

LES TENSIONS IDENTITAIRES AU CŒUR DU PARCOURS POSTSECONDAIRE DE JEUNES PLACÉS

MELISSA ZIANI
ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

MARTIN GOYETTE
ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

Résumé

Cet article s'intéresse au parcours postsecondaire de treize jeunes ayant vécu un placement au sein des services de la protection de la jeunesse au Québec et ayant bénéficié d'un projet philanthropique visant à soutenir leur parcours scolaire et leur transition vers la vie adulte. Par la mise en lumière de tensions identitaires, cet article vise à saisir la manière dont ces jeunes ont vécu leur intégration dans le milieu postsecondaire, tout en composant avec une injonction à la vie adulte. L'analyse des entretiens individuels met en lumière trois tensions au cœur de la construction de leur identité en tant qu'étudiants postsecondaires avec un historique de placement : une première tension entre l'ascension sociale désirée et les stigmates assignés, une seconde tension entre le désir d'être autonome et le lien de dépendance envers le programme philanthropique, et une troisième tension entre le potentiel scolaire perçu et la pression vécue.

Mots-clés : protection de la jeunesse, structure de soutien, jeunes, parcours postsecondaire, identité

Abstract

This paper examines the post-secondary pathways of thirteen young people who were put under foster care services in Quebec and who benefited from a philanthropic project designed to support their academic pathways and their transition to adult life. By highlighting identity tensions, this paper aims to understand how these young people experienced their integration into the post-secondary environment, while dealing with an injunction to adulthood. The analysis of individual interviews highlights three tensions at the heart of their identity construction as post-secondary students with a foster care background: a first tension between desired social ascension and assigned stigma, a second tension between the desire to be autonomous and dependency on the philanthropic program, and a third tension between perceived academic potential and experienced pressure.

Keywords: youth protection, social support structure, youth, post-secondary pathway, identity

Introduction

Des études canadiennes (Flynn et Tessier, 2011) comme américaines (Okpych et Courtney, 2018) démontrent qu'il y a une importante différence entre les aspirations scolaires des jeunes bénéficiant des services de la protection de la jeunesse et le niveau de scolarité atteint. Comme le niveau de scolarisation est un important déterminant de la santé et du bien-être, cet écart est préoccupant, car il laisse présager que ces jeunes sont plus à risque de vivre une précarité ultérieure (Finnie, 2012). Okpych et Courtney (2014) ont d'ailleurs mis en lumière

que ces jeunes sont encore plus susceptibles d'interrompre leur scolarité postsecondaire que les étudiants de la population générale ayant un faible revenu et qui sont les premiers à accéder à ce type d'études dans leur famille. Autrement dit, lorsque les jeunes ayant vécu une expérience de placement accèdent à des études postsecondaires, ils sont confrontés à des obstacles supplémentaires en comparaison de leurs pairs.

Cet article vise justement à mieux comprendre les enjeux au cœur du parcours postsecondaire des jeunes ayant été placés par les services de la protection de la

jeunesse dans un contexte où ils doivent faire face à une abrupte transition vers la vie adulte. Au Canada, la protection de la jeunesse est un domaine de compétence provinciale. Au Québec, lorsque la législation indique que pour être impliquée dans la vie d'une famille, la Direction de la protection de la jeunesse doit démontrer que la sécurité et/ou le développement de l'enfant de moins de 18 ans sont compromis. Lorsque la protection de la jeunesse est impliquée, cela ne veut pas nécessairement dire que l'enfant est retiré de son milieu familial. En effet, en date du 31 mars 2020, ce sont 52,9 % des enfants qui étaient suivis dans leur milieu familial au Québec (Directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux, 2020). Cependant, dans le cadre de cet article, nous nous concentrerons sur les jeunes ayant été hébergés en milieu substitut, c'est-à-dire hors de leur famille d'origine (ex. : famille d'accueil, foyer de groupe, centre de réadaptation) et dont la prise en charge a pris fin à l'atteinte de leur majorité. À titre indicatif, en 2007, il y avait approximativement 67 000 enfants qui étaient placés hors de leur milieu familial d'origine au Canada (Mulcahy et Trocmé, 2010).

Cela étant dit, cet article repose sur les témoignages de treize jeunes rencontrés dans le contexte de l'évaluation d'un projet philanthropique déployé dans une région québécoise, et qui vise à les soutenir financièrement et émotionnellement tout au long de leur parcours postsecondaire.

Recension des écrits : La complexité de l'expérience postsecondaire des jeunes placés

Des travaux portant sur le parcours scolaire de jeunes placés suggèrent que ces derniers peuvent, en raison de la maltraitance vécue, avoir accumulé des retards en lecture et en mathématiques, et ce, avant même l'entrée à la maternelle (Maltais et Normandeau, 2015). Par ailleurs, les différentes ruptures scolaires associées à l'instabilité des placements seraient un important obstacle à la réussite scolaire des jeunes placés (Pecora, 2012). Ainsi, des travaux rapportent une importante différence dans le niveau de scolarisation des jeunes placés en fonction de leur milieu substitut : un jeune placé en centre de réadaptation serait plus à risque de doubler une année scolaire qu'un jeune placé en famille d'accueil (Flynn, Tessier et Coulombe, 2013; Hwami, 2018; Mal-

tais et Normandeau, 2015). Plus encore, certains chercheurs soutiennent que les jeunes placés sont orientés, dès le début de leurs études secondaires, vers des voies professionnalisantes (Denecheau et Blaya, 2014; Potin, 2013).

