations dans le cadre du PQJ avaient déjà démontré la nécessité de s'attacher à des partenaires du réseau d'aide à la jeunesse quand il s'agit de préparer des jeunes en grande difficulté à s'engager dans la transition vers l'autonomie et la vie adulte. Les organismes jeunesse de la communauté ont été consultés et ceux-ci ont confirmé leur intérêt à conclure des partenariats pour l'accompagnement des jeunes vers l'autonomie.

Sur le plan national, l'ACJQ a déjà conclu un protocole d'entente avec le Collectif des Entreprises d'Insertion du Québec (CEIQ) et un autre avec le Réseau des Carrefours jeunesse-emploi du Québec (RCJEQ). Dans le cadre de cette dernière démarche, le RCJEQ a convenu de s'associer à la réalisation du projet « Plan de cheminement vers l'autonomie » (projet pilote actuellement en implantation).

La réalisation du projet de « **Plan de cheminement vers l'autonomie** » vise à garantir, pour chaque Québécois de 16 ans, à risque d'échouer son insertion socioprofessionnelle, de pouvoir être dirigé vers un service approprié (éventuellement le PQJ et/ou IDÉO).

Ce plan doit permettre :

- d'identifier concrètement les jeunes à risque d'échec scolaire ou de marginalisation
- de disposer, dans chaque région administrative du Québec, d'un partenariat formel réunissant les acteurs concernés par l'insertion socioprofessionnelle des jeunes
- de soutenir ces partenariats régionaux au moyen d'une perspective bien définie d'intervention, d'un langage et d'un outil communs
- d'amener les partenariats régionaux à mettre en place un dispositif intégré de réponses aux besoins locaux
- de doter les partenariats régionaux de processus communs et d'un système d'information permettant de cerner et de suivre les phénomènes liés à l'insertion des jeunes.

esteem among children who have been maltreated, Child Development, 1998, 69 (4): p.1171; J.E. Hocking et S.G. Lawrence, *Changing attitude toward the homeless: the effects of prosocial communication with the homeless*, Journal of social distress and the homeless, 2000, 9 (2): p.91-110.

³³ Voir le graphique sur l'évolution des scores standardisés obtenus à l'ACLSA entre les temps T-1 et T-7, et celui sur l'évolution des scores de sévérité du profil et des dispositions personnelles entre les temps T-1 et T-4, dans Martin Goyette *et al.*, *op. cit.* (2006).

Suite aux travaux du PQJ et à la mise en place de partenariats avec divers organismes et associations, un colloque sur le *Passage à la vie autonome des jeunes en difficulté* a été organisé par l'ACJQ en juin 2009³⁴.

En fait, le PQJ n'est qu'un exemple du rôle majeur que peuvent jouer les employeurs et le milieu économique afin de favoriser la qualification des jeunes. Plusieurs autres expériences ont été mises de l'avant pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle des jeunes³⁵. Il suffit d'examiner le bilan d'organismes comme le *Programme d'information sur le travail et la recherche d'emploi de Montréal* (PITREM) pour trouver des modèles intéressants de synergie (expériences de mentorat en industrie, des exemples de mobilisation d'entrepreneurs, de stages en milieu de travail, de parrainage en entreprise).

³⁴ L'ACJQ, en collaboration avec l'ÉNAP et de nombreux partenaires, a travaillé à l'élaboration et à l'organisation de ce premier colloque portant sur le passage à la vie autonome des jeunes en difficulté, les 4 et 5 juin 2009 au Cégep du Vieux-Montréal. Ce colloque qui a regroupé plus de 650 intervenants (dont des délégués internationaux) était intitulé, *Des liens maintenant pour l'avenir – Connecting Now for the Future*. Ce fut un lieu de rencontre et d'échange très apprécié par les différents acteurs des milieux d'intervention jeunesse et les employeurs intéressés à réfléchir sur les pratiques et les enjeux entourant le passage à la vie adulte des jeunes en difficulté (âgés entre 16 et 25 ans, qui, en plus d'avoir un retard scolaire, vivent souvent des échecs d'intégration). Pour les Actes du colloque : <http://www.enap.ca/site/docs/Michelle%20Dumont.pdf>.

³⁵ Le Centre jeunesse de Montréal – Institut universitaire (CJM-IU) a mis sur pied depuis plusieurs années des stratégies d'intégration. On y retrouve, par exemple, un programme spécifique consacré à la réinsertion sociale. Ce programme comporte des volets pour les 6-11 ans, 12-17 et 18-20, où œuvrent des éducateurs spécialisés de même que des experts en employabilité. Le CJM-IU dispose, par ailleurs, d'un programme de bourses d'études permettant, à chaque année, à de nombreux jeunes de ce CJ de parachever leur éducation.

QUESTION 4 :

Dans votre domaine d'intervention ou d'expertise, comment peut-on permettre aux familles et aux membres de la société civile de participer et de contribuer à l'amélioration de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion?

Dans le secteur d'intervention des CJ, on peut retrouver diverses possibilités de contribuer à l'éducation et à la réussite éducative.

On doit d'abord signaler le rôle important que jouent les familles d'accueil auprès des enfants et des jeunes qu'elles hébergent, à la demande des CJ. Non seulement offrent-elles un milieu d'appartenance, de développement et de stimulation, mais celles-ci sont aussi très soucieuses de la réussite scolaire (voir l'Annexe 2, les données de SOCEN). Malgré des retards scolaires considérables cumulés par les enfants confiés et des défis d'apprentissage parfois décourageants, ces parents persévèrent dans la recherche de moyens pour soutenir et encourager les enfants accueillis.

Plusieurs CJ bénéficient, par ailleurs, de la contribution de bénévoles pour l'aide aux devoirs de certains jeunes ou dans le cadre d'une initiation à des travaux en atelier.

Un secteur où l'engagement de « parrains » ou de « marraines » pourrait s'avérer intéressant, serait directement dans le milieu scolaire. Comme les parents des jeunes suivis par les CJ ont souvent eux-mêmes connu des mauvaises expériences dans leurs rapports avec l'école, ils ont tendance à peu s'impliquer ou à ne pas savoir comment composer avec ce milieu. Il pourrait y avoir là un important rôle à jouer de motivateur, d'*advocacy*, de représentant, de défenseur ou de médiateur.

L'engagement d'un adulte, idéalement familial ou à l'aise avec le monde de l'éducation, qui prendrait fait et cause pour un jeune et qui pourrait le guider, l'encourager et le suivre dans son parcours serait susceptible d'apporter une contribution significative.

En plus de ces diverses modalités d'accès à la réussite, on retrouve aussi un récent projet de l'ACJQ qui vise très spécifiquement l'accès à l'éducation.

Projet : Accès à l'éducation

Chapeauté par l'ACJQ au Québec et dans les autres provinces canadiennes par la Ligue pour le bien-être de l'enfance du Canada (LBEC), ce projet vise à faire connaître aux intervenants du réseau ainsi qu'aux parents et parents d'accueil l'existence des différents programmes d'épargne-études canadiens et québécois disponibles.

L'ultime objectif est d'inciter les parents et les familles d'accueil à souscrire à ces programmes pour le compte d'enfants pris en charge par notre réseau. Au cours de 2008-2009, une tournée de sensibilisation a été réalisée auprès de tous les acteurs concernés par l'importance de faire bénéficier les jeunes des CJ des avantages des différents programmes gouvernementaux de soutien financier pour la poursuite des études.

Par ailleurs, à l'instar des provinces de l'Alberta et de l'Ontario, l'ACJQ est à mettre en place, avec le concours du gouvernement du Québec et d'une institution financière, un dispositif en vertu duquel tous les jeunes confiés à des parents substituts, à long terme, seraient automatiquement inscrits au programme Bon d'études canadien (BEC).

QUESTION 5 :

À votre avis, la poursuite des efforts au regard de l'accès à l'éducation et de l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion implique-t-elle des interventions à d'autres égards ou des interventions d'une autre nature?

Il est essentiel d'aider les jeunes en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Il est nécessaire de se donner l'ensemble des moyens nécessaires pour faciliter cette réussite. En fait, le développement des compétences transversales doit être présent non seulement dans les disciplines enseignées mais aussi dans toute activité éducative (parascolaire, culturelle, récréative, etc.).

Le développement social et l'intégration des jeunes constituent une composante majeure de la réussite éducative. L'ensemble des partenaires impliqués (employeurs, animateurs d'activités, scolaires, etc.) doit être mis à profit pour assurer la cohérence et la complémentarité des interventions auprès des jeunes, dans un contexte de partenariat durable et suffisamment personnalisé. Cette inclusion vise à placer le jeune au centre de ses apprentissages, à développer l'estime de soi, à favoriser l'harmonie dans une école saine et sécuritaire et finalement, à développer les compétences sociales³⁶. Le but ultime de cette inclusion est de voir à ce que le jeune puisse accéder à sa vie adulte en toute confiance, en étant bien outillé.

L'inclusion exige de travailler sur un ensemble large de déterminants et de commencer très tôt. Comme vient de le souligner l'Organisation mondiale de la santé³⁷, le rôle des déterminants sociaux est majeur non seulement pour la santé mais pour l'ensemble du développement humain ainsi que pour la réussite scolaire et professionnelle. Il ne faut pas négliger, dans cette perspective, toutes les interventions qui peuvent venir favoriser le maintien à l'école et contribuer à la réussite (notamment des initiatives comme les petits déjeuners, l'aide aux devoirs...).

³⁶ Selon certaines commissions scolaires, malgré leur volonté de travailler en concertation et d'implanter des programmes souhaités par leurs partenaires (par exemple : sur la communication ou la maîtrise des comportements agressifs), les professeurs resteraient les maîtres des contenus et pourraient agir selon leur interprétation de la pertinence des contenus et des façons de les transmettre.

³⁷ Organisation mondiale de la santé, *Comblent le fossé en une génération : instaurer l'équité en santé en agissant sur les déterminants sociaux de la santé*, Rapport final de la Commission des déterminants sociaux de la santé, OMS, octobre 2009.

Il ne faut jamais oublier, par ailleurs, que les conditions de développement de la petite enfance sont tout à fait déterminantes. Le sous-développement du cerveau des enfants négligés en témoigne de façon extrêmement éloquente³⁸. Les conditions délétères de la pauvreté infantile et leur impact sur le développement cognitif, langagier et moteur sont très bien documentés (voir l'Annexe 3). Une action stratégique de longue haleine est nécessaire pour combattre ce vecteur d'échec et de marginalisation.

Dans les actions à prendre pour favoriser le développement ou le rattrapage de certains enfants, toutes les stratégies ne sont pas équivalentes. Les analyses de la Rand corporation sur les effets différentiels et sur les retombées des investissements sont plus que pertinentes lorsqu'il s'agit d'effectuer un choix stratégique d'intervention (voir l'Annexe 5).

Ayant déjà abordé, à la question 3, le domaine de l'insertion socioprofessionnelle, on ne reviendra pas ici sur ce secteur si ce n'est pour insister sur l'importance majeure d'utiliser avec les jeunes en difficulté, des approches « orientantes », expérientielles, motivantes, pratiques et interactives qui leur donnent un sentiment de réussite et de défi atteint.

³⁸ Le *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux, 2009* (*op.cit.*) note, en p.8 : « Nous savons que la négligence vécue par un enfant a des conséquences cognitives, physiques, comportementales et émotionnelles graves qui auront un impact toute sa vie. La négligence, qui nous est moins visible, cause des retards de développement importants. Il est d'ailleurs démontré que le cerveau des enfants négligés peut être jusqu'à 30 % plus petit que chez les autres enfants. Par conséquent, il est indispensable d'intervenir rapidement chez les très jeunes enfants. »

CONCLUSION

Les CJ sont conscients des défis éducatifs et sociaux qui confrontent les enfants et les jeunes dont ils s'occupent. Ils sont aussi conscients des problèmes de concertation, de synergie et de collaboration qui entravent la mise en place de services réellement complémentaires, visant à assurer aux jeunes en difficulté les qualifications et l'intégration sociale qui feront d'eux des citoyens et des parents compétents et responsables. Ils sont également conscients des défis considérables qui confrontent leurs partenaires des milieux scolaires et des contraintes limitant leurs moyens.

Les réponses à la consultation du Conseil supérieur de l'éducation auront permis de formuler, dans ce document, une partie des préoccupations des CJ. Une démarche qui trace véritablement *l'État et les besoins de l'éducation des enfants et des jeunes en CJ* reste cependant à parfaire. En effet, le sujet des déterminants de la réussite est vaste et il y a encore beaucoup à dire et surtout à faire. Plusieurs éléments, placés en annexe (sur la pauvreté, les investissements stratégiques), viennent toutefois apporter un complément aux propos formulés et proposer aussi des pistes à explorer.

Les CJ auront voulu insister, dans leurs réponses, en vue d'une plus grande qualification des enfants et des jeunes, sur :

- l'importance majeure des interventions précoces (notamment pour contrer les effets de la pauvreté)
- l'urgence de concrétiser enfin des mesures qui marchent et se basent sur des données probantes, notamment en matière de lutte à la pauvreté où il grand temps de dépasser les vœux pieux
- la nécessité d'une intervention renouvelée et véritablement complémentaire entre les CJ et les commissions scolaires, permettant, avec souplesse, l'accession à la réussite des jeunes en difficulté³⁹
- l'opportunité de renforcer les synergies qui sont à s'élaborer pour faciliter une meilleure insertion socioprofessionnelle des jeunes.

Sans renier les avancées de *l'Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation* de 2003 et sans reprendre ce qui a déjà été dit dans le document, un rappel, en fin de conclusion, de quelques-unes des orientations formulées antérieurement par le ministère de l'Éducation (*Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*, 1999) semble à propos, afin de rappeler certaines des croyances partagées par les CJ en regard de la «prise du virage du succès» pour les jeunes en difficulté⁴⁰ :

³⁹ Les commissions scolaires et le secteur de la réadaptation auront plus spécifiquement à élaborer, conjointement, une approche originale, rompant le *statu quo* et allant au-delà de la mise en parallèle des deux systèmes. Cette approche devra permettre une réelle conjugaison des démarches pédagogiques et de réadaptation, débouchant sur une vision commune et sur une stratégie intégrée d'intervention, au bénéfice de la qualification de l'ensemble des jeunes en difficulté.