Ces constats laissent présager que les jeunes placés ne grandissent pas nécessairement dans des milieux optimaux pour accéder aux études postsecondaires, puisque le désir de poursuivre des études collégiales ou universitaires se construit bien avant la fin du secondaire (Finnie, 2012). En effet, l'engouement pour le milieu postsecondaire chez les jeunes émerge notamment suite à certains comportements de la personne responsable de leur éducation quotidienne, tels que sa participation active dans l'aide aux devoirs à la maison et dans la mise en place d'un environnement favorable à l'alphabétisation (ex. : accès à des livres imprimés), ainsi que ses attentes à l'égard du devenir scolaire du jeune (Cheung, Lwing et Jenkins, 2012).

Dans le cas spécifique des jeunes ayant été placés en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, le parcours postsecondaire est complexifié par l'abrupte transition à la vie adulte à laquelle ils sont confrontés à l'atteinte de leur majorité (Batsche et al., 2012). Ils sont en effet soumis à l'injonction de devenir adultes au moment de leur dix-huitième anniversaire, alors que cesse leur prise en charge par les services de la protection de la jeunesse (Kerivel, 2015). Cette injonction s'accompagne bien souvent de défis majeurs en matière de logement, d'employabilité ou encore de finances (Geiger et Beltran, 2017; Piel, 2018). Comparativement à leurs pairs qui peuvent demeurer chez leurs parents et qui n'ont pas nécessairement besoin de travailler pour assurer leur subsistance quotidienne, les jeunes quittant un placement à l'atteinte de leur majorité sont souvent dépourvus de filet social et doivent assurer, de manière autonome, leur prise en charge complète (logement, alimentation, santé, finances, etc.) (Batsche et al., 2012; Kerivel, 2015). Il va sans dire que ce contexte peut entraver la possibilité d'entreprendre et de mener à terme des études postsecondaires.

Toutefois, au cours des dernières décennies, les provinces et territoires canadiens ont entamé une réflexion sur la mise en place de structures de soutien lors de l'atteinte de la majorité pour les jeunes en situation de placement. Par exemple, le rapport 25 is the New 21 de l'intervenant provincial en faveur des enfants et des jeunes en Ontario (The Office of the Provincial Advocate for Children & Youth, 2012) rapporte une variété d'initia-

tives institutionnelles mises sur pied au pays et souligne qu'elles visent principalement à promouvoir l'éducation auprès de ceux qui sont encore dans le système scolaire ou vivent avec une forme d'invalidité.

Si ces structures de soutien institutionnelles prennent différentes formes, il apparaît qu'elles sont nécessaires pour réduire les inégalités et offrir des opportunités de mobilité sociale aux jeunes suivis dans le système de la protection de la jeunesse. Selon une étude américaine portant sur l'impact de ce type de structure d'allongement des services et le niveau de scolarisation, les jeunes bénéficiant d'un programme de soutien ont 46 % plus de chances de réaliser une année d'études additionnelle pour chaque année supplémentaire au sein des services de la protection de la jeunesse, et ce, jusqu'à l'âge de 26 ans (Courtney et Hook, 2017). Au Canada, quelques chercheurs se sont intéressés à l'obtention du diplôme d'études secondaires (ou diplôme équivalent) des jeunes placés (ex. : Dewar et Goodman, 2014; Flynn, Tessier et Coulombe, 2013), mais nous n'avons repéré aucun article scientifique s'attardant spécifiquement aux parcours collégiaux ou universitaires de jeunes placés au Canada.

Une perspective identitaire de la transition à la vie adulte

L'avancée en âge d'un point de vue chronologique est, dans ce contexte, doublée d'un aspect normatif du cycle de la vie (remplir les standards sociaux attribués à l'âge adulte, dont celui d'avoir une formation, puis un emploi) et d'une dimension identitaire (Longo, 2016). Plusieurs chercheurs discutent d'ailleurs de la transition à la vie adulte des jeunes placés sous l'angle du développement identitaire, puisque cela permet de tenir compte des stigmates associés à leur statut de jeunes placés, tels qu'avoir un comportement perturbateur ou encore avoir une intelligence plus faible que la moyenne, qui ont pu être intériorisés par ces jeunes et qui affectent leur capacité à se projeter dans l'avenir (Marcotte, Villatte, Vrakas et Laliberté, 2019; Miller, Blackeslee et Ison, 2020; Mulkerns et Owen, 2008).

Plus encore, les jeunes issus du système de la protection de la jeunesse qui poursuivent des études postsecondaires peuvent avoir de la difficulté à créer un sentiment d'appartenance avec le milieu postsecondaire, car ils ressentent une mise à distance entre leur histoire

de vie et celle de leurs pairs (Batsche et al., 2012; Miller, Blackeslee et Ison, 2020). Ainsi, il apparaît que la scolarisation, comme processus de mobilité sociale, peut être créatrice de tensions existentielles pour les jeunes issus de milieux modestes (Burrick, 2010). En ce sens, Miller et ses collaboratrices (2020) suggèrent de penser l'identité des jeunes placés à la lumière de l'ensemble des enjeux et des stressors qui complexifient leur identité d'étudiants postsecondaires. Autrement dit, ces chercheuses invitent à prendre en compte les fausses conceptions que peuvent transmettre le regard des pairs et des enseignants sur le parcours scolaire d'un jeune placé et le bagage émotionnel associé à ces dernières qui peuvent affecter la construction identitaire du jeune.

En somme, entreprendre et poursuivre des études postsecondaires au même âge que leurs pairs est, pour des jeunes placés, un processus complexe, mais nécessaire s'ils souhaitent briser le cycle de la reproduction sociale, puisque l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou supérieures permet habituellement de décrocher des emplois mieux rémunérés, ce qui leur assure une plus grande stabilité (Okpych et Courtney, 2014). Le cycle de la reproduction sociale, qui réfère à une transmission intergénérationnelle d'une position sociale, semble être entretenu par les adultes responsables de la prise en charge de ces jeunes, qui ont de faibles attentes scolaires à leur égard, ce qui les maintient à distance d'une ascension sociale (Denecheau et Blaya, 2014).