⁴⁰ Comme beaucoup de choses ont déjà été écrites sur la réussite et sur les approches auprès de jeunes en difficulté, plusieurs documents antérieurs auraient aussi pu être cités ici,

Extraits d'Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire

L'orientation fondamentale qui doit guider toute intervention à effectuer dans le domaine de l'adaptation scolaire et qui doit mobiliser tous les partenaires se définit ainsi : Aider l'élève en difficulté à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation, de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. (p.17)

Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves en difficulté. (p.20)

Il importe que les établissements offrent des cheminements scolaires variés et adaptés aux intérêts et aptitudes de chaque élève, qu'ils favorisent l'accès aux profils de formation existants, particulièrement la formation professionnelle, et qu'ils facilitent le passage entre voies de formation. (p.21)

Le lien entre l'école et le marché du travail doit être mieux établi. Pour l'élève en difficulté, les choix qui concernent son orientation scolaire et professionnelle sont particulièrement difficiles et décisifs pour son avenir. Il importe qu'il soit accompagné pour effectuer des choix éclairés. Toutes les démarches nécessaires pour aider l'élève à réussir son parcours scolaire et accéder au marché du travail devraient faire partie de son plan d'intervention. (p.22)

La préparation au marché du travail, qu'il s'agisse de stages en milieu de travail, d'un programme d'insertion sociale et professionnelle ou d'autres moyens assurant la transition entre l'école et le marché du travail, devrait faire l'objet d'une attention particulière pour les enfants en difficulté. (p.22)

La qualification des élèves est un élément clé du virage du succès proposé par la réforme. Pour prendre ce virage, des adaptations, des choix sont nécessaires pour donner à l'élève en difficulté des chances égales de réussir. Le défi est d'importance et tous les paliers de l'organisation doivent être mis à contribution pour le relever. (p.22)

La socialisation des élèves demeure un objectif important de la mission de l'école. Cet objectif prend toutefois une signification particulière pour l'élève en difficulté. L'école constitue un des premiers lieux de la vie en société. Il est donc essentiel que l'élève différent y trouve sa place et s'y prépare à devenir un citoyen responsable, comme le font les autres de son âge. (p.25)

Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents, puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés. (p.25)

Considérer l'élève comme l'acteur principal de sa réussite. (p.25)

La Commission scolaire doit établir des modalités concrètes de collaboration avec ses partenaires externes, particulièrement ceux du réseau de la santé et des services sociaux. (p.28)

Les attentes sont grandes à l'endroit du milieu scolaire, mais elles ne doivent pas faire oublier le rôle important et les responsabilités qu'assument d'autres partenaires sociaux et économiques. Chacun doit apporter sa contribution pour améliorer les chances de réussite des jeunes en difficulté. (p.33)

notamment plusieurs passages de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation de 2001 sur *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*.

ANNEXES

- 1. Profil des enfants, jeunes et familles suivis en CJ**
- 2. Données de SOCEN sur la scolarisation des enfants des CJ en familles d'accueil**
- 3. Pauvreté, maltraitance et retard de développement**
- 4. Décrochage scolaire : le lien avec la pauvreté et la maltraitance**
- 5. Impacts des investissements effectués au bénéfice des enfants en difficulté**

1. Profil des enfants, jeunes et familles suivis en CJ

Données synthétiques descriptives tirées de : R. Pauzé, J. Toupin, M. Déry *et al.*, *Enfants, familles et parcours de services dans les centres jeunesse du Québec*, GRISE (Université de Sherbrooke avec la collaboration de l'UQAH et de l'UdeM), 2004.

Enfants de 0-5 ans et leur famille (p.19) :

À 90% ces enfants sont pris en charge pour négligence (LPJ)

Familles :

2/3 sont monoparentales et sur l'aide sociale (depuis 6 ans en moyenne)

1/2 des familles ont un revenu inférieur à 12 000 \$

1/2 des parents n'ont pas complété leur secondaire

2/3 présentent des problèmes d'adaptation (santé mentale, consommation d'alcool, de drogues)

1/5 des mères ont déjà attenté à leur vie

35% des parents ont présenté un diagnostic de dépression majeure au cours des derniers 6 mois

41% des parents disent se sentir incompetent dans l'exercice de leurs rôles parentaux

entre 35 et 45% ont subi de la maltraitance durant leur enfance

29% ont déjà été placés en milieu substitut au cours de leur enfance

Enfants :

46.4% présentent un retard de langage

plus de 1/2 (des 4 à 5 ans) présentent au moins un problème de comportement et 1/3 des comportements sexuels inappropriés

Enfants de 6-11 ans et leur famille (p.29-30) :

Près de 70% sont pris en charge en négligence, 14% en abus sexuels, 9% en abus physiques et 6% en problèmes de comportement

Familles :

2/3 sont monoparentales (depuis 49 mois en moyenne)

40% des parents n'ont pas complété leur secondaire

1/2 des parents vivent de l'aide sociale (depuis 8 ans en moyenne)

près des 3/4 ont un revenu inférieur à 20 000 \$/an

63% présentent un problème d'adaptation (santé mentale, consommation d'alcool, de drogues)

13% ont fait une tentative de suicide

29% ont eu une dépression majeure

entre 30 et 48% ont été maltraités durant leur enfance

Enfants :

34% présentent un retard scolaire

32% présentent de l'anxiété/dépression

33% ont des problèmes d'attention

42% des comportements délinquants

35% des comportements agressifs

1/3 manifeste des comportements sexuels inappropriés

1/4 aurait été victime d'abus sexuel

Adolescents suivis en CJ en vertu de la LPJ et de la LSSSS⁴¹ (p.76)

Deux adolescents sur trois (62,6 %) cumulent au moins une année de retard sur le plan scolaire

69,9 % des adolescents se situent au-dessus du seuil clinique pour l'un ou l'autre des problèmes de comportement mesurés : les problèmes les plus fréquents sont les comportements délinquants (51.3%) et les comportements agressifs (34.5%)

Un adolescent sur trois reconnaît présenter un diagnostic de troubles des conduites (34,1%)

Par ailleurs, 39,0 % des jeunes présenteraient un problème d'opposition et 33,2% manifesteraient des troubles des conduites, selon les parents

46.7% des adolescents, selon les adolescents eux-mêmes, et 63.3% des adolescents, selon les parents répondants, présentent au moins un diagnostic psychiatrique

33,1% des filles et 5.5% des garçons rapportent avoir été agressés sexuellement au cours de leur vie

Une proportion importante d'adolescents ont consommé de l'alcool (23,5 %) et de marijuana (27,5 %) à toutes les semaines au cours de la dernière année

En outre, il faut noter que plus du quart (28.6%) des jeunes consomment occasionnellement des hallucinogènes et un adolescent sur dix (11%) consomme occasionnellement de la cocaïne ou un produit dérivé

26,3 % des jeunes reconnaissent avoir consommé de l'alcool de façon excessive au moins une fois au cours de la dernière année

60.7% des jeunes fréquentent au moins une personne qui consomme régulièrement drogues ou alcool ; 31,2 % admettent fréquenter au moins une personne qui commet des délits et 32% des adolescents ont au moins un ami qui ne va plus à l'école

56,9 % des filles et 60,2 % des garçons qui ont eu un(e) chum/blonde ont vécu une ou des relations sexuelles complètes avec consentement. En ce qui concerne l'âge moyen auquel est survenue la première expérience avec pénétration, il est de 13,7 ans pour les filles et de 13,6 ans pour les garçons

31,7 % des filles ont déjà été enceintes et 18,6 % des garçons rapportent avoir mis une fille enceinte

8,8 % des filles disent avoir déjà fait de la prostitution

Données synthétiques comparatives tirées de : J. Toupin, R. Pauzé *et al.*, *La santé mentale et physique des adolescents québécois des Centres jeunesse : une étude de cas-témoin*, 2004 :

Famille : Les familles du **groupe CJ** sont plus susceptibles d'inclure :

des mères plus jeunes au moment de la première naissance de leur enfant

d'être non intactes ou recomposées

d'avoir un revenu très faible (plus du 1/3 ont un revenu familial inférieur à 20 000 \$)

de déménager plus souvent

de disposer d'un réseau social moins dense et moins diversifié

de bénéficier de l'assurance-emploi ou de la sécurité du revenu

d'être moins scolarisés

d'avoir été placé hors de leur famille au cours de leur enfance

d'exprimer de la détresse psychologique ou des traits antisociaux

d'avoir éprouvé des problèmes de consommation de drogue ou d'alcool au cours de la dernière année

de manifester un trouble mental au cours des derniers mois ou au cours de la vie

d'avoir un membre de sa famille qui a eu des démêlés avec la justice

⁴¹ LPJ : Loi sur la protection de la jeunesse; LSSSS Loi sur la santé et les services sociaux.

Adolescents : Les caractéristiques personnelles et psychologiques des adolescents suggèrent que **ceux des CJ** présentent plusieurs difficultés sérieuses (de 3 à 10 fois plus que le groupe témoin) :

- Un trouble intériorisé (10%)
- Une tentative de suicide (20%; 36% chez les adolescentes)
- Un trouble extériorisé (35 à 45%)
- Une consommation de drogue ou d'alcool plus de 3 fois/semaine
- Un placement antérieur en milieu substitut (40%; 50% chez les adolescentes)
- Un concept de soi beaucoup plus faible
- Une plus grande exposition, en milieu familial, à la violence verbale et physique
- Une plus grande victimisation sexuelle (10%; 30% chez les adolescentes)
- Une insertion sociale plus difficile (ceux des CJ fréquentent des jeunes s'attirant des ennuis dans une proportion de 4 à 8 fois supérieure aux jeunes du groupe de comparaison)

Un parcours académique plus difficile (des notes nettement plus faibles à un test de vocabulaire standardisé, des taux plus élevés d'abandon scolaire, d'intégration dans des classes spéciales et de retard scolaire -près des 2/3 ont doublé une année ou plus).

Données synthétiques comparatives tirées de : É. Yergeau, R. Pauzé et J. Toupin, *L'insertion professionnelle et l'adaptation psychosociale des jeunes adultes ayant reçu des services des centres jeunesse*, Intervention, n° 127, décembre 2007, 58-69 :

Caractéristiques des jeunes adultes des CJ avec placement et des jeunes du groupe témoin

Variables	Jeunes CJ/placés	Jeunes groupe/témoin
Jeunes n'habitant plus chez leurs parents	54.3%	16%
Sur le marché du travail ¹	50%	18.4%
Poursuivent leur formation	17.1%	77.5%
Inactifs au moment de l'entrevue	33%	4.1%
Bénéficiaires de l'assistance-emploi	11.4%	0%
Dépendance à l'alcool	17%	2%
Dépendance à la drogue	27.1%	2%
Période d'itinérance en cours d'année	16%	2%
Dépression majeure	23%	14%
Idéations suicidaires en cours d'année	13%	2%
Victimes d'abus sexuel en cours d'année	4.3%	0%
Comportements autodestructeurs	3%	1.4%
Problèmes relationnels avec le père	30%	12%

¹ :En dépit de leur nombre supérieur sur le marché du travail, les jeunes des CJ n'ont pas de revenu significativement plus élevé que les jeunes du groupe témoin; leurs emplois sont tous semi-spécialisés et donc relativement plus précaires; un grand nombre est à risque de marginalisation sociale.

2. Données de SOCEN sur la scolarisation des enfants des CJ en familles d'accueil



L'approche SOCEN au Québec :
Portrait de la situation scolaire des enfants et des jeunes placés en
famille d'accueil

Rapport destiné à l'Association des centres jeunesse du Québec
(ACJQ)

Document préparé par Béatrice Decaluwe, auxiliaire de recherche
Chercheurs : Marie-Andrée Poirier et Marie-Claude Simard

Octobre 2009

Au Québec, l'approche SOCEN a vu le jour au cours de l'année 2003, à la suite de l'intérêt manifesté par la Ligue pour le bien-être à l'enfance du Canada (LBEC) de diffuser cette approche à l'ensemble des provinces du Canada.

Par la suite, l'Association des centres jeunesse du Québec (ACJQ), après une consultation de ses membres, a décidé d'implanter comme projet pilote cette approche dans quatre centres jeunesse (CJ) : le CJ Outaouais, le CJ Batshaw, le CJ Chaudière-Appalaches et le CJ Bas-Saint-Laurent.

Le projet d'implantation et son évaluation ont été réalisés avec l'appui financier de la Stratégie nationale de prévention du crime (SNPC) du gouvernement du Canada, en collaboration avec le ministère de la Sécurité publique du Québec.

SOCEN est une approche d'intervention qui cherche à favoriser le développement « optimal » des enfants placés. Elle favorise le maintien d'un bon encadrement parental dans les milieux substituts afin d'assurer le bien-être de l'enfant. Le Cahier d'évaluation et de suivi (CÉS) est l'outil au cœur de l'approche SOCEN.

Le CÉS sert à identifier les besoins et les forces de l'enfant selon sept dimensions de développement (santé, éducation, identité, relations familiales et sociales, développement affectif et comportemental, présentation de soi et habiletés à prendre soin de soi). En fonction du groupe d'âge de l'enfant placé (0-12 mois, 1-2 ans, 3-4 ans, 5-9 ans, 10-11 ans, 12-15 ans, 16 ans et plus), un CÉS est complété par l'intervenant en compagnie de celui-ci et de sa famille d'accueil. Par la suite, les données recueillies dans le CÉS sont utilisées dans l'élaboration de la planification de l'intervention.

Données utilisées

Les données présentées sur l'éducation sont celles des enfants SOCEN engagés dans le projet au Temps 1. Elles sont tirées du CÉS complété par les intervenants et les parents d'accueil, en collaboration avec les enfants.

Afin d'alléger la présentation des tableaux, les données sont présentées sans décimales, ceci expliquant que certains pourcentages totaux sont différents de 100%.

Dimension développementale 2 : éducation

Cette dimension porte sur les expériences scolaires de l'enfant. Les questions de cette section visent à vérifier si l'enfant reçoit l'aide nécessaire pour assurer son succès scolaire et assurer la rencontre des besoins académiques. Les questions visent aussi à examiner si l'enfant a la possibilité d'acquérir des habiletés particulières et de participer à plusieurs activités scolaires et parascolaires.

Variables	SOCEN	
	5-9 ans	10 ans et plus
Le jeune a-t-il déjà doublé une année scolaire?	N= 90 Oui= 11% Non= 89 %	N= 160 Oui= 44 % Non= 56 %
Pour des raisons autres qu'une progression normale d'un niveau à l'autre, combien de fois le jeune a-t-il changé d'école depuis sa naissance?	N=87 Jamais= 26% 1 ou 2x = 62% 3 ou 4x = 10% 5 à 7 x = 1% 8 fois ou plus= -	N=162 Jamais= 17 % 1 ou 2x = 48 % 3 ou 4x = 27 % 5 à 7 x = 6 % 8 fois ou plus= 1 %
Le jeune a-t-il été soumis à un test de dépistage de problèmes liés à l'apprentissage?	N=90 Oui= 46% Non= 44% En attente d'une évaluation= 10%	N=161 Oui= 48 % Non= 48 % En attente d'une évaluation= 4 %

Variables	SOCEN	
	5-9 ans	10 ans et plus
Le jeune reçoit-il une aide spécialisée à cause d'un trouble physique, émotif, comportemental ou d'un autre trouble qui lui nuit dans sa performance scolaire?	N= 90 Oui= 42% Non= 58%	N= 160 Oui= 42 % Non= 58 %
À quelle fréquence vérifiez-vous ses devoirs ou l'aidez-vous à les faire?	N=74 Rarement ou jamais=- Moins d'une fois par mois= - Une ou quelques fois par mois= - Une ou quelques fois par semaine= 4% Tous les jours= 96%	N= N/A—