Cadre d'analyse : Une analyse identitaire du parcours scolaire de jeunes placés

Le modèle de la structure de l'identité de Bajoit (2003), qui suggère la présence de tensions au sein de l'évolution constante de l'identité d'un individu, est ici pertinent pour mieux comprendre la réalité des transformations identitaires vécues par des jeunes placés qui poursuivent un parcours postsecondaire, et qui s'engagent donc dans un processus de mobilité sociale. Selon ce modèle, l'individu essaie de trouver un équilibre entre trois dimensions de l'identité : l'identité désirée (ce qu'il aspire à être), l'identité assignée (ce que les autres attendent de lui) et l'identité engagée (ce qu'il devient réellement) (Bajoit, 2003). Plus spécifiquement, Bajoit (1999) indique que l'articulation de ces trois dimensions s'effectue autour d'un processus de reconnaissance (par

soi-même et par les autres) qui permet l'autoréalisation de l'individu (c'est-à-dire qu'il se donne le droit d'être lui-même). Autrement, l'individu est confronté à « un sentiment de malaise, de souffrance », dit « tension existentielle » (Bajoit, 1999, p. 70).

Par la mise en lumière de ces tensions, l'objectif de cet article est de saisir la manière dont les jeunes engagés dans une formation postsecondaire ont vécu leur intégration dans ce milieu scolaire tout en composant avec l'injonction à la vie adulte et les transformations identitaires qu'elle sous-tend. En s'intéressant au cas particulier de jeunes ayant participé à un projet philanthropique mis en place dans une région du Québec, cet article analyse les implications identitaires du processus de mobilité sociale dans lequel se sont engagés ces jeunes étudiants.

Méthodologie

Collecte de données et analyse

Le présent article mobilise des données collectées entre février et septembre 2019 dans le contexte de l'évaluation d'un programme de soutien financier et social offert à de jeunes Québécois issus du système de la protection de la jeunesse. Cette évaluation a été effectuée selon l'approche qualitative de l'étude de cas unique (Yin, 2009), afin d'évaluer la mise en œuvre et les premiers effets de ce programme philanthropique sur ses bénéficiaires. Plus spécifiquement, cette approche a été préconisée parce qu'elle permet d'explicitier le contexte d'implanta-

tion du programme et la manière dont son application se traduit dans la pratique. Ainsi, cette collecte de données avait comme objectifs de 1) décrire et comprendre les besoins et les différents problèmes vécus par les jeunes en lien avec leur projet de scolarisation postsecondaire; et 2) analyser le programme mis en place localement et vérifier si celui-ci répond aux besoins des jeunes.

Pour mener à terme cette étude de cas, des entretiens semi-dirigés d'une durée moyenne de 90 minutes ont été menés, à l'issue desquels une compensation financière de 20 \$ a été remise aux participants. Sur les 35 jeunes bénéficiaires du programme depuis septembre 2015, 17 jeunes avaient mentionné leur intérêt à participer au projet de recherche et 13 ont finalement été rencontrés. Parmi eux, 11 personnes s'identifiaient au genre féminin et deux au genre masculin, et tous étaient âgés de 18 à 22 ans. La distribution des jeunes rencontrés en fonction du diplôme en cours au moment des entrevues est présentée au tableau 1.

Force est de constater que les jeunes sélectionnés par ce programme ont eu un parcours de placement relativement stable, en plus d'avoir principalement été placés dans des milieux substituts de type familial (voir tableau 2), ce qui constitue des facteurs de protection importants dans la poursuite des études, puisque les changements de milieux de vie sont souvent synonymes d'interruption scolaire (Piel, 2018).

Les entrevues réalisées portaient sur leur parcours scolaire, sur leur relation au programme de soutien et à leur mentor, ainsi que sur leur situation actuelle (logement, emploi, activités extrascolaires). Les entrevues se sont déroulées dans des lieux publics (salle réservée

Tableau 1

Distribution des jeunes rencontrés en fonction du type de diplôme en cours

| Type de diplôme en cours | Nombre d'étudiant-e-s |
|---|-----------------------|
| Diplôme d'études professionnelles | 1 |
| Diplôme d'études collégiales — Préuniversitaire | 4 |
| Diplôme d'études collégiales — Technique | 5 |
| Diplôme universitaire — Premier cycle | 2 |
| Diplôme universitaire — Cycles supérieurs | 1 |
| Total | 13 |

Tableau 2

Trajectoire de placement des jeunes rencontrés (âge du premier placement, type de milieu substitut et nombre moyen de déplacement)

| Nombre de jeunes | Âge du premier placement (auto-rapporté) | Type de milieu substitut | Nombre moyen de placements (auto-rapporté) |
|------------------|--|--|--|
| 2 | 0 à 5 ans | Famille d'accueil | 6 |
| 4 | 5 à 12 ans | Famille d'accueil, unité de vie | 2 |
| 7 | 13 ans et plus | Famille d'accueil, unité de vie, foyer de groupe | 2 |

dans un organisme communautaire ou encore dans un établissement d'éducation postsecondaire) choisis par les participants.

Concrètement, les participants ont d'abord été invités à se raconter afin de permettre au chercheur de mieux comprendre leur trajectoire identitaire (Burrick, 2010). Ce faisant, il a été possible de mieux saisir, au moment de l'analyse thématique, ce que les participants estiment être des embûches, mais également des tremplins dans leur parcours scolaire. Cela a également permis de comprendre les craintes et les aspirations du participant, tout en lui permettant de se positionner comme sujet de l'histoire qu'il raconte. C'était une préoccupation majeure de l'équipe de recherche, car les jeunes étaient en situation de vulnérabilité. Ainsi, il ne s'agit pas uniquement de les écouter, mais de leur donner une voix, de réellement faire ressurgir leurs préoccupations (Lafortune, 2014).