Variables	SOCEN	
	5-9 ans	10 ans et plus
Dans quelle mesure est-il important pour vous que le jeune ait de bonnes notes à l'école?	N=90 Très important=58% Important= 36% Quelque peu important=6% Pas important= 1%	N=157 Très important= 65 % Important= 29 % Quelque peu important= 5 % Pas important= 1 %
Jusqu'où espérez-vous que le jeune ira dans ses études?	N=89 Primaire= - Secondaire= 7% Études dans un collège communautaire, un CEGEP ou une école des sciences infirmières= 8% École de métiers, école technique, formation professionnelle= 12% Études universitaires= 67% autre= 6%	N=156 Primaire= 1 % Secondaire= 13 % Collège communautaire, CEGEP ou école des sc. infirmières= 13 % École de métiers, école technique, form. profess.= 28% Études universitaires= 42 % Autre= 3 %

Variables	SOCEN	
	5-9 ans	10 ans et plus
À quelle fréquence parlez-vous avec le jeune de ses travaux scolaires ou de son comportement en classe?	N=90 Tous les jours= 89% Une ou quelques fois par semaine= 9% Une ou quelques fois par mois= 1% Moins d'une fois par mois ou rarement= 1%	N=159 Tous les jours= 77% Une ou quelques fois par semaine= 18% Une ou quelques fois par mois= 4% Moins d'une fois par mois ou rarement= 1%
À quelle fréquence parlez-vous avec le jeune de ses amis ou de ses activités scolaires?	N=88 Tous les jours= 70% Une ou quelques fois par semaine=25% Une ou quelques fois par mois= 1% Moins d'une fois par mois ou rarement= 3%	N=159 Tous les jours= 64 % Une ou quelques fois par semaine= 30 % Une ou quelques fois par mois= 4 % Moins d'une fois par mois ou rarement= 2 %
Le jeune a-t-il changé d'école dans les 12 derniers mois pour des raisons autres qu'une progression normale?	N=91 Oui= 15 % Non= 73% Sans objet, pas à l'école= 12%	N=157 Oui= 13 % Non= 86 % Sans objet, pas à l'école= 1 %

Variables	SOCEN	
	5-9 ans	10 ans et plus
Le jeune a-t-il accès à un ordinateur à la maison?	N=94 Oui= 80% Non= 20%	N=158 Oui= 70 % Non= 30 %
Le jeune a-t-il accès au réseau internet à la maison?	N=82 Oui= 61% Non= 39%	N=144 Oui= 60 % Non= 40 %
À quelle fréquence aidez-vous le jeune ou l'encouragez-vous à écrire (ou s'il est plus jeune, à faire semblant d'écrire)?	N=91 Jamais ou rarement= 3% Moins d'une fois par mois= 1% Une fois par mois= - Quelques fois par mois= 3% Une fois par semaine= 4% Quelques fois par semaine= 18% Tous les jours= 70%	N/A <i>Cette question n'a été posée qu'aux parents d'accueil des enfants de 5 à 9 ans</i>

Variables	SOCEN	
	5-9 ans	10 ans et plus
Le jeune a-t-il doublé une année dans les douze derniers mois?	N=42 Oui= 24% Non= 76%	N=126 Oui= 11 % Non= 89 %
Comment diriez-vous que le jeune réussit dans son ensemble?	N=81 Très bon ou bon= 35% Dans la moyenne= 33% Faible ou très faible=32%	N=163 Très bon ou bon=31% Dans la moyenne=35% Faible ou très faible= 34 %
Combien de jours le jeune a-t-il été absent de l'école au cours des douze derniers mois?	N=92 Aucune journée= 9.8% 1-3 jours= 48.9% 4-6 jours= 15.2% 7-10 jours= 9.8% 11-20 jours= 6.5% + de 20 jours= 6.5% N'a pas fréquenté l'école au cours des 12 derniers mois= 3.3%	N=163 Aucune journée= 11% 1-3 jours= 45 % 4-6 jours= 23 % 7-10 jours= 9% 11-20 jours= 6 % + de 20 jours= 6 % N'a pas fréquenté l'école au cours des 12 derniers mois= —

Variables	SOCEN	
	5-9 ans	10 ans et plus
Pour quelle raison principale le jeune a-t-il été absent de l'école?	<p>N=83</p> <p>Maladie=57%</p> <p>Problème de température=-</p> <p>Problème avec l'enseignant= -</p> <p>Problème avec des enfants à l'école= 1%</p> <p>RDV chez le médecin ou le dentiste= 10%</p> <p>RDV chez un professionnel de la santé mentale= 1%</p> <p>Remplir le CÉS=-</p> <p>Rencontre avec le TS ou intervenant du jeune= 1%</p> <p>Problème de transport= 2%</p> <p>Visite supervisée= 4.8%</p> <p>Vacances familiales= 4%</p> <p>Craintes liées à l'école= 1%</p> <p>Suspension temporaire= 4%</p> <p>Suspension permanente= -</p> <p>Comparution devant la cour= 1%</p> <p>Autre= 13%</p>	<p>N=144</p> <p>Maladie= 54 %</p> <p>RDV chez le médecin ou le dentiste= 10 %</p> <p>RDV chez un professionnel de la santé mentale= 1%</p> <p>Rencontre avec le TS ou intervenant du jeune= 6 %</p> <p>Problème de transport= 1 %</p> <p>Visite supervisée= 1%</p> <p>Vacances familiales= 2 %</p> <p>Suspension temporaire= 5%</p> <p>Comparution devant la cour= 6 %</p> <p>Autre= 14 %</p>

Variables	SOCEN	
	5-9 ans	10 ans et plus
Au cours des 12 derniers mois, combien de jours le jeune a-t-il été suspendu de l'école?	N=92 Jamais= 90% Une ou deux fois=5% 3 ou 4 fois= 2% 5 fois ou plus= 2%	N=162 Jamais= 75% Une ou deux fois=15% 3 ou 4 fois= 4 % 5 fois ou plus= 7 %
Le jeune s'est-il fait renvoyer de l'école au cours des douze derniers mois?	N=91 Oui= 2% Non= 98%	N=151 Oui= 4% Non= 96%
En ce qui a trait à l'attitude du jeune envers l'école, à quelle fréquence a-t-il/elle hâte d'aller à l'école?	N=86 Presque jamais= 11% Rarement= 4% Parfois= 7% Souvent= 17% Presque toujours= 62%	N/A <i>Cette question n'a été posée qu'aux parents d'accueil des enfants de 5 à 9 ans</i>
Lorsque le jeune a un examen, comment se prépare-t-il?	N/A <i>Cette question n'a été posée qu'aux parents d'accueil des jeunes de 10 à 15 ans</i>	N=149 Très bien ou bien= 33% Assez bien= 38% Mal ou très mal=26% Sans objet= 3%

Variables	SOCEN	
	5-9 ans	10 ans et plus
À quelle fréquence parlez-vous avec le jeune de ses projets d'avenir?	N/A <i>Cette question n'a été posée qu'aux parents d'accueil des jeunes de 10 ans et plus</i>	N=161 Tous les jours= 6 % Une ou quelques fois par semaine= 35% Une ou quelques fois par mois= 40% Moins d'une fois par mois ou rarement= 19%
Si j'ai des problèmes à l'école, mes parents d'accueil sont prêts à m'aider	Idem	N=155 Toujours ou la plupart du temps= 92 % Quelques fois= 3 % Rarement ou jamais= — Aucune problème à l'école= 6 %
À quelle fréquence tes parents d'accueil vérifient-ils tes devoirs ou t'aident-ils à les faire?	Idem	N=152 Toujours ou la plupart du temps= 73 % Quelques fois= 15% Rarement ou jamais= 11 %
Que penses-tu de l'école?	Idem	N=162 J'aime beaucoup l'école= 27 % J'aime bien l'école= 33% J'aime un peu l'école= 26 % Je n'aime pas beaucoup l'école= 7 % Je déteste l'école= 7 %