Toutes les entrevues ont été enregistrées puis retranscrites par la même personne. Une analyse thématique a été effectuée : les données ont été classifiées, dans un premier temps, de manière à faire ressortir les caractéristiques (embûches et tremplins) des principales sphères de la transition à la vie adulte (Longo, 2016), soit 1 – les parcours scolaires, 2 – l'intégration à l'emploi, 3 – le parcours résidentiel, et ce, pour répondre à l'objectif premier de l'évaluation de programme. Cependant, il est apparu, lors de cette première analyse, que les tensions liées à la transformation de l'identité étaient au cœur du discours sur les parcours scolaires et sur l'injonction à la vie adulte. Les données ont alors

été reclassifiées en fonction du modèle de la structure de l'identité de Bajoit (2003). C'est le contenu de cette analyse qui sera présenté ci-dessous.

Le cas à l'étude : Un programme philanthropique de soutien scolaire postsecondaire

Les données ici présentées ont été recueillies dans le cadre de l'évaluation d'un programme philanthropique de soutien scolaire postsecondaire déployé dans une région québécoise et financé par une fondation associée aux services de protection de la jeunesse. Ce programme sélectionne ses bénéficiaires avant la sortie de leur placement et s'engage à les soutenir tant financièrement qu'émotionnellement tout au long de leur parcours postsecondaire. Pour cela, les bénéficiaires doivent être placés à l'aube de leurs 18 ans et avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires ou un diplôme équivalent. Plus spécifiquement, les participants doivent présenter un projet scolaire réaliste en fonction de leurs bulletins antérieurs, s'engager à fréquenter un établissement postsecondaire à temps plein, recevoir peu ou pas d'aide financière de la part de leur réseau familial et accepter d'être jumelés à un mentor.

Ce processus de sélection s'explique par la nature philanthropique du projet, financé en totalité par des donateurs privés. Tous les bénéficiaires reçoivent un soutien financier d'une valeur de 416 \$ par mois. Ces versements totalisent un montant annuel de 5 000 \$, soit le maximum permis par l'Aide financière aux études

au Québec pour ne pas amputer le montant octroyé par le régime public des prêts et bourses. Conjointement à cette aide financière, les responsables de la fondation organisent un jumelage des participants avec un mentor, issu de la communauté régionale, qui agit à titre de personne bienveillante. Chaque jeune a donc un mentor assigné qui devient, selon les représentants de la fondation, « les yeux du projet ». En effet, ce jumelage leur permet de veiller sur les bénéficiaires et d'être proactifs s'ils apprennent qu'un jeune vit des difficultés scolaires et/ou financières.

Résultats

Afin de mettre en lumière les tensions identitaires évoquées par les jeunes rencontrés au sujet de leur parcours postsecondaire, les résultats seront présentés en fonction des trois pôles du modèle de Bajoit (2003), soit : 1 – la tension entre l'identité désirée et l'identité assignée, 2 – la tension entre l'identité désirée et l'identité engagée, et 3 – la tension entre l'identité assignée et l'identité engagée.

Les études postsecondaires : entre l'ascension sociale désirée et les stigmates assignés

De prime abord, lorsque les jeunes rencontrés parlent de leur parcours scolaire, ce dernier se présente comme un moyen de mettre une certaine distance entre la figure du jeune placé – et les stigmates qui lui sont associés – et leur réalité.

Reconnaissant leur motif de placement et sachant pertinemment que leur passage au sein des services de la protection de la jeunesse ne relève pas de leur responsabilité, ils vivent tout de même cette expérience comme un échec : « C'est une certaine forme de défaite, pas une défaite, mais d'avoir été dans un foyer de groupe... je sentais que le seul moyen de pouvoir me sentir accomplie et réussie, c'était d'aller à l'école » (Jeune A). L'école est ainsi perçue comme un moyen de se dissocier de la figure stigmatisante du jeune placé. Elle est également une façon de marquer une césure avec le milieu familial d'origine :

L'école, c'est vraiment important pour moi, vraiment, vraiment, vraiment [...] pis moi, ma famille était al-

coolique, toxicomane, pis moi ça me poussait, je ne voulais pas être dans cette situation-là [...] je veux pas représenter les jeunes de la protection de la jeunesse, je veux aller à l'université pis être fière de moi. (Jeune B)

Ainsi, leur parcours postsecondaire a pour finalité l'affranchissement du milieu familial et la construction d'une identité qu'ils estiment plus valorisante. En fait, le discours de ces jeunes laisse transparaître que l'école a toujours été un milieu sécurisant pour eux, car c'était un lieu leur permettant de s'évader des tracas familiaux : « L'école, ça a toujours été pour moi une porte de sortie. T'sais, je sortais de chez moi pis je me concentrais à faire d'autres choses [...] Je pouvais comme être un enfant » (Jeune D). Plus encore, plusieurs d'entre eux ont tissé des liens étroits avec des membres du personnel scolaire – enseignants comme éducateurs – qui ont su les écouter lorsqu'ils vivaient des difficultés à la maison et qui ont su donner du sens à leur quotidien tourmenté :

C'était là où je pouvais m'épanouir. Dans les moments difficiles de ma vie, c'est là où j'ai trouvé refuge. Des gens qui pouvaient m'aider. C'était des profs que je connaissais bien qui ont fait le signalement à la protection de la jeunesse. Ç'a toujours été un milieu sécuritaire pour moi. (Jeune E)

Ce rapport plutôt positif à l'école s'est construit malgré les difficultés rencontrées en milieu scolaire, comme le laisse entendre cette jeune : « Mon rapport à l'école a toujours été excellent, surtout dans mes notes... par contre, j'ai vécu beaucoup d'intimidation, mais j'ai toujours aimé l'école » (Jeune F). La capacité des jeunes rencontrés à se valoriser par leurs résultats scolaires leur a même permis de traverser des conflits avec leurs pairs, qui leur semblaient plus futiles que les difficultés vécues à la maison.

De la même manière, le programme philanthropique dont ils sont les bénéficiaires leur permet de se distancier du stigmate associé au fait d'avoir bénéficié des services de protection de la jeunesse :

Ce n'est pas parce que t'as été un enfant de la protection de la jeunesse que tu peux pas réussir, que tu peux pas être appuyé là-dedans, que tu peux pas avoir des études. [...] [Ce] projet, ça met en lumière la force des individus, leur autodétermination. (Jeune J)

Somme toute, les jeunes rencontrés ont conscience des stéréotypes et des préjugés à l'égard des jeunes placés, puisqu'ils utilisent des expressions comme « me sentir accomplie et réussie », « fière de moi » ou « autodétermination » pour mettre à distance leur identité assignée de jeune placé, qu'ils perçoivent comme négative et qui ne correspond pas à leurs aspirations futures. Leur désir de briser le cycle de reproduction sociale est flagrant : « Je suis née dans un milieu extrêmement pauvre avec pas beaucoup de scolarité, pis je me suis dit, "je ne veux pas devenir ça", donc je suis obligée d'aller à l'école » (Jeune C). Ainsi, l'école s'est rapidement révélée être un levier pour construire leur identité, et ce, en raison de la césure qu'elle permet avec leur milieu d'origine, mais également de leur capacité à se valoriser par l'excellence de leurs résultats scolaires. En outre, la création de liens significatifs avec le personnel scolaire fait de l'école un milieu sécurisant et épanouissant pour ces jeunes. Il va sans dire que tous les jeunes rencontrés racontent entretenir une relation particulièrement positive avec l'école.

Devenir adulte en étant scolarisé : entre le désir d'être autonome et le lien de dépendance envers la fondation

Pour les jeunes rencontrés, l'intégration dans le milieu postsecondaire s'effectue parallèlement à la transition vers la vie adulte. À cet égard, plusieurs participants indiquent qu'ils auraient aimé recevoir un accompagnement plus global et diversifié en matière de logement, pour faire leur épicerie, pour apprendre à faire leur déclaration de revenus, ou encore pour établir un budget. Leur vie quotidienne est en effet jalonnée d'un ensemble de facteurs de stress associés à la poursuite de leurs études et à leur subsistance :

Quand je suis déménagé dans mon premier appartement, j'ai réalisé que moi j'étais jamais allée acheter du papier de toilette dans ma vie. D'autres trucs comme ça : il fallait que j'aille faire l'épicerie à chaque semaine, parce qu'il n'y avait personne qui allait la faire pour moi. [...] Payer l'électricité, prendre des assurances, plein de trucs stressants comme ça. (Jeune B)

Ces éléments associés à la gestion du quotidien de la vie d'adulte autonome s'ajoutent à des facteurs de

stress déjà importants, lorsque ces jeunes intègrent un milieu scolaire exigeant :

Quand je suis rentrée au cégep, j'avais jamais été aussi stressée. Mon anxiété était dans le tapis. [...] Je suis rentrée dans un cégep quand même compétitif où tout le monde vient du privé : c'était toutes des classes très performantes, ils avaient appris des trucs que moi j'avais pas appris. Mais je suis rentrée là et je me suis dit, « OK, je vais être là deux ans, j'ai pas besoin de me faire d'amis. Va à la bibliothèque étudier le plus fort possible. Aie la meilleure cote R possible et après ça, c'est correct ». C'est la pire façon de fonctionner, évidemment, je me suis brûlée. (Jeune D)

Le bien-être psychologique de ces étudiants apparaît ainsi relativement fragile. Pour faire face au stress quotidien, 11 des 13 jeunes rencontrés affirment pratiquer au moins un sport régulièrement. L'importance de l'activité physique dans leur vie constitue un exutoire qui leur permet de surmonter les tensions et les émotions négatives auxquelles ils peuvent être soumis au quotidien : « [Le sport,] ça me permet de me divertir, de bouger surtout. Bouger mon corps ça me permet d'enlever mon stress, de déjouer mon stress de la vie de tous les jours, mon angoisse » (Jeune I).

Le soutien, financier comme social, de la fondation contribue également à réduire leur stress :

Si je n'avais pas [ce programme], c'est sûr que j'aurais moins d'argent, que j'aurais pas mon coussin qui ferait que je me sentirais bien. Et moi, je voulais du soutien pis c'est ça que j'ai eu. Du soutien financier, oui, mais aussi ça fait du bien d'avoir quelqu'un avec qui parler, qui nous soutienne. (Jeune G)

Toutefois, il apparaît que la sécurité financière offerte par le programme de soutien s'accompagne également de différentes pressions. En effet, les participants rencontrés indiquent que cette aide, bien que grandement appréciée, les renvoie à la condition sociale dont ils essaient de se dissocier :

Dans les événements de la fondation, je me sens un peu comme un animal de cirque, dans le sens que t'sais, je me fais souvent interviewer... c'est plate parce que tu te fais étiqueter, sans arrêt. [En larmes] Je suis un peu victime de mes parents là-dedans, pis tu ne comprends pas pourquoi c'est toi qui dois... c'est

juste difficile de... moi, mes parents payeront pas pour mes affaires, faut que j'aïlle demander de l'argent à des inconnus pour payer mes études. (Jeune H)

Cet inconfort quant à l'argent reçu revient fréquemment dans le discours des jeunes rencontrés, qui ont d'ailleurs l'impression qu'ils ne seront pas réellement autonomes tant qu'ils recevront le soutien financier de la fondation :