Variables	SOCEN	
	5-9 ans	10 ans et plus
Est-il important pour toi d'avoir de bons résultats?	Idem	N=160 Très important= 66 % Important= 31 % Peu/pas Important = 3 %
Jusqu'où espères-tu te rendre dans tes études?	N/A <i>Cette question ne s'adresse qu'aux jeunes de 10 à 15 ans</i>	N=148 Premier cycle/intermédiaire de l'école secondaire= 3% Diplôme d'études secondaires= 10 % École de métiers, de formation technique ou de formation professionnelle= 19% Collège communautaire, CEGEP, programme d'apprentissage=20% Grade universitaire= 26% Plusieurs grades universitaires= 12 % Je ne sais pas= 10 % Autre= 1%
Jusqu'où as-tu l'intention de te rendre dans tes études?	N/A <i>Cette question ne s'adresse uniquement qu'aux jeunes de 16-17 ans</i>	N= 22 Sans diplôme d'études secondaires= 9% Diplôme d'études secondaires= 18% École de formation professionnelle ou technique (post-secondaire)= 36% Collège communautaire, CEGEP, programme d'apprentissage= 18% diplôme universitaire= 14% plus d'un diplômes universitaires= 5%

Dimension développementale 2 : Réalisation des objectifs liés à l'éducation		
Variables	SOCEN	
	5-9 ans	10 ans et plus
Le rendement scolaire du jeune correspond à ses habiletés	N=91 Son rendement correspond à ses habiletés= 69% Son rendement est quelque peu en dessous de ses habiletés= 23% Son rendement est sérieusement en dessous de ses habiletés= 8%	N=159 Son rendement correspond à ses habiletés= 57 % Son rendement est quelque peu en dessous de ses habiletés= 39 % Son rendement est sérieusement en dessous de ses habiletés= 5 %
Le jeune acquiert des habiletés et des intérêts particuliers	N=92 Plusieurs= 45% Quelques-uns= 36% Peu= 14% Aucun= 5%	N=159 Plusieurs= 28 % Quelques-uns= 53 % Peu= 16 % Aucun= 4 %
L'enfant est heureux à l'école <i>Cette question a été posée aux parents d'accueil et/ou intervenants des enfants de 5 à 9 ans</i>	N=89 Toujours ou presque toujours= 61% Habituellement= 33% Parfois= 3% Rarement ou jamais= 3%	
Une attention suffisante est accordée à la planification des études du jeune <i>Cette question a été posée aux intervenants des jeunes de 10 ans et plus</i>		N=157 Satisfaisant= 82% Insuffisant= 17% Peu ou pas de planification= 2 %

3. Pauvreté, maltraitance et retard de développement

Les liens entre la pauvreté et la maltraitance des enfants sont connus depuis longtemps et dès le début des années 1970¹, ces liens ont été très clairement documentés.

Depuis la publication de l'étude d'incidence de Sedlak *et al.* (1996)², on sait que les enfants des familles dont le revenu est de moins de 15 000 \$ (comparativement à ceux dont les familles gagnent 30 000 \$), ont 45 fois plus de risque d'être négligés, 16 fois plus de risque d'être victimes d'abus physique et 17 fois plus de risque d'être victimes d'abus sexuel. De fait, les ressources financières limitées constituent, de loin, le facteur de risque le plus documenté par les recherches sur la négligence familiale.

Parmi les multiples impacts répertoriés de la maltraitance³ (incluant l'abus et la négligence), on constate notamment des **liens importants entre la pauvreté et les retards de développement, les problèmes relationnels et d'attachement, les difficultés importantes de socialisation, les troubles du comportement, l'absentéisme scolaire, les retards académiques, le décrochage, les grossesses à l'adolescence, la consommation de drogue, la délinquance et la criminalité, les problèmes de santé mentale, la transmission de la violence et des comportements agressifs, l'itinérance, les difficultés d'insertion socioprofessionnelle.**

On sait toutefois que la lutte à la pauvreté et des interventions ciblées donnent d'excellents résultats et que les investissements bien ciblés affichent des rapports coût/bénéfice remarquables (voir les *Impacts économiques des investissements effectués au bénéfice des enfants en difficulté*).

Au Québec (parmi les dix provinces canadiennes, le Québec se maintient, avec Terre-Neuve et le Nouveau-Brunswick, dans le peloton de celles qui affichent les taux de faible revenu les plus élevés⁵), dès 1991, le Rapport Bouchard (Groupe de travail pour les jeunes) soulignait déjà que :

« la pauvreté des parents, surtout des jeunes et des mères de famille monoparentale, est fortement associée à l'ensemble des problèmes graves vécus par les enfants. La pauvreté détermine en grande partie la qualité du logement et du quartier. Elle accentue le degré d'isolement et de dépendance des parents vis-à-vis des ressources, qu'elles viennent à percevoir comme méprisantes, blâmantes et humiliantes. Elle les empêche d'utiliser certains services comme les services de garde. Elle affecte leur santé et celle de leurs enfants. Par exemple, elle augmente les risques d'anémie due à la mauvaise alimentation des enfants, une condition affectant fortement le rendement intellectuel⁶. »

À Montréal, les liens entre la pauvreté et le retard de développement durant la petite enfance ont été explorés sérieusement, il y a près de quinze ans. En 1995, les études de 1,2,3 GO, dans certains quartiers défavorisés, constatent que **jusqu'à 54%⁷ des jeunes enfants (0-2 ans) présentaient des retards de développement significatifs**. J. Moreau (2001), évaluant, au moyen du *Bayley*, le développement de jeunes enfants, en CLSC et en CJ, obtiendra respectivement 42% de retards en CLSC et 47% en CJ⁸.

En revenant sur la *Convention relative aux droits des enfants*, dans laquelle le Canada s'était engagé à éliminer la pauvreté chez les enfants avant l'an 2000, M. Luc Malo fait, en 2004, un constat d'échec cuisant. Il estime que le Québec a complètement raté l'objectif d'une réduction significative de la pauvreté chez les jeunes familles, tel que le souhaitait le Rapport Bouchard. En plus de souligner le

caractère souvent intergénérationnel de la pauvreté et son effet dévastateur tant sur la scolarisation des jeunes que sur l'insertion au travail, M. Malo rappelle que :

« Les liens étroits entre la pauvreté et la détresse des enfants sont évidents et ont été largement démontrés, tant par des recherches scientifiques que par le vécu quotidien des enseignants et des intervenants du secteur de la santé et des services sociaux. Les taux de prévalence, notamment de prématurité, de retard de croissance intra-utérine et de maladies infantiles, de difficultés d'attachement, d'apprentissage et de socialisation, de signalements à la protection de la jeunesse pour négligence, abus et délinquance, sont nettement plus élevés dans les milieux défavorisés⁹. »

M. Pierre Fortin (2008)¹⁰, qui a estimé à 500 000 \$ la facture pour chaque décrocheur au secondaire, constate qu'en dix ans, le taux de pauvreté du Québec a chuté de 40%. Il conclut cependant que si la lutte à la pauvreté a donné de bons résultats, il reste encore des trous béants à combler, car il reste environ 875 000 personnes pauvres au Québec (chiffre qui risque d'augmenter davantage avec la présente récession).