Être adulte, pour moi, c'est un synonyme un peu de « autonome ». [...] Et ça me rend anxieuse. [...] C'est un combat en moi-même. J'ai l'impression que pour la fondation, c'est « on t'a donné beaucoup, pourquoi tu as encore besoin de nous? » Et, pour moi, d'accepter en moi-même que j'ai peut-être encore besoin d'eux. (Jeune E)

Somme toute, bien que l'injonction à devenir autonome puisse parfois s'avérer anxiogène, certains ressentent une certaine fierté à avoir réussi à s'adapter simultanément à leur nouvelle charge de cours et à la vie en appartement autonome :

C'est sûr que j'envie certains de mes collègues de classe, mais en même temps, je suis quand même contente de ma situation. Je sens que, une certaine fierté, je sais que je suis déjà adaptée à ce monde-là. (Jeune A)

Tout compte fait, le processus accéléré de transition vers la vie adulte confronte ces jeunes aux différences entre leur réalité et celle de leurs pairs : la poursuite de leurs études postsecondaires n'est possible que grâce au soutien de personnes qu'ils ne connaissent pas, mais dont ils sont dépendants par l'entremise du programme philanthropique. L'absence de leurs parents les prive également du fait d'expérimenter sur le plan scolaire de la même manière que leurs collègues de classe. Ainsi, ces jeunes vivent une certaine tension entre leur désir d'autonomie et le sentiment de dépendance envers la fondation.

Le programme philanthropique : entre le potentiel scolaire perçu et la pression vécue

Les étudiants rencontrés dressent sans équivoque un bilan très positif du programme dont ils sont les bénéfici-

aires, comme le laisse entendre cette jeune : « Pour moi, [c]e projet, c'est extraordinaire, c'est gros à dire, mais je pense que ça a sauvé ma vie » (Jeune A). Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte pour justifier leur reconnaissance envers cette structure de soutien. Comme le programme philanthropique auquel ils participent est assez sélectif, tous les jeunes placés de la région n'en ont pas forcément connaissance. Les participants y sont habituellement recommandés par leur travailleur social. À ce propos, les participants ajoutent que cette mise en lien avec le programme leur a permis de mettre fin à la relation d'intervention dans de bons termes et de ressentir que leur travailleur social reconnaissait « [leur] ambition et [leur] potentiel à poursuivre des études » (Jeune B). Par ailleurs, plus de la moitié des jeunes rencontrés témoignent de l'importance que le mentorat a eue dans leur vie. Ce volet du programme philanthropique constitue une source de motivation et de réconfort : « En plus, [ce] projet, ça te donne une raison de démontrer à quelqu'un qu'il faut que tu réussisses [...] Ça donne une motivation de le faire, la valorisation » (Jeune K).

Cependant, pour certains, l'aide octroyée relève presque de l'incompréhension : « je trouve ça juste fou tout ce qu'ils font pour nous. Ils payent nos études, ils donnent de l'argent à tous les mois, sont là pour nous n'importe quand, quand on a besoin d'eux, rien à redire » (Jeune I). Si la sécurité financière est considérée comme l'aspect le plus utile du programme de soutien, l'argent provoque tout de même un sentiment de culpabilité chez les jeunes rencontrés. En effet, les bourses octroyées par la fondation mettent en lumière, d'une part, leur potentiel en matière scolaire, d'autre part, les attentes des bailleurs de fonds qui les placent dans un grand inconfort : « C'est sûr que je veux réussir parce que je me sens coupable qu'on m'ait donné autant d'argent juste comme ça » (Jeune E). Plus encore, cette ambivalence induit une pression à la performance pour ces jeunes qui ont déjà de très hauts standards par rapport à leurs résultats scolaires :

[Les responsables de la fondation] s'attendent à ce que je réussisse parce qu'ils vont pas payer des études à quelqu'un qui a des 50, 60 %. Ils me donnent de l'argent pour aller à l'école, il faut donner des résultats en ce sens. C'est donnant-donnant. (Jeune C)

En ce sens, pour plusieurs, il est inconcevable de penser à la possibilité d'échouer à un cours. Certains mention-

nent même ne pas savoir et ne pas vouloir connaître les possibles répercussions d'un échec sur leur participation au programme de soutien.

En somme, le potentiel que les adultes (intervenants, mentors, responsables du programme philanthropique) de leur entourage voient en eux est une source de valorisation pour les jeunes bénéficiaires du programme, mais elle devient aussi la source d'une importante pression à réussir.

Discussion : L'incidence d'un programme philanthropique sur l'identité de jeunes venant de sortir d'un placement et poursuivant des études postsecondaires

À la lumière des résultats présentés, il apparaît que les jeunes rencontrés vivent d'importantes tensions identitaires en raison du groupe de référence (les jeunes placés) qu'ils rejettent, car celui-ci leur semble incompatible avec leur désir d'autoréalisation. L'institution scolaire semble avoir été un vecteur d'intégration important pour ces jeunes, car elle a contribué à la déconstruction de l'image négative de soi associée à leur placement. Ainsi, il semble que le mécanisme des évaluations scolaires, par l'intermédiaire duquel ces jeunes se démarquent en obtenant d'excellents résultats, en est un de reconnaissance sociale qui leur permet de se sentir accomplis (Strolin-Goltzman et al., 2016). En effet, ces jeunes aspirent à être perçus comme des citoyens émancipés possédant un diplôme d'études postsecondaires et ayant un avenir prometteur (identité désirée), et non comme des jeunes « hypothéqués » parce que leur sécurité ou leur développement a été compromis (identité assignée). Afin de concilier ces deux identités et de réduire l'écart entre ces dimensions, les jeunes rencontrés semblent avoir opté pour une logique de « sujet adaptateur », selon la typologie de Bajoit (2003), c'est-à-dire qu'ils travaillent ardemment pour assurer leur mobilité sociale, bien qu'ils aient parfois de la difficulté à l'imaginer.