Références :

¹ Voir: J.M. Giovannoni & A. Billingsley, *Child neglect among the poor: a study of parental adequacy in families of three ethnic groups*, Child Welfare, 1970, 49 (4), 196-204.; aussi, C. Dyson, *Poverty and child maltreatment*, National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC), 2008.

² A.J. Sedlak & D.D. Broadhurst, *The third national incidence study of child abuse and neglect (NIS-3)*, Washington, Government Printing Office, 1996.

³ Voir, entre autres : Agence de la santé publique du Canada, Centre national d'information sur la violence dans la famille, Les conséquences de la violence faite aux enfants : guide de référence à l'intention des professionnels de la santé. Pour des références plus récentes, voir C.T. Wang & J. Holton, *Total estimated cost of child abuse and neglect in the United States*, Prevent Child Abuse America, Pew Foundation, 2007.

⁴ Wang et Holton (2007), *op.cit.*

⁵ Institut de la statistique du Québec, *Portrait social du Québec –données et analyses 2001*, Québec, ISQ, 2002, p.336.

⁶ Rapport du Groupe de travail pour les jeunes, *Un Québec fou de ses enfants*, Québec, MSSS, 1991, p.42.

⁷ Le retard de développement, dans la population générale, est de l'ordre de 15%.

⁸ J. Moreau, C. Chamberland *et al.*, *Transmission intergénérationnelle de la maltraitance*, IRDS, Rapport de recherche du CQRS, octobre 2001.

⁹ L. Malo, *Conclusion* dans *Une juste place pour tous les enfants –Plaidoyer pour l'action*, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2004, p.186.

¹⁰ La Presse, le 20 décembre 2008.

4. Décrochage scolaire : le lien avec la pauvreté et la maltraitance

Comme l'a rappelé M. Jacques Ménard (*Savoir pour pouvoir : entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*, 2009), le coût du décrochage scolaire est majeur. Le manque à gagner pour la société québécoise totalise, par cohorte de décrocheurs, 1,9 milliard de dollars en valeur actualisée.

Le rapport percutant du *Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec* souligne avec raison la complexité de ce problème et la présence de nombreux déterminants. Il reconnaît toutefois d'emblée que s'attaquer au décrochage, c'est s'inscrire dans la problématique plus large de la lutte à la pauvreté.

La source des difficultés scolaires des enfants, bien avant d'être attribuable aux méthodes pédagogiques, dépend, de façon considérable, de l'environnement familial. Selon le *Child Poverty Action Group* (2007)¹, **dès l'âge de trois ans, les enfants des familles démunies accusent un retard allant jusqu'à huit mois sur le plan du vocabulaire et neuf mois sur le développement social et éducatif. Cette même source constate, qu'à l'adolescence, le retard est de deux années scolaires, un retard pratiquement insurmontable et directement relié au décrochage².**

Voulant répondre à la question « **Quelles caractéristiques familiales ont le plus d'incidence sur le taux de réussite scolaire des enfants** », l'Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes³ (ELNEJ) a évalué la réussite scolaire de plus de 4 000 enfants de 6 à 11 ans. Cette étude conclut que le statut socio-économique (SSE) joue un rôle direct et déterminant.

Un faible niveau SSE est en lien avec la dépression, l'isolement social et le peu de réussite. On y affirme même que « l'amélioration de la dynamique familiale ne peut pas, à elle seule, permettre de surmonter une situation défavorable. »

L'étude conclut que pour améliorer le rendement scolaire, il est important, pour toutes les familles, de disposer de ressources économiques suffisantes. Elle ajoute que la qualité générale de la vie familiale est, directement et indirectement, fortement tributaire du bien-être économique.

Les auteurs de l'étude ayant constaté l'incidence de la dépression parentale sur la dynamique familiale, suggèrent que des interventions ciblent plus spécifiquement les parents eux-mêmes.

La Presse (2009)⁴, dans un article intitulé, *La dépression frappe davantage les pauvres*, rapporte que selon l'Institut canadien d'information sur la santé (ICIS), les pauvres sont à 85% plus susceptibles que les riches d'être hospitalisés pour dépression (étude basée sur un échantillon de 8,5 millions de Canadiens de 15 à 64 ans).

Les connaissances sur la *maturité scolaire à l'entrée à l'école* sont en élaboration depuis longtemps. Déjà en 1998, selon le bulletin de recherche

appliquée de Ressources humaines Canada⁵, basé sur l'importante cohorte de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants (ELNE), on pouvait dépister les enfants de quatre et cinq ans qui éprouvaient des difficultés susceptibles de leur causer des problèmes à leur entrée à l'école.

On savait notamment qu'un bon départ à l'école améliore la probabilité que les enfants aient une bonne opinion d'eux-mêmes, qu'ils terminent leurs études secondaires et qu'ils trouvent et conservent un emploi.

On connaissait également, à partir du modèle de Doherty, les cinq composantes de la préparation à l'école : le bien-être physique, le développement moteur approprié, la santé émotive, l'approche positive des expériences nouvelles, la connaissance et les compétences sociales. Ces composantes se retrouvent plus rarement chez les enfants pauvres et moins encore chez les enfants maltraités ou négligés.

Le lien entre la pauvreté et le comportement négatif des garçons avait déjà été très nettement établi, dès 1969, lors de la première publication de l'étude longitudinale de Cambridge qui avait été réalisée auprès de 400 enfants de huit ans du quartier St-Paul à Londres. West⁶, a alors démontré en se basant sur les sociogrammes des enfants et les avis des professeurs, qu'on pouvait notamment prédire, dès l'âge de huit ans, ceux qui deviendraient délinquants plus tard. Les enfants, qualifiés de *handicapés sociaux*, en raison du niveau social et des revenus de leur famille, obtenaient presque systématiquement les cotes négatives, tant en rapport avec leur fonctionnement cognitif que comportemental.

Vitaro (2005) a clairement établi, par la suite, les liens entre le fonctionnement scolaire durant la petite enfance et l'abandon scolaire à l'adolescence⁷. Constatant que les décrocheurs scolaires sont davantage susceptibles de devenir prestataire du bien-être social ou de l'assurance chômage, d'éprouver des problèmes de santé physique ou mentale, de consommer de la drogue, de commettre des crimes et d'avoir eux-mêmes des enfants qui décrocheront de l'école, Vitaro retrace à leurs problèmes préscolaires la source des difficultés d'adaptation ultérieures.

C'est souvent en raison de facteurs personnels, de troubles du langage, de déficits de l'attention et de difficultés de reconnaître des signes, détectables avant l'âge de six ans que les décrocheurs connaîtront ultérieurement des difficultés sur le plan académique⁸. Vitaro constate que la scolarité des parents et leur attitude négative envers l'école constituent de très bons prédicteurs de l'échec scolaire. Cependant le statut socio-économique de la famille demeure un des indicateurs les plus puissants qui soit lié au décrochage.

La Fondation britannique Joseph Rowntree⁹ (2008) a examiné les impacts économiques de la pauvreté des enfants dans les pays de l'OCDE et ses conséquences sur la santé, l'éducation, l'emploi, le comportement, le fonctionnement familial, les finances personnelles et l'estime de soi. Elle rapporte qu'aux USA, selon Holzer (2007), on estime le coût de la pauvreté des enfants à environ 500 milliards par an, soit 4% du PNB; cet estimé tient en compte notamment la perte de productivité et les coûts du crime et de la santé.

On a aussi confirmé, une nouvelle fois, le lien entre la pauvreté et la négligence de même que celui avec le placement des enfants. Le rôle du stress et de l'isolement parental a été clairement identifié, ainsi que la faible estime de soi des enfants pauvres.