Cependant, il apparaît qu'en raison de l'injonction à la vie adulte à laquelle ces jeunes sont soumis et des frais associés à la scolarisation postsecondaire, l'institution scolaire qui leur a permis de se définir à leur guise leur est désormais déniée. C'est ce que Bajoit (1999) nomme un « déni d'autoréalisation », c'est-à-dire qu'ils doivent

renoncer à leurs attentes personnelles, qui consistent ici à briser le cycle de la reproduction sociale et à accéder à une certaine ascension sociale. Dans le cas à l'étude, il semble que ce soit, dans un premier temps, grâce à la relation qu'ils ont réussi à construire avec leur intervenant social, lors de leur placement, qu'ils ont pu être reconnus dans leur projet personnel, puisque c'est l'intervenant qui les a dirigés vers la fondation. Cela fait écho aux écrits de Denecheau (2015) sur l'importance de l'implication active et optimiste des intervenants sociaux dans le parcours scolaire des jeunes. Dans un deuxième temps, il apparaît que c'est la structure de soutien post-placement (programme philanthropique) qui a permis de remédier à ce déni d'autoréalisation, et ce, en reconnaissant leur projet personnel et en leur donnant les moyens financiers et émotionnels de leurs ambitions. Néanmoins, il apparaît clairement que ce « don » est créateur de tensions, puisqu'il repose sur une relation asymétrique avec la fondation. Les contrecoups de cette dynamique peuvent être multiples, puisque la relation philanthropique implique que le bénéficiaire adopte une posture de subordination et de reconnaissance envers les donateurs (Monier, 2018).

Autrement dit, les boursiers de ce programme sont sélectionnés en raison de leur situation de vulnérabilité, soit la condition sociale qu'ils essaient de repousser. Ce faisant, le rapport de dépendance établi entre les deux parties est accentué, car les étudiants ressentent que leur avenir repose sur la bonne foi d'individus avec lesquels ils n'ont apparemment pas été en mesure de créer une relation de confiance (Duncheon et Relles, 2019). En ce sens, l'aspect caritatif de la structure de soutien à l'étude nourrit la tension entre l'identité engagée et l'identité désirée, ce qui, conséquemment, génère un fort sentiment de culpabilité chez plusieurs participants (Bajoit, 1999).

Somme toute, l'analyse de la construction identitaire, et des tensions au cœur de ce processus, a permis de renforcer l'idée selon laquelle l'institution scolaire a un rôle prédominant dans la construction identitaire d'un individu. Dans le cas ici présenté, cela a permis aux personnes rencontrées de passer d'une identité de « jeunes placés » à celle d'« étudiants postsecondaires » (Skobba, Meyers et Tiller, 2018). Cependant, cet article apporte un éclairage nouveau en interrogeant également la structure de soutien post-placement qui apporte à la fois reconnaissance et culpabilité. En effet, rappelons que cette structure de soutien a permis à ces jeunes, d'une part, de s'éloigner des stéréotypes existants à leur

égard et, d'autre part, de les rattacher à un réseau et de leur offrir un capital social qu'il leur aurait été difficile d'acquérir autrement. Si la réflexion sur les structures de soutien post-placement est en pleine émergence (Frechon et Lacroix, 2020), il apparaît nécessaire d'étudier leurs effets sur les bénéficiaires, au-delà de l'obtention d'un diplôme postsecondaire, afin de s'assurer, d'abord et avant tout, du bien-être psychologique de ces jeunes, qui est déjà fragilisé par leur histoire de vie.

Conclusion

L'analyse des données a révélé l'importance que l'école a eue dans la définition de l'identité et dans la réappropriation de l'histoire personnelle de ces jeunes, ce qui nous a portés à amorcer une réflexion sur les structures de soutien. L'analyse par tension des trois dimensions de l'identité a également permis de mettre en lumière les stressors qui peuvent être vécus par ces jeunes dépourvus d'un filet social et qui affectent leur quotidien et leur capacité d'autoréalisation.

Cela étant dit, l'analyse des données présentées comporte plusieurs limites. Comme dans toute recherche qualitative, le nombre restreint de participants ne permet pas la généralisation des résultats. Cela n'empêche pas qu'il y ait eu saturation empirique au moment de la collecte de données. Toutefois, il serait pertinent d'étudier d'autres structures de soutien similaires afin de mettre en lumière leurs répercussions sur le devenir des jeunes placés. Il aurait également été intéressant de rencontrer des jeunes ayant participé au programme, mais n'ayant pas obtenu leur diplôme, afin de mettre en lumière d'autres limites du programme philanthropique et d'autres obstacles auxquels ces jeunes peuvent être confrontés.

Tout compte fait, par la mise en lumière de différentes tensions liées à l'identité, cet article a permis de documenter un programme philanthropique unique au Québec et contribuant au processus de mobilité sociale dans lequel sont engagés les jeunes ayant un historique de placement et entreprenant un parcours postsecondaire.

References

Bajoit, G. (1999). Notes sur la construction de l'identité personnelle. *Recherches sociologiques*, 30, 69–84. <https://sharepoint.uclouvain.be/sites/rsa>

[Articles/1999-XXX-2_08.pdf](#)

Bajoit, G. (2003). *Le changement social*. Armand Colin.

Batsche, C., Hart, S., Ort, R., Armstrong, M., Strozier, A., et Hummer, V. (2012). Post-secondary transitions of youth emancipated from foster care. *Child & Family Social Work*, 19(2), 174–184. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1365-2206.2012.00891.x>

Burrick, D. (2010). Vécu de l'ascension sociale de jeunes adultes. Cheminement épistémologique et méthodologique d'une étude. *Recherches qualitatives*, 29(2), 28–56. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29\(2\)/numero_complet_29\(2\).pdf#page=31](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(2)/numero_complet_29(2).pdf#page=31)

Cheung, C., Lwin, K. et Jenkins, J.M. (2012). Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1092–1100. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.033>

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

Denecheau, B. et Blaya, C. (2014). Les attentes des éducateurs sur la scolarité des enfants placés en France et en Angleterre. Une estimation des possibles a minima. *Les Sciences de l'éducation – Pour une nouvelle ère*, 47(4), 69–92.