Si les risques de décrochage augmentent avec le nombre de facteurs de risque présents chez un jeune, la pauvreté et la maltraitance jouent un rôle de tout premier plan. Sans lutter contre ces causes déterminantes, il sera extrêmement difficile de diminuer significativement le décrochage scolaire.

Références :

- ¹ S'appuyant sur les données du *User's Guide to Second Millenium Cohort Study*, de l'Institute for Longitudinal Studies, 2007.
- ² Voir aussi : *La pauvreté et le retard scolaire des adolescents*, Guitéf.
- ³ Ressources humaines Canada, *Édition spéciale sur le développement de l'enfant*- mars 1999 : www.hrsc.gc.ca .
- ⁴ M. Perreault, *La dépression frappe davantage les pauvres*, La Presse, 25/02/2009.
- ⁵ Ressources humaines et développement de compétences Canada, *Le meilleur départ: la maturité scolaire à l'entrée à l'école*, bulletin de recherche appliquée, 4(10, mai 1998.
- ⁶ D.J. West, *Present conduct and future delinquency: first report of the Cambridge study in delinquent development*, International Universities Press, 1969.
- ⁷ F. Vitaro, *Linkages between early childhood, school success and high school completion*, Encyclopedia of Early Childhood Development, 2005.
- ⁸ S.S. Daniel *et al.* ont établi un lien entre le décrochage, la difficulté de lecture et le suicide ; voir : S.S. Daniel *et al.*, *Suicidality, school dropout and reading problems among adolescents*, Journal of Learning Disability, 2006, 39, 507-514 : <http://ldx.sagepub.com>.
- ⁹ J. Grigg & R. Walker, *The costs of child poverty for individuals and society: a literature review*, oct. 2008, J. Rowntree Foundation.

5. Impacts des investissements effectués au bénéfice des enfants en difficulté

Investir dans les services aux enfants, particulièrement pour le bénéfice des jeunes enfants, peut être un placement extrêmement rentable. Les études de la Rand Corporation ont établi, pour ces investissements, des ratios coût/bénéfice allant de 1.80 à 17.07.

Les recherches les plus récentes (2008)¹ sur les retombées économiques des politiques concernant le développement des enfants en difficulté sont très explicites sur le **rôle stratégique des investissements dans ce secteur. Les nouvelles connaissances (notamment neurobiologiques) éclairant le développement des enfants, utilisées par les récentes analyses coût/bénéfices, jettent désormais une lumière renouvelée sur les effets et la rentabilité des services aux enfants.**

La Rand Corporation², un *think tank* réputé, fondé en 1945 pour améliorer les politiques et processus décisionnels par la recherche et l'analyse, a clairement établi, depuis plus de dix ans, principalement par des analyses d'ordre économétrique, la rentabilité des investissements consentis pour venir en aide aux jeunes enfants en difficulté³.

Dans un récent sommaire de recherche (2008)⁴, Rand précisait les apports spécifiques⁵ de la théorie du capital humain pour documenter les retombées de l'intervention auprès des jeunes enfants en difficulté. Parallèlement, Rand chiffrait précisément les rendements des investissements consentis dans la petite enfance⁶.

Tout un corpus d'études évaluatives démontre clairement que les effets des programmes s'adressant aux jeunes enfants en difficulté non seulement remboursent les coûts qui y sont investis mais amènent un retour sur l'investissement qui pourrait faire pâlir bien des investisseurs privés et publics.

RAND arrive même à établir un ratio coût/bénéfice pour chacun des projets analysés et à déterminer les conditions favorisant la rentabilité des investissements. RAND éclaire, par ailleurs, les modes d'allocation des ressources selon que ceux-ci se basent sur les besoins (*need based*), les résultats (*outcome based*), l'efficacité (*effectiveness based*), l'épargne (*cost-saving based*) ou le bénéfice marginal net (*marginal net benefit based*).

Se fondant sur ces études, RAND conclut qu'une politique efficiente des services à l'enfance doit prévoir un continuum de services plutôt qu'une seule approche de « bonne pratique » trop pointue, en choisissant toutefois les types de services ou de programmes selon leur niveau économique de rendement optimal.

Une nouvelle étude conjointe de RAND et de Casey⁷ (2008) reprend, en plus de détails, les avancées présentées ci-haut. Celle-ci conclut⁸ que l'investissement social auprès des enfants et des familles en difficulté n'est pas effectué à leur seul bénéfice car il s'agit là, à proprement parler, d'une stratégie de développement social et économique.

Le « meilleur » programme est établi en sélectionnant celui qui produit les résultats optimaux à long terme, tout en s'attaquant aux plus grandes faiblesses de la société. Améliorer le capital social de l'enfance ne peut que profiter ultimement à la société.

Cette conclusion rejoint les propos de M. Bilchik⁹, directeur de la *Child Welfare League of America* (CWLA), pour qui le seul vrai risque en ce qui concerne l'investissement dans le secteur des enfants et des familles, c'est de ne pas investir suffisamment.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS), en octobre 2009, rendait public le résultat des travaux de sa Commission sur les déterminants sociaux (entrepris en 2005) dans un document intitulé « Comblent le fossé en une génération : instaurer l'équité en santé en agissant sur les déterminants sociaux ». Selon l'OMS :

« Réduire les inégalités en santé en l'espace d'une génération exige une nouvelle façon de penser le développement de l'enfant. Une approche qui adopte une compréhension plus globale du développement des jeunes enfants s'impose, prenant en considération le développement social, affectif et cognitif/apprentissage du langage. La reconnaissance du rôle des programmes de développement des jeunes enfants offre un potentiel énorme pour réduire les disparités en santé en l'espace d'une génération. Elle représente un impératif puissant pour agir dès les premiers stades de l'existence et dès maintenant. Si on n'agit pas, les conséquences seront déterminantes et dureront plus d'une vie¹⁰. »

Références :

¹ Voir notamment : M. Kilburn & L.A. Karoly, *The economics of early childhood policy: what the dismal science has to say about investing in children*, document OP-227-CFP, RAND Corporation www.rand.org/pubs/occasional_papers/OP227/, 2008, 48p.

² Rand Corporation : www.rand.org .

³ D'autres études vont dans le même sens. Voir notamment de T. Jeffery, *Every Child Matters*, 2006, www.yjb.gov.uk ; section intitulée: *The cost of not intervening early enough*.

⁴ Rand, *What does economics tell us about early childhood policy?*, Research Brief, 2008.

⁵ On notait particulièrement les avantages de certaines politiques, notamment celles qui augmentent le niveau éducationnel des mères (les effets se répercutant sur le capital humain de leurs enfants ; voir Zaslow *et al.* 2002), de celles qui commencent l'intervention dès la petite enfance, ou des politiques qui dépistent les besoins de services de santé mentale, dès le premier placement en famille d'accueil.

⁶ Voir notamment le tableau dans: *Monetary savings (or costs) from affected Child Outcomes*, tiré de L.A. Karoly *et al.*, *Early childhood interventions: proven results, future promise*, Santa Monica, RAND monographie MG-341-PNC (01/05/2008); ce tableau situe clairement les programmes qui donnent un retour sur l'investissement par rapport à ceux qui n'en donnent pas.

⁷ M.R. Kilburn & L.A. Karoly, *The economics of early childhood policy: what the dismal science has to say about investing in children*, Santa Monica, RAND-Casey Family Programs, 2008.

⁸ *Id. Ibid.*, p.29-30.

⁹ R. Bilchik, *Children's Voice*, CWLA, introduction à l'édition de septembre 2001.

¹⁰ Organisation mondiale de la santé, *Comblent le fossé en une génération : instaurer l'équité en santé en agissant sur les déterminants sociaux de la santé*, 2009, p.51.