Denecheau, B. (2015). L'éducation spécialisée à l'épreuve de l'école : une distance et des malentendus persistants. *Les Cahiers dynamiques*, 63(1), 120–126. <https://doi.org/10.3917/lcd.063.0120>

Dewar, L., et Goodman, D. (2014). *Best practices in transitioning youth out of care—Successful transitions, success as adults*. <https://untilthelastchild.com/wp-content/uploads/2014/06/CWI-Best-Practices-Transition-Youth-Lit-Review-Mar-30-2014-FINAL.pdf>

Directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux. (2020). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/directeurs provinciaux*. https://ciusss-centresudmtl.gouv.qc.ca/sites/ciusscsmtl/files/media/document/2019_2020_BilanDPJ.pdf

- Duncheon, J., et Relles, S. (2019). Brokering college opportunity for first-generation youth: The role of the urban high school. *American Educational Research Journal*, 56(1), 146–177. <https://doi.org/10.3102/0002831218788335>
- Finnie, R. (2012). Access to post-secondary education: The importance of culture. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1161–1170. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.035>
- Flynn, R. J., et Tessier, N. G. (2011). Promotive and risk factors as concurrent predictors of educational outcomes in supported transitional living: Extended care and maintenance in Ontario, Canada. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2498–2503. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.08.014>
- Flynn, R. J., Tessier, N.G., et Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70–87.
- Frechon, I., et Lacroix, I. (2020). L'entrée dans la vie adulte des jeunes pris en charge par le système de protection de l'enfance. *Agora débats/jeunesses*, (3), 111–126. <https://doi.org/10.3917/agora.086.0111>
- Geiger, J. M., et Beltran, S. J. (2017). Experiences and outcomes of foster care alumni in postsecondary education: A review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 79, 186–197. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.023>
- Hwami, M. (2018). Educating children and youth in care in Alberta: A scoping review. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 13(1), 3–22. <https://doi.org/10.20355/jcie29339>
- Kerivel, A. (2015). Être adulte en sortant de structures d'aide sociale à l'enfance, le capital social au cœur de la définition de l'autonomie. *Vie sociale*, 4(12), 107–127. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-4-page-107.htm>
- Lafortune, G. (2014). Donner la parole aux jeunes et faire entendre leurs voix : défis d'une recherche auprès de jeunes d'origine haïtienne à Montréal. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 258–282. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.37.1.258>
- Longo, M. E. (2016). L'âge éphémère : les définitions de la jeunesse à la lumière du temps. *Revue jeunes et société*, 1(1), 5–24. <https://doi.org/10.7202/1076133ar>
- Maltais, C., et Normandeau, S. (2015). Le parcours scolaire des enfants victimes de maltraitance parentale : recension d'études entre 2007 et 2014. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 317–350. <https://doi.org/10.7202/1039258ar>
- Marcotte, J., Villatte, A., Vrakas, G., et Laliberté, A. (2019). L'identité narrative de jeunes dits « vulnérables » s'appropriant à transiter vers l'âge adulte au Québec. *Psychologie française*, 54, 241–255. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.psfr.2018.01.002>
- Miller, R., Blakeslee, J., et Ison, C. (2020). Exploring college student identity among young people with foster care histories and mental health challenges. *Children and Youth Services Review*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104992>
- Monier, A. (2018). La relation philanthropique, un rapport de domination : Le cas des Amis Américains des institutions culturelles françaises. *Politix*, 121(1), 79–104. <https://doi.org/10.3917/pox.121.0079>
- Mulcahy, M., et Trocmé, N. (2010). Children and youth in out-of-home care in Canada. *CECW Information*, (78). <https://cwrp.ca/sites/default/files/publications/ChildrenInCare78E.pdf>
- Mulkerns, H., et Owen, C. (2008). Identity development in emancipated young adults following foster care. *Smith College Studies in Social Work*, 78(4), 427–449.
- The Office of the Provincial Advocate for Children & Youth. (2012). *25 is the new 21. The costs and benefits of providing extended care & maintenance to Ontario youth in care until age 25*. <https://collections.ola.org/mon/26003/315914.pdf>
- Okpych, N. J., et Courtney, M. E. (2014). Does education pay for youth formerly in foster care? Comparison of employment outcomes with a national sample. *Children and Youth Services Review*, 43, 18–28. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.013>
- Okpych, N. J., et Courtney, M. E. (2018). Barriers to

- degree completion for college students with foster care histories: Results from a 10-year longitudinal study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(1), 28–54. <https://doi.org/10.1177/1521025118791776>
- Pecora, P. J. (2012). Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1121–1129. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.044>
- Piel, M. H. (2018). Challenges in the Transition to Higher Education for Foster Care Youth. *New Directions for Community Colleges*, 2018(181), 21–28. <https://doi.org/10.1002/cc.20288>
- Potin, E. (2013). Protection de l'enfance : parcours scolaires des jeunes placés. *Politiques sociales et familiales*, (112), 89–100. <https://doi.org/10.3406/caf.2013.2824>
- Skobba, K., Meyers, D., et Tiller, L. (2018). Getting by and getting ahead: Social capital and transition to college among homeless and foster youth. *Children and Youth Services Review*, 94, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.003>
- Strolin-Goltzman, J., Woodhouse, V., Suter, J., et Werrbach, M. (2016). A mixed method study on educational well-being and resilience among youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 70, 30–36. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.08.014>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.

Contact Information

Melissa Ziani
melissa.ziani@enap.ca